

PROBLEMÁTICA ATUAL EM TORNO DA INFÂNCIA E A CONTRIBUIÇÃO DE MATTHEW LIPMAN.

Leoni Maria Padilha Henning¹

Resumo – O presente trabalho pretende focalizar a criança no contexto do que entendemos por infância hoje, conceito imbricado na rede das relações de um mundo voltado a uma produção exacerbada, à banalização do conhecimento e atividades reflexivas, ao imediatismo e às relações humanas pouco consistentes e fundadas em valores marcados pela fragilidade do que é adquirido pelos modismos e por padrões massificadores. Buscando uma alternativa para interromper a força dos mecanismos de uma educação inspirada no “paradigma padrão da prática pedagógica normal” (1995, p. 30), Lipman propõe um “modelo educativo pautado na prática reflexiva”, mantida em sua edição revisada do *Thinking in Education* (2003, p. 18-19), em cuja proposta a filosofia se destaca com uma participação ímpar e necessária já desde o exato início da escolaridade da criança. É evidente que tal sugestão se assenta numa concepção diferenciadora sobre a infância. O filósofo perturba-se com a continuidade daquela visão prescritiva de mundo que indica, aos mais jovens, restrições para admirar-se com as coisas e com as situações colocadas diante de si, diminuindo assim, o gosto pela pergunta e a busca pelo sentido de suas experiências.

Palavras-chave - Educação filosófica; Infância; Lipman

I – Introdução

A problemática em torno da infância

A temática *filosofia para crianças* especialmente a que diz respeito à proposta de autoria de Matthew Lipman (1923 -) e sua equipe, provoca-nos estranheza quanto ao fato de ser esta disciplina dirigida aos chamados “imaturos”, nos impondo a exigência de entendermos a concepção de criança que subjaz ao referido Programa. Raramente vemos na história da filosofia, sugestão de um filósofo de formação e de profissão plantar a semente do gosto pela filosofia e defender o seu ensino formalizado no âmago do ser infantil considerado, pela grande maioria, despreparado para tamanha façanha e desafio intelectual.

¹ Graduada em filosofia pela Universidade Federal do Paraná (1974), doutora em educação pela Universidade Estadual Paulista – Marília (2003) e docente da Universidade Estadual de Londrina.



As idéias de Lipman fazem muitos profissionais se ocuparem em resgatar o conceito de infância no contexto dos grandes sistemas filosóficos, a exemplo dos argumentos de Platão no que tange à sua discutível restrição da filosofia como uma atividade a ser exercida pelas crianças. Esforços são envidados para compreendermos a criança à luz dos grandes pensadores, comparando-os com a visão do autor norte-americano que é enquadrada num tempo em que ele aponta necessidades, características e condições delineadoras de um novo perfil do ser infantil - o que, para ele, aliás, tem sido muito mal compreendido. No entanto, se recorrermos aos grandes pensadores, à criança foi imputado o lugar do pecado [dos seus pais], como sugere Santo Agostinho (354-430); o perigo dos erros e das ilusões, dado as tendências infantis à fantasia e à imaginação, como aponta René Descartes (1596-1650), apenas para oferecer alguns exemplos. Além disso, sabemos que dentro de uma perspectiva histórica, social e cultural, a compreensão sobre a infância nos é permitida apenas quando respeitados os limites colocados pelos fatores contingenciais, mas nesse caso, determinantes. Sabemos que com as chamadas sociedades do trabalho pós-revolução industrial, a criança foi vista como fonte importante na produção de bens e serviços, até mesmo pelo fato de sua precária resistência à autoridade. Apesar das conquistas das sociedades democráticas no que diz respeito à legislação trabalhista e às leis referentes aos direitos humanos, a proteção e a defesa do “menor” ganham espaços progressivamente nas discussões políticas e nos espaços de comunicação midiática, tendo em vista a visão exploratória de alguns segmentos da sociedade que se mostram intensamente consumistas e, muitas vezes, pouco humanos.

No mundo contemporâneo, as imposições e as exigências profissionais e educacionais colocadas aos homens e às mulheres concernentes às suas atividades de sobrevivência e de realização atingem, notadamente, a criança, tornando-a, em muitos casos, avessa a essas atividades ou, de outro modo, impelida a interpretar o trabalho como algo detestável. O *quando você crescer ...* passa-lhe a ser, em muitos casos, uma experiência de um futuro aterrorizante! É interessante observarmos como essa idéia de “crescimento” pode nos inspirar uma visão altamente negativa sobre a criança e, também, sobre o próprio adulto sendo, portanto, nada educativa. Quanto à criança, para que cresça deverá se submeter a um processo doloroso em vista de algo que lhe desperta o medo, que não aprecia ou nem lhe atrai o desejo. Em relação ao adulto, a idéia sugere uma finalização de um processo, cujo ponto final é sinônimo de não mais crescimento.



