

ANEXO AO PROCESSO Nº 389/2004 - CM

DEFESA DE DISSERTAÇÃO MESTRADO EM: 07/03/2006

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

LUCIANA APARECIDA NUNES

A LITERATURA INFANTIL DE MONTEIRO LOBATO E O
FILOSOFAR NA INFÂNCIA: POSSIBILIDADES DE UM
ENCONTRO

MARÍLIA - SP

2006



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

LUCIANA APARECIDA NUNES

**A LITERATURA INFANTIL DE MONTEIRO LOBATO E O
FILOSOFAR NA INFÂNCIA: POSSIBILIDADES DE UM
ENCONTRO**

**MARILIA-SP
2006**



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

LUCIANA APARECIDA NUNES

1410001852



**A LITERATURA INFANTIL DE MONTEIRO LOBATO E O
FILOSOFAR NA INFÂNCIA: POSSIBILIDADES DE UM
ENCONTRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, na Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira – Filosofia e História da Educação no Brasil, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Pedro Angelo Pagni

MARILIA-SP
2006



Nº cham. 107
N9721

Nº Tombo 1852

Aquisição D

Preço R\$5.00

Data 10/05/06

Proced. autor

148p.

- Filosofia - Crianças
- Educap - Filosofia
- Literatup infanto-juvenil
- Infância - Filosofia

Nunes, Luciana Aparecida

N9721 Literatura infantil de Monteiro Lobato e o filosofar na

infância: possibilidades de um encontro / Luciana Aparecida
 Nunes - Marília, 2006.

148 f. ; 30 cm.

Dissertação(Mestrado em Educação) – Faculdade
 de Filosofia e Ciências., Universidade Estadual Paulista, 2005.
 Bibliografia: f. 144-1148

Orientador: Profª Pedro Ângelo Pagni

1.Literatura Infantil.2.Filosofia - Criança.3.Filosofar na
 Infância I. Autor.II.Título.

CDD 372.1

LUCIANA APARECIDA NUNES

**A LITERATURA INFANTIL DE MONTEIRO LOBATO E O
FILOSOFAR NA INFÂNCIA: POSSIBILIDADES DE UM
ENCONTRO**

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

Banca Examinadora

Presidente e Orientador: Dr. Pedro Angelo Pagni

Membro titular: Dr^a Paula Ramos de Oliveira

Membro Titular: Dr. Marcos Antônio Lorieri

Marília, 07 de Março de 2006.



Há uma pessoa que esteve comigo em cada relatório elaborado, no cumprimento dos créditos, no planejamento das comunicações, nos telefonemas de socorro no meio da madrugada e principalmente nas horas em que me senti incapaz, tornando-se, assim, a única pessoa a saber o real valor desta dissertação em minha vida. A você Lucas Bem dedico todo o meu respeito e amor por ter suportado ao meu lado, de forma tão segura e incondicional, todas as dificuldades do desenvolvimento deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

O trabalho intelectual não se individualiza embora traga a chancela de um indivíduo, posto que no bojo da sua concepção e desenvolvimento estão representados os pensamentos e idéias de vários homens que fazem, a todo o momento, o saber humano. O estímulo, o apoio, a orientação, entretanto podem ser retratados nas pessoas que participaram formal ou informalmente desse trabalho. Dessa forma, o elenco de pessoas a quem agradeço, aqui nomeadas, representam em várias instâncias esse estímulo, apoio e orientação importantes para a realização desse trabalho.

Ao Professor Pedro Angelo Pagni, meu orientador e, ousar dizer, amigo, pela valiosa orientação oferecida, sempre enxergando o que me fugia à vista, sabendo contrariar sem magoar seus orientandos, pois dosa, com maestria, rigor científico e afabilidade. Agradeço-lhe, especialmente, Professor Pedro, pela confiança que depositou em mim e pelo apoio emocional e moral que me dispensou nos momentos mais cruciais desta pesquisa, o que me incentivou e fortaleceu na conquista deste objetivo.

Agradeço também aos professores que aceitaram integrar a Banca Examinadora: Professor Doutor Marcos Antônio Lorieri da UNICAMP e a Professora Doutora Paula Ramos de Oliveira da UNESP de Araraquara, cujos comentários na Banca de Qualificação e Defesa foram valiosos na conclusão desse trabalho.

Aos funcionários da biblioteca da UNESP de Marília e do Escritório de Pesquisa, pela dedicação a todo seu corpo discente.

À FAPESP – fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo pela concessão da bolsa de Mestrado e pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

Ao GEPEF- Grupo de Estudos e de Pesquisa em Educação e Filosofia pelas contribuições em todas as fases deste trabalho e pela amizade todos os membros.

Para além do circuito acadêmico, existem pessoas que foram fundamentais por acreditarem em mim, no meu trabalho, mas principalmente por torcerem por esta conquista. Neste grupo cito, em primeiro lugar, a minha família: A minha mãe, pela imensa torcida e pelo

amor que sempre me dedicou. Contrariada pela minha ausência, mas incapaz de manifestar tal sentimento, a ela devo muito, uma dívida há muito já impagável.

A minha irmã Lucilene Nunes, minha melhor amiga, agradeço a torcida e os auxílios valiosos que me prestou, principalmente aqueles relacionados a bibliografia, referências, etc, sempre atendendo à pedidos de socorro urgentíssimos, apressadíssimos, "situações de emergência". Obrigado pelo seu carinho, amor e por fazer parte desta conquista. Essa conquista também é sua.

À minha segunda família: Marta Beatriz, José Antônio, Vó Terezinha, Vô Oswaldo e meu querido cunhado Maurício, pelo carinho com que me receberam e por me mostrarem a sabedoria de colocar as coisas mais importantes da vida como prioridade e o exemplo de que, assim sendo, tudo mais nos é acrescentado.

Ao Mateus, cunhado e amigo, a melhor companhia que eu poderia encontrar nesta cidade, obrigado por tudo, por agüentar minhas neuroses e ataques de fúria contra o mundo, e por estar sempre do meu lado ou a frente, na maior parte das vezes...

Às almas sebosas de amarga lembrança, valeu! Vocês foram úteis como definidoras de minha personalidade, marcando o meu perfil e consolidando o meu posicionamento perante as coisas que ocorrem no mundo. Por isso, sinto orgulho de ter tido tais contratempos pelo caminho. Em sua mediocridade, eles me definiram, pelo contraste.

Sendo impossível viver a vida sem amizade, um forte abraço a todas aquelas pessoas que conheci na cidade de Marília e que fazem parte da minha vida, dentre elas Elisabete Ribeiro, Cláudio Brocanelli, Fabiana Arf, Bia morena, Lucimara Fernanda,, Eliziária, Lília Elaine, Denise, David, Simara, Juninho, Nilde, Anderson. E é claro ao CANASHIRO!

Vocês são partícipes dessa conquista!

Quem é a literatura e quem é a filosofia? A literatura é uma mulher sedutora, cheia de charme. Veste-se de modo simples ou rebuscado, mas sempre clássica e surpreendente. Quando ela entra, sabemos: é ela, a literatura. Tem também a literatura infantil que quer falar de um modo que as crianças a entendam, mas que não dispensa o diálogo com o adulto.

E a filosofia, quem é? É a mulher carente, descontente, incansável, determinada, ambígua, confusa... Quase nada a satisfaz. Uma mulher complicada, sem dúvida. Entretanto, há qualquer sedução aqui também. Aliás, a filosofia – mulher, surpreendente como a literatura – de uns tempos pra cá resolveu também conversar com os pequenos.

(Paula Ramos, 2004)

RESUMO

O presente trabalho objetivou discutir os encontros e desencontros entre a literatura infantil de Lobato com as propostas que almejavam o filosofar na infância no Brasil. Daí o título: a LITERATURA INFANTIL DE MONTEIRO LOBATO E O FILOSOFAR NA INFÂNCIA: POSSIBILIDADES DE UM ENCONTRO. Ao fazê-lo, objetivou, também, discutir a eventual validade da literatura infantil lobatiana para se constituir em uma introdução ao filosofar na infância, no presente. Duas razões principais moveram este estudo: primeiro a convicção da necessidade de investigações que explicitem as possibilidades e os limites da implementação do Programa Filosofia para Crianças em nosso país; segundo, a importância da literatura infantil de Monteiro Lobato contribuir ainda hoje para despertar o gosto pelo pensar entre as crianças e os jovens em processo de escolarização. A pesquisa realizada partiu da seguinte hipótese: que a literatura infantil de Monteiro Lobato poderia constituir-se num recurso válido para o desenvolvimento da filosofia com crianças no Brasil na atualidade. O trabalho de investigação consistiu no exame de obras de Monteiro Lobato nas quais alguns temas da filosofia são tratados de maneira especial, como: *Memórias da Emília* (1972) e *O Minotauro* (1969), como também em uma obra de Anísio Teixeira intitulada *Pequena introdução a Filosofia da Educação* (2000) para destacarmos os possíveis encontros entre a literatura infantil de Monteiro Lobato e a filosofia da educação de Anísio Teixeira e consistiu, também, no exame das obras de Matthew Lipman traduzidas para o português, bem como algumas de suas “novelas filosóficas”. Analisamos também o pensamento de alguns estudiosos brasileiros que desenvolvem uma outra perspectiva em relação ao filosofar na infância na atualidade, propiciando assim, os resultados que se encontram expostos nos capítulos I, II, III e IV. As conclusões, ao final, confirmam a primeira hipótese e permitem indicações quanto a utilização da literatura infantil de Monteiro Lobato para uma introdução do filosofar entre as crianças e jovens em processo de escolarização no Brasil na atualidade.

Palavras-chave: Literatura infantil, filosofia para crianças, infância, filosofar na infância, Monteiro Lobato.



ABSTRACT

The present work objectified to discuss the meeting and the divergences between the infantile literature of Lobato with the propose that crave to the philosophize in the infancy in Brazil. And gave the title: Infantile Literature of Monteiro Lobato and the Philosophize in the Infancy: the possibility of a meeting. During, objection, the discuss of the eventual possibility of the lobatiana infantile literature to construct an introduction to a Philosophize in the Infancy, in our days. Two principal reason moved this study: first the conviction that the necessity of inquiry that explicitly the possibilities and the limits of implementation of the Program of Philosophy for Children in our country; and the second, the importance of infantile literature of Montero Lobato that continues contributing to awake children and the young in the process of schooling the like of the thinking. The research realized began by the hypothesis: that the literature Monteiro Lobato could constitute in a viable recourse for the development philosophy with children in Brazil on present time. The investigation work constitute in examining Monteiro Lobato work which some how the philosophical subject are treaty as especial away, like: *Memoirs of Emilia* (1972) and *The Minotauro* (1969). Anísio Teixeira in his work entitled *The little introduction of Philosophy of Education* (2000) to detach the possibility of the meeting between the infantile literature of Monteiro Lobato and the Anísio Teixeira's Philosophy of Education, and sequentially the exam of Matthew Lipman work that were translated to portuguese, as like as some of the "philosophy novel". The analyses of the thought of some Brazilians studios that developed some other away to the philosophize in the infancy for our days, propitiate some results that are exposed in the chapter I, II, III and IV. As a conclusion, at the end, it confirm the first hypothesis that permit indication of how to utilization of Monteiro Lobato Infantile Literature for an introduction to the philosophy with Children and Young during the process of schooling in Brazil in the present time.

Key words: Infantile Literature, Philosophy for Children, infancy, Philosophize in the Infancy, Monteiro Lobato.



SUMÁRIO

RESUMO.....	07
ABSTRACT	08
INTRODUÇÃO	11
Capítulo I:	
Um encontro entre a literatura infantil de Monteiro Lobato e o pensar reflexivo pressuposto pela teoria pedagógica de Anísio Teixeira.....	16
1.1. Lobato na literatura infantil brasileira	18
1.2. A recepção da literatura infantil de Lobato pelo movimento de renovação educacional	25
1.3. As relações entre o pensamento pedagógico de Anísio Teixeira e a literatura de Monteiro Lobato	35
1.4. Os possíveis encontros da literatura infantil lobatiana e a filosofia da educação de Anísio de Teixeira	40
CAPÍTULO II:	
A Filosofia para Crianças de Matthew Lipman	51
2.1. A gestação do Programa Filosofia para Crianças e o início de sua recepção no Brasil	52
2.2. Os objetivos do programa, seus métodos didáticos e os conteúdos das “novelas filosóficas”	58
2.3. A comunidade de investigação e o aprendizado do pensar reflexivo: as relações de Lipman com o pragmatismo deweyano	68
2.4. As contribuições e os limites do PFC para o aprendizado do pensar reflexivo na escola brasileira	77
CAPÍTULO III:	
Dos desencontros da literatura infantil de Lobato com o PFC ao seu encontro com outra perspectiva do filosofar na escola	86
3.1. Encontros temáticos entre a literatura infantil de Lobato e as “novelas filosóficas” de Lipman	86
3.2. O discurso estético da literatura infantil lobatiana e os seus desencontros com a didática filosófica das “novelas” de Lipman	92



3.4. Das críticas aos aspectos filosóficos e didáticos das “novelas filosóficas” ao delineamento de outro filosofar na escola.....	99
3.4.1. Uma abertura para uso de outros materiais para o filosofar na escola	102
3.4.2. A produção de outras histórias destinadas ao filosofar na escola	107
3.4.3. Um possível encontro da literatura infantil lobatiana com outra perspectiva de filosofar na infância.....	113

CAPÍTULO IV:

Um reencontro do filosofar na infância com Lobato.....	118
4.1. Sobre a noção de infância em sua historicidade	118
4.2. A filosofia e a literatura infantil: infância de um pensamento	120
4.3. A Filosofia para a, da Infância e com a infância	125
4.4. Os personagens lobatianos e o ensino de filosofia.....	127
4.5. Alguns temas filosóficos problematizados em O Minotauro	131
Considerações Finais	139
Referências	148

INTRODUÇÃO

O presente trabalho decorre dos resultados obtidos na pesquisa de iniciação científica *As interfaces entre a filosofia da educação de Anísio Teixeira e a literatura infantil de Monteiro Lobato*, iniciada em 2002 e concluída em 2003.