Todos sabemos que as crianças são atingidas pelo ritmo intenso das sociedades modernas que as tornam, muitas vezes, solitárias no abandono dos lares pelos seus pais trabalhadores, em cujos ambientes freqüentemente assumem tarefas e responsabilidades incompatíveis com as suas idades ou até mesmo, nesses locais, sofrem as mazelas de uma vida cuidada por pessoas estranhas ao seu convívio e à sua afetividade. Em alguns casos, à criança são roubados os momentos de brincadeiras espontâneas e naturais próprios de seu interesse etário. N'outros, deixam-na no abandono de atividades sem graça e sem os encantos inerentes ao ser infantil. Mas o que pensam os adultos acerca das potencialidades, possibilidades e/ou capacidades infantis?

II – A complexidade do conceito

Conceitos sobre a criança e a infância desfilam nos debates, ora embasados na ciência e na filosofia, ora fundados em argumentos ideológicos não muito confiáveis. Mas, o panorama que se deslinda na sociedade atual nos mostra um mapa em que grassam mazelas sociais em todos os cantos do mundo em que a criança, da imagem de anjo, passa a ser representada por um potencial criminal invejável aos mais aterrorizadores marginais. Tal condição nos faz lembrar, então, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) quando nos expõe em seu *Emílio ou Da Educação* (de 1757 a 1762) a idéia extensamente conhecida sobre a criança, acreditando em sua natureza de bondade original, mas, em contrapartida, advertindo sobre os perigos dos males sociais atribuindo, quanto à corrupção dos homens e das mulheres, ao contato com a sociedade organizada. Seria, pois, melhor, segundo estes argumentos, educarmos as crianças longe da sociedade, preservando-as de todos os malefícios sociais a que poderiam estar à mercê.

Em muitas passagens nas obras de Lipman, observamos uma ótica bastante otimista sobre esta fase da vida. Para ele, a juventude é plena de vivacidade; a criança é um ser naturalmente curioso e imaginativo pronta para o prazer de criar e de descobrir; sendo próprios da infância: o maravilhamento, a inquietação e o perguntar. Assim, para ele: “Uma educação que tem como objetivo fornecer à criança essa compreensão [sobre o que lhe parece enigmático e confuso] tem como seu maior recurso *a própria eterna curiosidade da criança*” (LIPMAN, 1994, p. 56 – Grifo meu). Pautado numa noção de natureza infantil, o autor afirma: “Poderíamos começar tentando nos aproximar o mais possível do *estado de admiração e perplexidade que é, em geral, característico do início da infância*. Afinal de contas, se a educação deve começar onde está a



criança e não onde está o professor, haveria melhor ponto de partida?” (1990, p. 121 – Grifo meu). Ainda em *Thinking in Education* (2003, p.12), conservando a sua versão original da 1ª. ed., Lipman mantém o que podemos encontrar na tradução para o português *O pensar na educação* (1995):

É um fato frequentemente observado e comentado em relação a crianças pequenas, *quando estas iniciam sua educação formal no jardim de infância, que elas são ativas, curiosas, imaginativas e inquisitivas*. Durante um certo tempo elas preservam estas características maravilhosas. Mas gradualmente, então, ocorre um declínio destes fatores e tornam-se passivas. Para muitas crianças, o aspecto social da educação – estar com os companheiros – é seu único atrativo. O aspecto educacional é uma provação pavorosa (p. 22).

Para o autor, educação e significado devem compor uma relação realmente inseparável cujos elementos constituintes, estreitamente integrados, exprimindo assim, a real característica da primeira enquanto distinta de uma mera escolarização. Desse modo, temos que propiciar condições e oportunidades para que as crianças, “com sua *curiosidade natural* e ansiedade por significados” (LIPMAN, 1994, p. 32 – Grifos meus) se tornem capazes de imprimi-los às coisas, fazendo isto *por si mesmas*, uma vez que os mesmos não podem ser transmitidos nem oferecidos a elas. Entretanto, para que as crianças possam captar os significados e, com isso, obter experiências com sentido, elas têm que colocar as partes em conexão entre si e em relação ao todo maior, ao contexto ou a um quadro de referências – o que significa dizer que uma prática pedagógica que privilegie o detalhamento e análise de partes de conhecimento em si mesmas, bem como, a indicação dos seus fins desconsiderando o entendimento dos meios ou das conseqüências resultantes dessas ligações, não se configura como uma experiência realmente educativa ou significativa para as crianças. Só que o quadro de referências da criança é muito reduzido em comparação com o das pessoas mais velhas, para que nele possam inserir novas experiências sem um ambiente propício e estimulador – daí a sua tendência frustrada à globalidade ou à totalidade. Tais experiências “[...] vão adquirindo uma qualidade enigmática e confusa. Não é de se espantar, então, que as crianças se assombrem e se questionem sobre o mundo” (LIPMAN, 1994, p. 57).