A pesquisa de iniciação científica não apenas justificou a reconstituição das interfaces da literatura infantil de Monteiro Lobato com a filosofia da educação de Anísio Teixeira, no contexto de sua produção, como também destacou a sua relevância para compreender a recepção do programa de Filosofia para Crianças, de Matthew Lipman, no presente. Embora não tenhamos aprofundado essa outra configuração da prática do filosofar na escola, nem as associações que estabeleceram com a produção do gênero literário que contém as novelas denominadas “filosóficas”, essa pesquisa insistiu ainda em manter aberta a possibilidade de discutir a hipótese da literatura infantil de Monteiro Lobato como uma alternativa a um possível filosofar na infância. Isso porque entendíamos, na ocasião, que tal literatura retrataria histórias mais próximas ao horizonte estético e intelectual em que vivem as crianças e os jovens brasileiros. Mesmo que tenham sido escritas há algumas décadas, assim retratadas elas poderiam contribuir para que esse e outros programas de filosofia com crianças almejassem efetivamente os seus objetivos, no presente, desde que eles fossem revistos não somente em relação aos seus métodos, como também em relação aos seus pressupostos e às suas finalidades. A pesquisa manteve, dessa forma, aberta a possibilidade para o desenvolvimento de um outro estudo, em torno do tema das contribuições da literatura infantil de Monteiro Lobato para a Filosofia para Crianças, em que a hipótese acerca da validade desse gênero literário para tal fim poderia ser verificada e os pressupostos teóricos de programas de filosofia destinados ao público infantil poderiam ser compreendidos e problematizados.

Essas foram algumas aproximações a que chegamos, indicadas na pesquisa de iniciação científica. Contudo, nessa mesma pesquisa, constatamos também que a experiência educativa propiciada pela literatura infantil de Lobato almejaria uma dimensão estética, a produção de algumas polêmicas e um dissenso relativo aos valores, não contida originalmente na prática do filosofar envolvida pela filosofia da educação de Anísio Teixeira, que enfatizou o desenvolvimento cognitivo do pensamento da criança, bem como a aquisição de uma linguagem comum e de consensos relativos aos valores, que caracterizariam a forma de vida democrática. Percebemos também que essa literatura

infantil trata de problemas e de conteúdos tipicamente filosóficos, propiciando uma introdução à Filosofia ou à sua história e promovendo um gosto pelo filosofar, no processo educativo voltado às crianças e aos jovens, para além daqueles almejados pela teoria pedagógica de Anísio Teixeira, que se restringiram às formas lógicas e a um método de investigação inspirados no pragmatismo de Dewey.

Se, no contexto dos anos 1930, no Brasil, essa dimensão estética, esse caráter problematizador dos valores relativos à vida democrática e esses conteúdos filosóficos contemplados pela experiência educativa propiciada pela literatura infantil de Lobato foram importantes para que Anísio Teixeira tentasse ampliar o conceito de experiência e de democracia, que justificam sua filosofia da educação e a prática do filosofar que envolve a sua teoria pedagógica, na atualidade, elas foram esquecidas e, praticamente, ignoradas quando, nos últimos anos, os professores de filosofia e os educadores tomaram conhecimento do Programa Filosofia para Crianças, desenvolvido por Matthew Lipman. Nesse sentido, não apenas a literatura infantil de Monteiro Lobato e as suas interfaces com a filosofia da educação de Anísio Teixeira necessitam ser reconstituídas historicamente e levadas ao conhecimento desses professores de filosofia e educadores brasileiros, como também esse programa de Filosofia para Crianças poderia ser analisado e comparado com essas iniciativas pioneiras que, no Brasil, configuraram uma prática do filosofar e uma experiência do pensar entre as crianças e os jovens, como parte de uma pedagogia. Mais ainda, tal programa, elaborado a partir das referências do pragmatismo de Dewey e da filosofia analítica, poderia ser problematizado, nem tanto pelas suas fontes teóricas que, no limite, estão próximas àquelas apropriadas por Anísio Teixeira, mas pelo discurso que constrói e pelo gênero literário que produz, denominado "novelas filosóficas", as quais se reportam a uma realidade diferente daquela em que se encontram nossas crianças e jovens, servindo como um material pedagógico estranho a eles. Em busca de histórias e de narrativas mais próximas de nossa realidade, ainda que relativas ao contexto cultural brasileiro dos anos 1930, a literatura infantil de Lobato poderia ser uma alternativa para promover o gosto pelo filosofar e uma experiência com o pensar, por parte de nossas crianças e jovens em processo de escolarização. E, além do mais, a literatura infantil desse autor brasileiro, como salientado anteriormente, almeja uma dimensão estética da experiência com o pensar, que a torna mais ampla e mais visceral do que aquela almejada pelo pragmatismo, e aborda problemas e conteúdos da Filosofia (tal como aqueles expressos nos livros *Memórias da Emília* (1972) e *O Minotauro* (1969)) com um estilo próprio, para além de sua mera restrição ao desenvolvimento cognitivo e ao exercício

lógico do pensamento. Nesse sentido, pretendemos contribuir para que o Programa Filosofia para Crianças se redimensione, em sua implementação em nosso país, e, ao mesmo tempo, consiga superar alguns de seus limites teóricos, podendo assim ser reinventado entre nós, professores de filosofia e educadores brasileiros, no sentido de tornar fecunda a prática do filosofar e a experiência do pensar, entre as crianças e jovens em processo de escolarização, sem recair em nenhuma doutrina filosófica e em nenhum método pedagógico. Afinal:

Uma filosofia para crianças e jovens não estaria preocupada em formar discípulos para perpetuar uma certa corrente filosófica, uma certa visão de mundo, mas para ajudar a pensar e a transformar o mundo. Conceber a filosofia como uma especialidade é derrotá-la antes mesmo de iniciar a batalha por ela. (GADOTTI, 2000, p. 28)

Nisso reside a relevância desta discussão sobre as possibilidades da literatura infantil de Lobato contribuir para uma introdução à filosofia com crianças, em nosso país: talvez, como parte de uma pedagogia antes que uma disciplina específica e, enquanto tal, como produtora de uma narrativa que afete as crianças e os jovens pelas ligações que possui com a filosofia, antes que uma metanarrativa que se funda nela, com o intuito de torná-la inacessível àqueles que, ainda, se dispõem à prática do filosofar e à experiência do pensar sobre e com os problemas contemporâneos.