Desse modo, nos parece que as crianças apresentam condições ou disposições naturais cognitivas para desenvolverem-se. No entanto, dado o contexto estimulador ou desmotivante



teremos resultados de naturezas correspondentes. Daí a importância de uma educação altamente voltada para o desenvolvimento do pensamento.

Se pudermos, de algum modo, preservar o *seu senso natural de deslumbramento, sua prontidão em buscar o significado e sua vontade de compreender o porquê de as coisas serem como são*, haverá uma experiência de que ao menos essa geração não sirva a seus próprios filhos como modelo de aceitação passiva (LIPMAN, 1994, p. 55 – Grifos meus).

Assim, o autor nos assevera que as crianças ainda muito pequenas já possuem, mesmo que de forma rudimentar, as habilidades cognitivas, a saber, as de investigação, as de raciocínio, as de organização de informação e as de tradução. É no ambiente verdadeiramente educativo que a criança encontra condições para o aprimoramento dessas habilidades e não, como alguns podem pensar que é aí que ela definitivamente as recebe, pois “[...] as crianças estão *naturalmente inclinadas a adquirir as habilidades cognitivas, do mesmo modo que adquirem naturalmente a linguagem*, e a educação é necessária para fortalecer o processo” (LIPMAN, 1995, p. 65 – Grifos meus). E o filósofo nos alerta que às vezes as crianças dizem coisas aparentemente incompreensíveis, mas, se bem ouvidas, percebe-se o seu sentido altamente filosófico. Daí a importância da habilidade do professor que deve estar sempre atento para incentivá-las a ir cada vez mais longe, seguindo os vãos de seu pensamento², em busca de cada vez maior aperfeiçoamento.

As contribuições de um debate, como o que aqui estamos tentando sugerir inspirados na obra de Lipman, oferecem alguns indicadores para nos posicionarmos num tempo em que há uma parcela significativa dos pequeninos dentro das escolas, num processo de formação mais condizente com aquilo que aponta o conhecimento atual, considerando-se as necessidades da sociedade contemporânea, mas cuja importância nem sempre é consensual. Ademais, há uma outra parcela que, estando fora das escolas e dos processos formativos, assume tarefas as mais

² Dentre as várias habilidades cognitivas que Lipman descreve em seus livros, e pela importância que as narrativas ocupam em sua proposta, tomamos aquela habilidade que diz respeito à modalidade de organização de informações que se pauta em modos de transmissão, de organização e de expressão da própria experiência e do seu conteúdo informativo. Trata-se do exercício de pensamento que se dá diante de uma narrativa, do mesmo modo como fizeram os escritores na sua elaboração, por vãos e pousos. Quando lemos, recapitulamos essa forma de pensar seguindo a história que ora descreve algo, debruça-se aos detalhes, portanto, pára um pouco; depois, alça vãos, quando o movimento do nosso pensamento transita por idéias, por observações, buscando conclusões e assim por diante (LIPMAN, 1995, p. 71).



estranhas às suas idades. Tudo isso nos faz pensar sobre o que entendemos, efetivamente, por “criança” e por “infância” e o que dela esperamos!

Um exemplo dessa problemática nos é oferecido por uma situação apresentada no comentado filme “Cidade de Deus” (2002), onde dois marginais, no contexto usual de criminalidade em que vivem, levantam indicadores espantosos para uma concepção sobre a criança, quando um deles diz: “Sai dessa, rapá. Tu é novinho, fica fazendo o jogo daquele maníaco. Não sei o que vocês têm na cabeça! Tu tem que parar com essa onda de bandido e procurar uma escola ... Tu é criança, rapá!” E, então, recebe como resposta: “Meu irmão, eu fumo, eu cheiro ... Desde nenenzim que peço esmola. Já limpei vidro de carro. Já trabalhei de engraxate, já matei, já roubei ... Não sou criança, não. Sou sujeito homem!”

Percebe-se que a discussão aqui trazida, ainda que de forma elementar, nos sugere que seja explorada no âmbito da Filosofia da Infância, esbarrando, contudo, em importantes questões da antropologia filosófica pois se por um lado, queremos apreender uma compreensão sobre a infância, de outro, a mesma discussão nos obriga a penetrarmos na complexa dimensão do que é então, o adulto, e mais: o que é próprio do humano. O que então seria o “sujeito homem”? É o próprio personagem do diálogo acima, o qual, tomaríamos como um menor, uma criança, que se coloca numa outra perspectiva humana: segundo a sua ótica, ele é um adulto, pois é capaz de agir da mesma forma como um homem realmente deve agir ou é suposto agir. Esse é o motivo que me faz acreditar que a chamada Filosofia da Infância deve ser tratada em relação à antropologia filosófica, buscando sustentação num âmbito filosófico maior de discussão, situando a problemática que lhe é inerente na esfera das questões filosóficas mais gerais. Gareth B. Matthews explica claramente essas relações quando diz: “[...] o conceito de infância é filosoficamente problemático no sentido de que as dificuldades genuinamente filosóficas permanecem quando dizemos que espécie de diferença é aquela entre as crianças e os seres humanos adultos” (1994, p.08).

Voltando aos propósitos do presente trabalho, insistimos então: o que seria realmente próprio da capacidade infantil?! O que, de fato, podem fazer as crianças? E isso sendo elaborado com o referencial e abordagem lipmaniana.

Mesmo considerando que uma concepção sobre a criança deva ser subsidiada pelo que emerge da sua presença real afeita aos limites sociais, culturais e históricos e cujos elementos nos apontam para uma visão antropológica particular que nos exige também as contribuições



oferecidas pelas várias ciências humanas, podemos dizer ainda, que a disciplina de filosofia muito tem a contribuir para a clarificação e o entendimento dos pormenores teóricos apontados neste pequeno ensaio. Daí o entendimento sobre a importância da Filosofia da Infância no que tange a sua busca para compreender o ser infantil.

Parece que, nesse sentido, Lipman teria o que contribuir enormemente e mais uma vez. Pois, discutindo sobre as visões de Thomas Hobbes (1588-1679) e Rousseau, afirmando que eles “se preocupam com o que a criança é inatamente, instintivamente, impulsivamente” (LIPMAN, 1990, p. 94); lembrando ainda que a razão aí não teria qualquer participação, dando-se o mesmo com Piaget, o qual sustenta que a capacidade para a racionalidade é frágil na criança uma vez que ela se encontra em estágios de desenvolvimento anteriores à maturidade - nos assegura:

A abordagem de Dewey é radicalmente diferente. Hobbes e Rousseau estão ambos certos: a criança nasce com inúmeros pares de tendências opostas – para ser generosa e para ser egoísta, para ser competitiva e para ser cooperativa, para amar e para odiar, e assim por diante. Tudo isso junto forma o estoque difuso de energias impulsivas da criança. *É a estrutura da sociedade em que a criança nasce que encobre uma das alternativas e filtra a outra, que recompensa e encoraja uma delas e pune e desencoraja a outra.* Por conseqüência, a criança aprende a deixar suas energias fluírem para o padrão de conduta que a sociedade aprova. Esses padrões sociais variam muito, mas em qualquer lugar encontramos a mesma teimosia obstinada de que sua organização social não desempenha nenhum papel causal na formação das motivações pessoais, mas apenas acomoda aquele conjunto de instintos que se pensa compor a natureza humana. Para Dewey, então, a questão é enfraquecer a capacidade dos adultos em impor sua irracionalidade nas crianças e, ao mesmo tempo, fortalecer a capacidade das crianças de pensarem por si mesmas, num mundo em que a irracionalidade é desmedida (LIPMAN, 1994, p. 95).

Assim, o papel da filosofia seria, dentre outros, o de auxiliar na formação e análise dos conceitos e todas as habilidades de raciocínio que permitem um comportamento moral condigno a uma sociedade efetivamente democrática. Trata-se ainda, de um enfrentamento desarticulador do já posto como convencional, socialmente evidente e aceito e, em algumas vezes, de modo mal compreendido ou visto à luz dos preconceitos e dos defeitos e vícios conceituais. É isto que Lipman procura desestabilizar com suas inquietações e com uma visão acerca da criança não correspondente ao estabelecido. Vejamos.