Com a expectativa de refletir sobre tal possibilidade, a presente pesquisa de Mestrado procurou aprofundar a reflexão sobre o tema em foco. Contudo, ao longo de seu desenvolvimento, percebemos que o Programa Filosofia para Crianças (PFC) de Lipman consistia apenas em uma das formas de promover o aprendizado do pensar reflexivo, utilizando as “novelas filosóficas” para tal fim. Notamos que havia outras configurações, delineadas historicamente, em nossa tradição pedagógica, como aquela desenvolvida por Anísio Teixeira, que se relacionavam com a literatura infantil lobatiana, para promover o aprendizado do pensar reflexivo na escola, durante os anos 1930. Assim como percebemos que existiam configurações mais abertas que, a partir do programa de Lipman, mas de outra perspectiva filosófica, propunham uma experiência com o pensamento ou o filosofar na infância, recorrendo aos textos literários e às “novelas filosóficas” ou, mesmo, escrevendo suas próprias histórias para crianças. Diante dessas variações em relação ao filosofar na infância, que recorriam pedagógica ou filosoficamente às narrativas destinadas a esse fim, no âmbito escolar, resolvemos ampliar o tema da dissertação, no sentido de compreendê-las em sua historicidade, com as eventuais contribuições e os limites da

literatura infantil de Lobato, para cada uma delas. Percebemos também que, nessas configurações em que o gênero literário ou um gênero específico, como as “novelas filosóficas”, é utilizado para proporcionar o início ou uma introdução do filosofar na escola, há dois problemas comuns, que foram enfrentados por elas: (1) o da dificuldade da articulação do uso de histórias escritas para fins artísticos ou estéticos com uma didática ou didática filosófica, que os empregam para fins meramente pedagógicos, e (2) o da suposta superação dessas dificuldades, mediante propostas de pedagogia ou de programas que pressupõem o filosofar na escola, destinados ao público infantil, mas que restringem esse filosofar à regulamentação psicológica e pedagógica da infância, sem que esta seja pensada em seu sentido mais amplo, produtivo, como na literatura infantil e na filosofia com crianças.

Em sua historicidade, as configurações do filosofar na infância que recorreram a tais gêneros literários ou didático-filosóficos, desenvolvidas no Brasil, parecem ter enfrentado esses problemas, de modo singular e estabelecendo, uma em relação à outra, mudanças significativas, que revelam o seu percurso, no país. A compreensão histórica das rupturas e das continuidades com as tradições precedentes pode nos auxiliar a refletir sobre os encontros e desencontros entre da literatura infantil de Lobato com propostas que almejam o filosofar na infância, bem como a discutir a eventual validade daquela para se constituir a uma introdução a esta, no presente. Estes são os objetivos desta pesquisa, esperando que, em geral, os seus resultados possam justificar a hipótese da utilização da literatura infantil de Lobato como um dos recursos válidos para o desenvolvimento da filosofia com crianças, a ser verificada por outros estudos subseqüentes.

Para tanto, especificamente, analisaremos as relações estabelecidas entre a literatura infantil de Lobato e o aprendizado do pensar reflexivo, pressuposto pela pedagogia de Anísio Teixeira, nos anos 1930, de modo a reconstituir como aquela promovia uma qualidade estética da experiência necessária ao desenvolvimento desta, embora marcada por uma concepção de infância restrita à regulamentação psicológica e pedagógica.

Tentando verificar as contribuições e os limites do PFC de Lipman, em relação a essa tradição pedagógica do filosofar na infância, no Brasil, em seguida, apresentaremos a recepção de sua proposta, como sua segunda configuração. No que se refere ao modo como tal configuração, teoricamente, enfrenta os problemas refletidos nesta pesquisa, argumentaremos pela tese de que o PFC se esquia de explicar a articulação entre o gênero literário e uma didática filosófica, por meio da criação de um gênero específico, as “novelas filosóficas”, com a finalidade de destiná-las ao público infantil. Embora reduza

tais “novelas” a um discurso didático e utilitário e as destine a um público infantil, regulamentado psicológica e pedagogicamente, salientaremos que o programa de Lipman abre uma outra perspectiva em relação ao assunto que, em tese, permitiria a utilização da literatura infantil de Lobato como uma introdução ao filosofar na escola. Discutiremos alguns encontros e desencontros com respeito a essa possibilidade, não sem caracterizar a natureza da literatura infantil de Lobato e as tensões que ela geraria, quando usada para fins pedagógicos e destinada ao desenvolvimento do pensar reflexivo do desenvolvimento cognitivo e das habilidades das crianças, conforme a sua faixa etária, tal como proposto pela pedagogia filosófica de Lipman.

Por fim, recorrendo aos estudos que propõem uma revisão crítica do PFC, recentemente desenvolvidos, no Brasil, delinearemos um outro modo de justificar e de se apropriar da literatura infantil, para essa introdução do filosofar na infância, que contempla a articulação entre o discurso estético daquela com uma experiência com o pensamento desta, mantendo aberta a tensão dela decorrente. Ao mesmo tempo em que tais estudos também parecem retratar uma outra perspectiva do filosofar com a infância, com a qual a literatura infantil de Lobato poderia se reencontrar, justificando o ensaio com seus livros, sobretudo com *O Minotauro*, e permitindo ensaiar uma hipótese acerca de sua utilização para uma introdução do filosofar na infância.



CAPÍTULO I

Um encontro entre a literatura infantil de Monteiro Lobato e o pensar reflexivo pressuposto pela teoria pedagógica de Anísio Teixeira

Ler histórias para crianças é também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras idéias para solucionar questões (como as personagens fizeram). É ter uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos - dum jeito ou de outro - através de problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não), pelos personagens de cada história (cada um a seu modo)... É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no seu momento que corresponde aquele que está sendo vivido pela criança)... e, assim, esclarecer as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas... (ABRAMOVICH, 1989, p.17)

Os questionamentos de Abramovich são emblemáticos das discussões atuais, travadas em torno da infância e da literatura infantil. Para alguns estudiosos, a literatura é uma dentre várias formas de manifestação da arte, como o são a pintura, a arquitetura, a música, a dança, a escultura. Já a literatura infantil é a própria essência da arte, na medida em que possibilita, a quem conta ou escreve uma história, recriar a realidade, transformando-se, assim, em criador de mundos, de sonhos, de ilusões, de verdades...