III – As contribuições de Lipman diante da questão



O filósofo inicia suas considerações fazendo referência à visão comum da infância, segundo a perspectiva do adulto. A criança, então, é vista como um ser caprichoso, precipitado, vacilante, ilógico e irracional. Em oposição a isso, as qualidades infantis são traduzidas pelo autor de uma outra forma, a saber, como próprias de um ser experimental, aventureiro, prudente, sensível às ambigüidades e determinado a se resguardar. A criança necessita “expressar a individualidade da sua experiência e a originalidade do seu ponto de vista pessoal” (LIPMAN, 1994, p. 29).

A infância, ditada pelas peculiaridades da contemporaneidade, apresenta traços que devem ser vistos pela filosofia como problemas que devem ser compreendidos. É com esse esforço que avançamos também para entendermos melhor o que é próprio da experiência humana. Como exemplo desses problemas atuais ilustramos com a falta de simetria existente entre as diferentes gerações e a dificuldade que os mais velhos têm para convencer os mais jovens sobre a importância das atividades, valorizadas pelos adultos - como o trabalho disciplinado, por exemplo, - e que devem ser realizadas à medida que vão se tornando maduros. Para Lipman, um dos importantes motivos dessa dissonância na vida atual é o distanciamento maior entre as pessoas da própria família e onde as atividades do trabalho aparecem para a criança como um empecilho para a aproximação com seus pais. O sucesso pessoal exacerbado, o isolamento do adulto, a censura à criança, em poucas palavras, - o declínio da vida em comunidade e em família - dificultando o compartilhamento social dos desejos, das inquietações, dos pensamentos, são vistas por Lipman como elementos decisivos no contexto dos problemas atuais.

Esta é mais uma boa razão sobre a qual o nosso autor se pauta, para defender mais efusivamente a necessidade de se instituir nas escolas as comunidades de investigação entre as crianças. Para ele, devemos reconstruir tais comunidades para propiciar, além de tudo, o apoio social à criança, no momento exato em que ela, gradativamente, deve ir deixando a comunidade familiar, precisando ingressar no seio da sociedade maior. Porém, deve fazê-lo sem crises, mas como indivíduos seguros e responsáveis. Eis mais uma grande razão para a sua defesa inelutável em relação às contribuições formativas da disciplina de filosofia para as crianças.

Vale observar que, em muitas situações de análise, Lipman parece se basear unicamente em sua intuição ou observação direta para afirmar, por exemplo, que as crianças em seu estado natural ou nas ocasiões familiares e espontâneas, são essencialmente curiosas, dadas às perguntas



e ao espírito de globalidade, características que vão desaparecendo após mais ou menos o terceiro ano escolar. Nesse sentido, é ilustrativa a seguinte citação do autor:

[...] as crianças têm uma inclinação natural para serem especulativas e globalizantes em vez de analíticas e sensíveis às diferenças. O melhor que o professor deve fazer é construir a partir desse senso natural de totalidade enquanto ao mesmo tempo as ajuda a descobrirem como gerar a totalidade (LIPMAN, 1994, p. 108).

Para o autor, a postura infantil para a totalidade coloca a criança num jogo do tudo ou nada, ou seja, não se contenta em saber, por exemplo, que “hoje poderá chover”, mas busca entender “por que chove”. Nota-se que Lipman se refere aqui, além do senso natural da criança, à relação entre parte-todo - já mencionada -, indispensável para o seu desenvolvimento cognitivo e obtenção do sentido da experiência. A disposição da criança para a totalidade não deve dispensar, entretanto, uma atenção analítica pelas minúcias e pelos detalhes, necessários à compreensão de um fenômeno e de uma situação problemática.

Para ele, “A natureza incumbiu-se da tarefa de fazer com que as crianças muito pequenas sejam investigadores naturais, espontâneos” (LIPMAN, 1995, p. 119), cabendo à escola o estímulo à investigação e a organização de uma ambientação própria para a atividade infantil. A filosofia, pela sua natureza questionadora, teria, na criança, uma aliada natural por apresentar esse mesmo caráter. A curiosidade natural da criança faz com que ela, ao se maravilhar com o que lhe parece enigmático e misterioso, tente encontrar respostas para as suas perguntas através de uma atitude investigativa. Mesmo diante das coisas simples, para as quais ainda não tem explicações, sente-se perturbada e isso causa espanto e admiração ao seu espírito incauto e curioso. Mas, contundente, Lipman lança uma crítica mordaz aos efeitos maléficos que uma educação autoritária e doutrinária, e por isso desmotivante, causa ao espírito infantil: “Só aos poucos uma crosta ou armadura vai se formando sobre suas mentes e elas [as crianças] começam a aceitar essas coisas como fatos, até que deixam de se maravilhar com tudo e passam a não se maravilhar com mais nada” (LIPMAN, 1994, p. 56).

O que o autor pretende é instaurar um modelo educacional que quebre, de fato, o círculo vicioso a que estamos submetidos graças a uma educação não reflexiva. Diante do modelo convencional, os adultos se tornam passivos frente às perplexidades que, ao invés de incitá-los à busca mobilizadora e instigá-los por uma curiosidade construtiva a forjar o novo e arriscar novas



interpretações, passam a aceitar como “fatos”, conformados com a visão imperante da sociedade em que vivem. Disso decorre um modelo, a ser seguido pelas crianças, constituído pelo conformismo e pelo abandono daquelas atividades que, aparentemente, não promovem a riqueza, o reconhecimento social e o espírito utilitarista das sociedades consumistas. Com tal visão, delineamos aos nossos cidadãos e cidadãs um futuro sem crítica e pouca análise, com difícil determinação e carência em criar e inovar pautados no gosto pelos livros e pela busca do conhecimento. Essa descrição do espírito a ser formado muito se aproxima da visão necrófila e desumanizante de que nos fala Paulo Freire (1921-1997) em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1978, p. 50).

Com o quadro assim descrito Lipman incomoda-se com a continuidade dessa visão de mundo que, de geração em geração, vai estipulando aos mais jovens a proibição de admirar-se por “qualquer coisa”, explicitando, com isso, uma despreocupação em desenvolver o gosto de perguntar pelo significado de suas experiências, desprezando os apelos infantis diante dos mistérios do mundo. No entanto, crente numa outra perspectiva educativa, propõe um ensino de filosofia que propicie à criança uma nova compreensão a partir da valorização da sua “própria eterna curiosidade [...]” (LIPMAN, 1994, p. 56).

Ocorre que, como observa o filósofo, o modelo infantil veiculado nas histórias televisivas, na literatura e em outros tantos meios onde a criança é representada atualmente, vem fortalecendo a formação acima descrita, pois não é um modelo de criança raciocinante e razoável, capaz de pensar e julgar autonomamente, avaliar e deliberar, escolher e projetar-se ao futuro. É esse o modelo que Lipman procura mostrar nas novelas em que as crianças se engajam em conversas acerca dos problemas do seu dia-a-dia, ouvindo umas às outras de forma respeitosa e elaborando julgamentos apropriados numa atmosfera de diálogo.

Inspirando estudos em relação à Filosofia da Infância - campo de conhecimento esquadrinhador dos modelos sobre a criança, apresentada pelos diferentes entendimentos que sobre ela foram construídos - Lipman marca a sua posição afirmando que esta fase da vida é uma dimensão legítima do comportamento e da experiência humana, embora tenha sido esquecida e, até reprimida, no que concerne à sua capacidade de realizar o conhecimento filosófico. Algumas idéias sobre a criança percorrem as obras do autor, sustentando a sua crença na importância de se ensinar filosofia desde muito cedo na infância. Partindo da simples constatação de que todo filósofo e todo adulto fora um dia uma criança tendo, portanto, as suas convicções e intuições da



maturidade raízes profundas em sua tenra idade até mesmo como uma reação contrária a elas – Lipman reafirma com isso o princípio pragmatista do *continuum* da experiência. Desse modo, a experiência do adulto não se apresenta como totalmente estranha ao universo infantil ou incompatível a ela, mas como a sua continuidade. Acontece que, aponta Lipman, os adultos muitas vezes não são expostos a uma educação reflexiva ou filosófica e, assim, acabam por se tornarem acomodados e apáticos – como já fora indicado anteriormente (1994, pp. 55-56).

Com efeito, Lipman advoga a união da maioridade com a infância, não tornando a primeira, o tempo da plenitude para a qual devem orientar-se as ações ainda imaturas. “Crescer” é então, um processo contínuo. Aqui, novamente, como ilustração e suporte para as idéias de Lipman podemos resgatar não somente as propostas deweyanas de educação como crescimento, mas também, as idéias antropológicas freireanas quando, insistentemente, o filósofo brasileiro advoga o inacabamento humano, cujo processo se assenta na vocação ontológica do Ser Mais. Assim, Freire entende “O homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão [em] seu permanente movimento de busca do Ser Mais” (FREIRE, 1978, p. 63). E isso, me parece, valendo tanto para as crianças, como para os adultos. Acredito assim que, para Lipman, essas idéias freireanas seriam muito apropriadas.