Pode-se dizer que a literatura infantil seja tão importante quanto a literatura brasileira. Dizer até, talvez, que a literatura infantil seja a área de maior dinamismo, na qual se destacam trabalhos que podem ser considerados verdadeiras obras-primas, como as obras de Monteiro Lobato, o qual, embora não tenha sido o precursor da literatura infantil brasileira, foi quem deu genialidade, plasticidade e popularidade ao gênero.

A opção pelo estudo de alguns livros da obra infantil de Monteiro Lobato abre um leque de possibilidades, ao considerar a complexidade de sua maneira de ser, pensar e agir diante dos problemas nacionais, no contexto geográfico, econômico, político e social em que está inserido.

Monteiro Lobato procurava, no intelectual, a função de agente transformador da sociedade e, na literatura, uma possibilidade de conscientização, instigando a participação ativa dos leitores, quer respondendo a questionários, como no caso do inquérito sobre o saci pererê, quer enviando cartas e textos sobre problemas concretos da realidade brasileira. “O escritor funciona qual antena - disso vem o valor da literatura. Por meio dela fixam-se aspectos da alma dum povo...”, afirmaria, em 1933, no prefácio de *Na antevéspera*¹ (1944), em que, dedutivamente prevê os descaminhos do movimento de 1930 que havia levado Vargas ao poder.

Que certas revoluções resolvem, sabemos. Mas que não melhoram o material resolvido, ficamos sabendo. Creio que hoje há por aqui mais tristeza, mais desespero resignado, porque andamos todos a sentir que a grande coisa para a qual sempre apelávamos veio, mas falhou². (LOBATO, 1968, p.4-5)

A trajetória de Monteiro Lobato, nos vários projetos e campanhas que desenvolveu, faz coincidir sua história pessoal e profissional, sobretudo a trajetória literária, com a história educacional do país. Sua obra literária, embora aparentemente despretensiosa, constitui-se num material rico de informações, em que perpassa um projeto político e educacional maior do que as finalidades da literatura em si, embora por meio dessa arte busque pensar os sentidos do mundo composto por diversos caminhos, distantes das ideologias excludentes que aceitam a validade de apenas um. Esse projeto será retratado, neste capítulo, com o intuito de verificar, especificamente, a hipótese de que o encontro da literatura infantil lobatiana com a filosofia da educação de Anísio Teixeira poderia constituir-se em uma das configurações do filosofar na infância, que singularmente recorre às histórias para crianças como um meio de promover o aprendizado do pensar reflexivo, na escola brasileira. Para tanto, retrataremos o papel desempenhado por Lobato, na literatura infantil brasileira, o acolhimento desta pelo movimento de renovação educacional

¹ Estamos utilizando a 12ª edição desse livro, publicada em 1944.

² Com a fama que alcançou desde os tempos de Jeca Tatu, Lobato já era um escritor reconhecido, porém, não se contentando com isso, apenas, lança-se como empresário, fundando editoras e publicando os próprios livros, ao mesmo tempo em que iniciou apaixonada campanha em defesa da siderurgia e do petróleo nacional, procurando sensibilizar governo e empresários para a importância do assunto. Fundou, então, o Sindicato Nacional de Indústria e Comércio e a Companhia Petróleos do Brasil, voltados respectivamente para a exploração do ferro e do petróleo. Nessa época, fez denúncias contra os contratos mantidos pelo governo com a *Itabira Iron Ore Company*, acusando ainda o governo de forjar laudos que afirmavam a não existência de petróleo, no Brasil, no intuito de beneficiar as grandes empresas estrangeiras, interessadas em manter inexploradas as reservas petrolíferas brasileiras. Os fracassos como empresário levam-no a dedicar-se cada vez mais à literatura infantil.

e o encontro do sentido literário daquela com o sentido pedagógico das propostas deste, destacando a sua relação com o pensar reflexivo postulado pela filosofia da educação de Anísio Teixeira.

1.1. Lobato na literatura infantil brasileira

Até o século XX, a literatura brasileira era o que se poderia chamar de “importada”, isto é, seguia os modelos literários europeus, principalmente aqueles provenientes de Portugal, impostos ao país juntamente com tudo aquilo que os colonizadores trouxeram para a cultura brasileira, durante o período colonial. Os negros, os índios, os mestiços eram obrigados a falar e agir como os brancos nobres e cultos, sendo disseminados assim, religiões, culturas e costumes dos imigrantes europeus. E a literatura não fugiu a esse intento, ou seja, ela também carregava, em sua gênese, uma carga dos costumes e modelos europeus.

A partir do início do século XX, alguns escritores brasileiros mais importantes começam a elaborar obras que tinham como tema sempre um assunto retirado da realidade do país, com personagens das mais diversas regiões brasileiras, utilizando os padrões de linguagem usados pelas pessoas que habitavam essas regiões. Nascia, nesse momento, a Literatura Brasileira autêntica.

Nesse período chamado de “Pré-modernista”, os escritores passam a ter liberdade para escolher o assunto, a linguagem, a forma e o estilo de sua obra. Estão entre os chamados “Pré-Modernistas”, Euclides da Cunha, que revela a situação miserável do nordestino, em *Os Sertões*; Lima Barreto, que faz uma caricatura do nacionalismo e da pobreza dos subúrbios cariocas, em *Triste fim de Policarpo Quaresma*; e Monteiro Lobato, que dá destaque ao padrão regional da linguagem empregada pelo habitante do interior paulista (dialeto caipira). O seu personagem principal é Jeca Tatu, da obra *Urupês*, através do qual o autor faz uma crítica ao homem do campo passivo, preguiçoso e explorado. Lobato censura também a rotina e a falta de perspectiva que caracterizam as cidades do interior paulista, no livro *Cidades Mortas*.

Já a literatura infantil encontrou sua principal fonte de inspiração nas lendas e tradições folclóricas de todos os povos. O folclore se revelou um tesouro imenso de contos, tradições e lendas, extraordinariamente semelhantes entre si, nas mais diversas partes do mundo. A intenção pedagógica parece ter marcado os primeiros textos produzidos para as

crianças, como o indiano *Panchatantra*, do século VI a.C., em que preceitos morais são transmitidos por um brâmane a três jovens discípulos, por meio de narrativas e fábulas. Na Idade Média, os manuscritos lidos para crianças eram também voltados para a formação religiosa, como as vidas de santos.

Segundo Arroyo (1968), o primeiro livro para crianças a usar ilustrações foi *Orbis Sensualium Pictus* (O mundo dos sentidos em pinturas, de 1654), do pedagogo tcheco Jan Amos Comenius, destinado a ensinar latim e ciências. Em *Contes de Ma Mère L'Oye* (Contos da Carochinha, de 1696), o francês Charles Perrault reuniu algumas das melhores narrativas da tradição oral, como *A bela adormecida*, *Chapeuzinho vermelho*, *A gata borralheira*, *O pequeno polegar*, entre outras.

No início do século XIX, as obras que marcaram profundamente a história da literatura infantil foram os conhecidos *Contos de Grimm* (escrita pelos irmãos alemães Jacob e Willhem Carl Grimm). Esses contos compreendiam mais de duzentas narrativas de fundo popular, muitas delas recolhidas em fontes da mitologia nórdica, que se immortalizaram em todo o mundo. Outra obra importantíssima desse período foi *Contos de fadas* (1835), do dinamarquês Hans Christian Andersen, que teve sucesso imediato, com histórias como *O patinho feio* e *O soldadinho de chumbo*. O surgimento dos contos de fadas trouxe conseqüências importantes para a evolução da literatura infantil, pois estabeleceu o predomínio do lúdico sobre o didático e contribuiu para a definição de um gênero especialmente voltado para a criança.

No Brasil, a literatura infantil origina-se da tradição oral trazida pelos primeiros colonizadores. As avós entretinham as crianças com histórias do folclore português. As escravas negras também transmitiam histórias, de engenho em engenho, a outras negras, amas dos meninos brancos. O contato com a cultura indígena trouxe também inúmeros elementos que vieram enriquecer esse imaginário, figuras como a Iara, o Matitaperê, o minhocão etc. Porém, somente em 1894, segundo Lourenço Filho (1943), é publicada a primeira obra voltada à leitura recreativa da criança, no Brasil. Esse primeiro livro intitula-se *Contos da Carochinha*, de Figueiredo Pimentel, cronista do jornal *Gazeta de notícias*, na época.

A primeira coleção de livros feita especialmente para crianças, no país, foi organizada pelo professor Arnaldo de Oliveira Barreto e constituída de mais de cinquenta volumes, tendo dois milhões de exemplares editados. Merecem destaque, ainda, entre as traduções, a que João Ribeiro fez, em 1891, do livro italiano *Cuore* e, a partir de 1915, as

traduções e adaptações que, coordenadas por Arnaldo de Oliveira Barreto, constituíram a Biblioteca Infantil Melhoramentos.

O livro *Contos infantis* (1886), de Julia Lopes de Almeida Vieira, data também do final do século passado. Em 1904, Olavo Bilac e Coelho Neto editam seus *Contos Pátrios* e, em 1910, surge a narrativa longa *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manuel Bonfim; sete anos depois, Julia Lopes de Almeida retorna, com *Era uma vez*. “Em 1919, com o romance *Saudade*, Tales de Andrade praticamente encerra esse primeiro período da literatura infantil brasileira” (LAJOLO, ZILBERMAN, 1987, P.30).

Nos primeiros anos do século XX, tem início uma expansão do gênero literatura infantil, no Brasil. Segundo Zilberman (1983), essa expansão da literatura infantil ocorreu simultaneamente à difusão de uma política de alfabetização em massa. Tanto o primeiro quanto o segundo movimentos são resultados de transformações mais gerais, como a reforma da escola, que permitiu a expansão da prática da leitura; as mudanças que se operaram no sistema de relações entre pais e filhos e o crescimento progressivo dos leitores mirins constituem outros tantos fatos sociais que auxiliaram no desenvolvimento desse novo tipo de literatura. Com o progresso das ciências, no século XIX, e o impulso que tomaram os estudos pedagógicos, “a criança passou a ser objeto constante das reflexões de filósofos e educadores” (AZEVEDO, 1952, p.49), assim como de escritores que começaram também a interessar-se por esse “novo mundo infantil”. O progresso das ciências e o interesse pedagógico e científico pela criança continuaram a crescer cada vez mais, nos séculos posteriores, o que impulsionou também esse novo gênero literário.

Um dos progressos que certamente estimulou a expansão do livro infantil, no Brasil, foi o desenvolvimento da obrigatoriedade da educação para crianças de sete a quatorze anos, pois, quanto mais crianças na escola, mais leitores mirins para o consumo dos livros. Nessa época, acreditava-se que, através da escola (aquisição da leitura e escrita), o indivíduo alcançaria sua ascensão social; isso implicava introduzi-lo “a uma ideologia que privilegiava o modo de conhecimento consagrado pela burguesia no poder, e se sujeitava a uma hierarquia social e aparentemente medida em termos de quantidade de saber” (ZILBERMAN, 1983, p.98). Para que houvesse mão-de-obra qualificada, no país, era preciso ensinar as “massas” a ler e escrever, ainda na infância, e o livro passaria desde então a ter um caráter educativo ou pedagógico “englobando valores e normas do mundo adulto para transmiti-las às crianças”.



A leitura ficcional era tida como de menor valor e vulgarizada. Ela expandiu-se consideravelmente pelas camadas populares. Todavia, a literatura infantil reconhecida até então era mesmo a literatura pedagógica, visto que

o livro tornou-se tanto o simulacro da escola, por ensinar sempre uma atitude ou um saber à criança e conformou-se em atuar como um instrumento do ensino, ao ser introduzido na sala de aula na forma simulada de livro didático. (ZILBERMAN, 1983, p.100)

Por isso, “nem sempre será possível estabelecer-se uma separação nítida entre os livros de entretenimento puro e o de leitura para aquisição do conhecimento e estudo nas escolas” (ARROYO, 1968, p. 93). Os livros de histórias infantis eram usados para ensinar alguns conceitos e valores da classe dominante entre as classes subalternas. A importância da escola para o desenvolvimento da literatura infantil, no período, deve-se ao seu fortalecimento como instituição e às campanhas de escolarização. Devido às mudanças culturais e à preocupação em difundir uma idéia de país moderno, ocorrida na época, muitos valores dessa sociedade foram passados adiante através dos livros feitos para crianças. Assim, muitos destes possuíam características em comum, centradas na idéia de civismo, tendo uma missão formadora e patriótica para as crianças.

Em seu livro *Literatura infantil brasileira*, Arroyo (1968) enfatiza alguns “temas” predominantes, na literatura infantil desse período, como o Nacionalismo, que difundia entre a classe média imagens da grande modernidade do país, através da exaltação da natureza, dos vultos e história do Brasil e da língua; o Intelectualismo, que proclamava que o livro e o estudo eram extremamente valorizados como meios para a ascensão social; e o Moralismo e religiosidade, através dos quais determinavam que, para ser um bom cidadão, a criança deveria ter caráter reto, bondade, honestidade, respeito aos mais velhos, cumprir os deveres, obediência aos preceitos cristãos, caridade, dedicação ao trabalho e à família etc.