As psicologias que estabelecem etapas rígidas ao desenvolvimento humano apresentam certos equívocos, assevera o autor (LIPMAN, 1990, p. 219; 1994, pp. 207-208; 1995, p.163). Muitas abordagens psicológicas carecem de critérios para explicar mesmo aquelas questões em que o desenvolvimento da criança apresenta vantagens em comparação ao desenvolvimento do adulto. Tais psicologias então, se prendem às teses cujos critérios reforçam as convicções de que há especificidades objetivas no desenvolvimento humano, entendido de modo progressivo e constituído por etapas superáveis tendo em vista o alcance e a conquista das benesses da maturidade – plenitude de aprimoramento humano. Contrariamente a isso, Lipman propõe que as diversidades reveladas na relação adulto-criança, assim como, na relação homem-mulher, sejam um convite à reflexão metafísica, antropológica, ética devendo, igualmente, ser significativa à filosofia social, à filosofia do direito e da educação.

O autor enfatiza a necessidade de colocarmos como pauta de reflexão o “direito” que devem ter as crianças de raciocinar, de perguntar, de investigar, de duvidar, de questionar etc. o que não implica no “império infantil” sobre o adulto. Porém, como corolário a este direito, devemos garantir ao adulto também o direito de decidir e de optar por responder ou não.



Apelando a Hobbes enfatiza que há momentos em que o direito de uma pessoa ordenar não corresponde, necessariamente, à obrigação da outra obedecer.

Em defesa da liberdade intelectual estendida também às crianças, Lipman assevera que à criança deva ser assegurado o direito de saber e de se posicionar. Mesmo porque, quando negado este direito à criança, também se nega ao adulto o direito de poder compreender a infância melhor.

Nesse rol de defesas em que Lipman se fundamenta sugerindo, com isso, a necessidade de uma renovada Filosofia da Infância, há a sua afirmação de que a criança é capaz de engajar-se numa discussão e investigação ética com muita propriedade. Aliás, diante dessa questão, o autor ressalta os perigos de uma “educação moral” em que possa haver o uso inapropriado da filosofia como doutrinação moral, ou ainda, a fragilização do posicionamento infantil em nome de uma solução filosófica bem fundamentada contrária às superstições e aos dogmatismos a que os imaturos estariam sujeitos.

A respeito dos textos infantis, o autor deixa claro que, embora devamos tornar as leituras adequadas à idade das crianças, não devemos entender com isso que as estamos reduzindo a um nível intelectual inferior, utilizando-nos de um material menos desafiador à sua inteligência. O autor acredita que as crianças se atraem pelos temas complexos com os quais a filosofia trabalha, a saber, a idéia de justiça, de liberdade, de bondade, e assim por diante. Tais temas fazem parte da linguagem de todos nós, não devendo, portanto, ser subtraídos da linguagem infantil. Mas, no que concerne à disciplina de filosofia, o mais importante é a apresentação desses temas através de uma forma misteriosa, de maneira que possa promover entre as crianças a admiração e o espanto tão instigante o quanto seja necessário ao filosofar.

Os temas colocados em discussão pelas crianças nas novelas filosóficas são resgatados pelo autor na própria tradição da história da filosofia, território intelectual reservado até então, para os adultos - quase sempre homens, brancos e de uma classe social em que os estudos considerados “teóricos” eram tomados como superiores. Porém, Lipman não vê a necessidade de se colocar qualquer impedimento à mente infantil em se ocupar dessas discussões, nem coloca tal disciplina como um repositório de temas contemplativos ou essencialmente teóricos, depreciativos das mentes imaturas e incautas. Filosofia tem a ver com a educação do pensamento, desencadeando um processo de formação de uma ação ética responsável e de uma curiosidade investigativa sem



precedentes. Esse mesmo processo deve ser iniciado logo na infância, se quisermos ainda sonhar com as possibilidades de um mundo mais democrático.