Um momento de ruptura na literatura infantil brasileira ocorreu a partir da obra de Monteiro Lobato, pois foi com a publicação de seus livros que o gênero ganhou corpo e definição, no país. Entre 1920 e 1930, Lobato criou não apenas uma história, mas todo um mundo povoado por criaturas em que se misturam verdades e fantasia: *O Sítio do Pica-pau Amarelo*, onde os leitores participam de aventuras engraçadas com as crianças Narizinho e Pedrinho, a boneca de pano falante Emília, além do Visconde de Sabugosa, um sábio feito

de milho, do Marquês de Rabicó, um leitão humanizado, Dona Benta, a avó sábia e erudita do sítio, Tia Anastácia, a cozinheira, e outros personagens.

Em 1921, estréia na literatura escolar, com *Narizinho Arrebitado*, livro que, embora tivesse características específicas de uma literatura ficcional, foi vendido ao governo do Estado para distribuição às escolas, num total de trinta mil exemplares.

Talvez o fato de Lobato estreiar na literatura escolar tenha relação com a própria fase do desenvolvimento histórico da literatura infantil, porque esse é apenas o primeiro de uma série consagrada de livros da turma do Sítio.

O *Narizinho Arrebitado* teve uma edição inicial de 50.500 exemplares e o amplo êxito obtido junto ao público escolar entusiasmou fortemente Monteiro Lobato. Achara seu caminho, o seu destino literário, inaugurando para as crianças brasileiras um novo mundo de perspectivas. (ARROYO, 1968, p.204)

Depois do grande sucesso que alcançou seu primeiro livro, Lobato começa a perceber a importância da escola para a difusão do gênero que inaugurara e, como elucida Lajolo (1985), “não hesita em fazer dela um trampolim para seus livros infantis”.

Enquanto escritor infantil, Lobato respeitou o universo infantil, de modo a não subestimar o conhecimento e a fantasia dos pequeninos, o que não o impediu de

[...] incorporar às histórias do sítio um lastro sólido de informações, algumas vezes coincidentes com o currículo escolar, através de estratégias de reduplicação, nas quais Dona Benta, com vantagens ideológicas e pedagógicas desempenha o papel de professora. Particularmente nos anos 30 o sítio se transforma numa grande escola, onde seus leitores aprendem desde gramática e aritmética até geologia e o bê-á-bá de uma política nacionalista de petróleo. (LAJOLO, 1985, p.50)

Embora tratando de livros muitas vezes com conteúdos didáticos, as histórias de Lobato permitiam ao leitor ficar imaginando todas aquelas impossibilidades reais acontecendo nas fronteiras do sítio concebido pelo autor. Nas narrativas de Dona Benta, nas filosofias da Emília ou no dia-a-dia de qualquer um dos personagens, o céu era o limite, tudo era possível na imaginação das crianças de uma época que parecia estar a anos-luz dos avanços tecnológicos de hoje. Era preciso apenas que elas caminhassem para o teletransporte, chamado “Beija-flor das ondas”, através da “fórmula do pó de pirlimpimpim”, aquele que fazia seu portador ir onde quisesse, imediatamente, como a antiga Grécia, por exemplo, para onde toda a turma do sítio se desloca para viver a história de *O Minotauro*.

O sucesso da literatura infantil o projetou como autor e garantiu o sustento da família. Entretanto, a valorização de sua obra se dá em virtude

[...] do poder da expressão que marcava a criação literária de Monteiro Lobato para a infância. E é esse *poder* a razão de seu êxito e da sua permanência. Tudo aí é possível: o burro que fala; Newton redivivo; daí a naturalidade com que o pessoal do Sítio do Pica-pau Amarelo sai da casa de Dona Benta para ir ao céu em aventuras extraordinárias. O Visconde de Sabugosa, simples sabugo de milho; Emília, feia boneca, pensam e agem como gente grande, inclusive falando. (ARROYO, 1968, p. 206)

Lobato compreendia, afinal, seu verdadeiro dom: a literatura infantil. Advogado, jornalista, editor, empresário e escritor, mas era somente a literatura infantil que lhe dava alegria. Em carta ao amigo Godofredo Rangel, ele demonstra os motivos pelos quais sua obra alcançara tanto sucesso, e afirma que encontrara seu verdadeiro caminho:

Ah, Rangel, que mundos diferentes o do adulto e o da criança! Por não compreender isso e considerar a criança “um adulto em ponto pequeno” é que tantos escritores fracassam na literatura infantil e um Andersen fica eterno. Estou nesse setor há já vinte anos e o intenso grau de minha reeditabilidade mostra que o meu verdadeiro setor é esse. A reeditabilidade dos meus livros para adultos é muito menor. Não posso dar a receita. Entram em cena imponderáveis inapreensíveis. (LOBATO, 1944, p. 502)

Em diversas cartas que manda a seu correspondente Godofredo Rangel, é clara sua preocupação com o que as crianças tinham para ler. Em uma delas, escrita no ano de 1916, ele declara: “é de tal pobreza e tão besta a nossa literatura infantil, que nada acho para a iniciação de meus filhos”. Diferente dessa literatura, seu texto é moderno, especialmente quando ele perde o tom educativo, para construir um universo em que transcende as barreiras de tempo e espaço. A simplicidade rural do Sítio do Pica-pau Amarelo alia-se a outros personagens já conhecidos, como Peter Pan, por exemplo, às visitas à Grécia antiga, aos vôos pela via Láctea, enfim, à criação voltada ao prazer da literatura. Aliás, esse prazer ou, um pouco mais precisamente, o gosto pelo que Lobato escrevia e, de certo modo, a sua tentativa de formar o gosto de seus leitores, convida-os a uma experiência com o conhecimento e com o pensamento, tal como o fizeram os românticos alemães, como Schiller e Goethe, introduzindo-os, gradativamente, a uma cultura e a uma realidade social historicamente determinada. Porém, diferentemente dos românticos, entre os elementos da cultura e da realidade em que procura iniciar os seus leitores, por intermédio dessa

experiência, fixando-os a um tempo histórico determinado, estaria a preocupação de Lobato em transcender esse tempo presente, por meio de uma imaginação produtiva, dos recursos ao conhecimento científico e à filosofia, que exigiriam deles uma nova atitude frente à vida moderna, marcada pela ação, e não só pela contemplação, rumo à utopia de uma vida melhor e, quem sabe, de uma sociedade moderna, sem precisar recorrer a nenhuma crença metafísica ou teológica.

É por esse motivo, no contexto da época, que Lobato tenha sido considerado uma dessas figuras provocadoras de amores e de ódios. Amado pelas crianças e odiado pela crítica modernista, por exemplo, quando publicou o artigo “Paranóia ou mistificação?”, que criticava a exposição de Anita Malfatti, durante a Semana de Arte Moderna, realizada em São Paulo, qualificando-a como uma manifestação de “estrangeirismo”. Foi igualmente criticado pela Igreja Católica, que via sua obra infantil como “perigosa” para as crianças brasileiras.