Quando falamos em sonho, parece-nos que Lipman concordaria muito bem com essa representação, uma vez que se opõe veementemente aos exageros da educação comprometida apenas com os fatos, com as informações objetivas, com a insistente aquisição de conhecimentos e de estudos tomados como sérios. Pautado em vários autores, chama a atenção para a riqueza educativa das narrativas e da literatura como fontes de imaginação e fantasia. E, então, assevera: “Comece pelo romance e a aventura, aconselha-nos Whitehead. Comece pela narrativa, recomendam-nos Gadamer, Ricoeur e o círculo hermenêutico. Comece pela história, nos diz Kieran Egan³. Mas nós hesitamos” (LIPMAN, 1995, pp. 310-11). Além disso, o autor nos chama a atenção para a preferência didática em relação ao método descritivo em nossas escolas. Nessa perspectiva, acredita-se na garantia da verdade ao aluno, na descrição do mundo tal como ele é, e conseqüentemente, num melhor preparo das crianças para lidar com a realidade. E ele, diz; “É a criança estudiosa – e não a curiosa – que será recompensada pela visão das coisas como realmente são” (*ibid*). Mas parece indicar que, infelizmente, a curiosidade tem sido rebaixada a um plano inferior dentre os objetivos a serem perseguidos por nossos educadores em termos do desenvolvimento infantil.

Lipman, entretanto, assevera com rigor, alertando para as razões por tal preferência aos textos didáticos de cunho estrita e exclusivamente informativos, não se constituindo em motivos epistemológicos, mas sim, morais. “A descrição é sensata; a narrativa é excitante... A descrição exercita a mente; a narrativa exercita simplesmente os sentidos e a imaginação” (*ibid*, p. 312). E, é por tudo isso que a narrativa nos amedronta, especialmente, pelo seu poder sedutor e provocativo, fazendo a criança suspeitar mundos diversos e talvez melhores do que aquele que conhece. E, o que é pior, mundos talvez em discordância com os costumes vigentes na sociedade em que ela vive.

IV – Considerações finais

³ Nesse parágrafo Lipman se refere aos filósofos norte-americano Alfred North Whitehead (1861-1947), alemão Hans-Georg Gadamer (1900-2002), francês Paul Ricoeur (1913-) e ao filósofo e literato canadense com PhD na Universidade Estadual de Cornell (1972) Kieran Egan. Com isso, mostramos a visão ampla do autor em suas consultas bibliográficas.



Para encerrarmos esta discussão, recorramos mais uma vez às próprias palavras do autor, quando diz: “Não é necessário fazermos nenhuma concessão extraordinária para a tese de que o desenvolvimento de uma criança recapitula o da espécie a fim de aceitar o fato que – de um ponto de vista educacional – a fala precede a escrita e a narrativa precede o descritivo” (*Ibid*, p. 309).

Desse modo, para trazermos vida ao texto lido pelas crianças, Lipman nos aconselha, primeiramente, o uso de textos na primeira pessoa, isto é, textos narrativos ao invés daqueles já na terceira pessoa ou mesmo aqueles descritivos. Esses últimos se mostram à criança, inicialmente, muito imperativos e objetivos, racionais e exteriores, um tipo de discurso oficial e legítimo, algo deificado ou impessoal.

A narrativa, portanto, estaria mais próxima do mundo e da experiência real, enquanto que a descrição, por exigir uma abstração maior e uma teorização mais distante da prática constrói saberes que vão, gradativamente, substituindo os feitos e as realizações próprios da experiência humana e lúdica diante do mundo.

Com tudo o que foi dito, aprendemos com o filósofo norte-americano a exercitarmos uma concepção sobre a criança não somente como uma teorização à luz da filosofia, mas também, através deste conhecimento, nos arriscamos a impetrar uma ação educativa mais criativa e experimental, desafiante aos modelos convencionais estabelecidos no interior das salas de aula. Assim, o autor não demonstra hesitar diante do risco de uma filosofia efetivamente prática, comprometida também com o social e com o papel político das escolas. Com efeito, as instituições escolares são instigadas a participarem não somente das realizações individuais, mas devem compreendê-las nas relações que estabelecem dentro das comunidades de investigação, constituídas por relações intersubjetivas – daí o seu Programa de Filosofia para Crianças. Assim, ao assumirem a tarefa de lidar com as crenças, os desejos e com a mente infantil, tais instituições fazem transcender os seus efeitos educativos inerentes aos seus fazeres internos, e espalham-se ao conjunto da sociedade - já que a dimensão subjetiva se exprime no pensar, no dizer, no julgar e nas ações que se realizam e se desenvolvem somente na rede complexa das relações intersubjetivas.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
2. LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus Editorial, 1990.
3. LIPMAN, Matthew. *A filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
4. LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
5. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd Edition. Cambridge: University Press, 2003.
6. MANTOVANI, Bráulio. *Cidade de Deus*. Filme brasileiro baseado no romance de Paulo Lins, 2002.
7. MATTHEWS, Gareth B. *The philosophy of childhood*. London, England; Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1994.