Essas críticas foram expostas especialmente pelo Padre Sales Brasil, em algumas conferências que fizera e que mais tarde, em 1957, publica-as no livro *A Literatura Infantil de Monteiro Lobato ou Comunismo para crianças*. Nele, estão contidas duras críticas de componentes da Igreja Católica sobre a obra lobatiana. Ainda no prefácio, escrito pelo Monsenhor Álvaro Negromonte, também representante da Igreja, é possível perceber a movimentação dessa instituição, ainda na época em que elas estavam sendo escritas (na década de 1930):

Este livro devia ter vindo a muitos anos, para evitar os imensos males que anda espalhando a Literatura Infantil de Monteiro Lobato. Sempre tivemos, aqui e ali, pequenos estudos da obra demolidora de Lobato, desde que começaram a circular seus livros. Fui um dos primeiros a combater essa influência perniciosa, na tribuna, na imprensa e no rádio. Em 1936, a Associação de Professores Católicos de Diamantina, denunciando “os grandes males que poderiam advir, para a fé e a educação cristã das crianças, da leitura das últimas obras de Lobato”, pediu ao seu arcebispo que as proibisse naquela arquidiocese. A resposta foi que os referidos livros já estavam proibidos pelo direito, segundo as normas do Cânon 1399, que condena “os livros que defendam eresia ou cisma ou de qualquer maneira procurem destruir os fundamentos da religião” [...]. De agora em diante, só se enganarão com a ideologia de Monteiro Lobato os que quiserem. Só o entregarão as crianças os que desejarem envenená-las. Só argumentarão com suas galas os que não forem capazes de perceber que tanto mais interessante, tanto mais perigoso. (In SALES BRASIL, 1957, p.13-14).

Esse autor também acusa Lobato de comunista e de negar a existência de Deus – o autor cita o livro *O Minotauro* (1969), para fundamentar suas acusações –, além de qualificar a obra lobatiana de “um verdadeiro sistema de formação marxista-leninista” (SALES BRASIL, 1957, p.45). O autor aponta, ainda, através de passagens do livro *História do mundo para crianças*, elementos que significariam a negação da existência de Deus, negação do Cristianismo e da hierarquia social, em *A chave do tamanho*.

Embora Lobato tenha sido amado e odiado, não se pode negar seu papel na constituição de uma mentalidade moderna para a população brasileira ou, ao menos, para os setores letrados dessa população. Para além de sua participação objetiva em campanhas para a modernização do país e em projetos políticos nacionalistas, sobretudo na década de 1930, a sua contribuição está na criação de uma mentalidade aberta à composição de fragmentos que permitem, ainda hoje, pensar um mundo composto por diversos caminhos, distantes das ideologias excludentes que aceitam a validade de apenas um. Foi assim que desempenhou seu papel de intelectual brasileiro preocupado com o crescimento e enriquecimento do país, e talvez por isso hoje seja tão lembrado e tão estudado, tornando-se uma das figuras mais importantes do nosso país. Mesmo sendo muitas vezes esquecido como aquele que educou várias gerações, por intermédio de sua literatura infantil, é possível dizer que ele foi um dos responsáveis pela nossa formação cultural e, quem sabe, por uma forma característica de pensar sobre a nossa própria realidade. Justamente por isso, reconstituiremos as suas relações com o movimento de renovação educacional, empreendido nos anos 1930 pelos “educadores profissionais”, bem como o acolhimento recebido por sua literatura infantil, na elaboração teórica de alguns desses educadores, com destaque especial para Anísio Teixeira.

1.2. A recepção da literatura infantil de Lobato pelo movimento de renovação educacional

Na década de 1920, o país atravessava um período de grande efervescência cultural, e é nesse momento que a historiografia da literatura infantil, particularmente a de Monteiro Lobato, confunde-se com a própria historiografia da educação brasileira, visto que, nessa mesma época, havia uma intensa mobilização pela “escolarização em massa”.

As mudanças nesse setor serão propostas pelos pedagogos que, influenciados pelo pensamento norte-americano, em particular por John Dewey, fundam o Movimento da Escola Nova. Durante os anos 20, o

núcleo constituído por Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Carneiro Leão, Francisco Campos e Mario Casassanta, começa a desenvolver suas teses, que se caracterizam pela crítica a educação tradicional. Opondo-se a um ensino destinado tão somente à formação da elite, visavam a escolarização em massa da população. (LAJOLO, ZILBERMAN, 1987, p.49)

Toda essa movimentação por parte dos intelectuais em torno da educação culmina em 1932, quando é divulgado o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por vinte e seis educadores e intelectuais, entre eles Lourenço Filho e Anísio Teixeira, a fim de tornar público os princípios do movimento renovador que propunha uma mudança na educação, em nível nacional.

Essa mudança tinha relação com a fase de desenvolvimento econômico por que passava o Brasil: a implantação do capitalismo industrial, em detrimento da economia agrícola, com mudanças também no regime político. Portanto, o Manifesto vem ao encontro do que se denominou de desenvolvimento, considerando a educação como fator decisivo para que o país se desenvolvesse efetivamente.

O papel da educação, segundo os pioneiros, seria formar pessoas aptas a atuarem nas novas funções que surgiram com o desenvolvimento. Tendo em vista a educação (tradicional) vigente na época consistir em uma educação à serviço de uma elite privilegiada, o Manifesto propôs uma educação mais efetiva, com finalidades explícitas e destinada à sociedade em geral; uma educação que tivesse por base a ciência e a técnica, acreditando que, através de métodos e trabalhos científicos, os problemas educacionais fossem solucionados.

Tomando a educação como um problema social e vendo a educação tradicional destinada apenas a uma elite, os “educadores profissionais”³ tentaram uma educação voltada para a realidade, à qual todos tivessem direito, ou seja, todos os indivíduos teriam iguais oportunidades educacionais. Nesse sentido, o Estado teria o papel fundamental de

³ Pagni utiliza o termo “educadores profissionais”, em seu livro *Do manifesto de 1932 à constituição de um saber pedagógico* (2000). Nele, o autor explica que, nas décadas de 1920 e 1930, “houve uma tendência à ‘profissionalização’ e à especialização do trabalho intelectual em vários campos da cultura e também da educação” (2000, p. 223). Isso se deu pelo fato de que, na década de 1920, “os intelectuais – em geral, provenientes de famílias oligárquicas decadentes – , diante da ausência de cargos nas carreiras tradicionais (Medicina, Ciências Jurídicas, Engenharia, etc.) e da perda de status, renunciaram ao antigo modo de vida das camadas cultas, para reconhecerem a necessidade de ‘profissionalização’ e, concomitantemente, de participar dos debates políticos do momento. [...] Entre os chamados ‘educadores profissionais’ estariam Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho que, segundo Pagni (2000, p. 233), “haviām sido recrutados pelos governos estaduais para empreenderem algumas reformas educacionais durante os anos 1920, inscrevendo-se num ‘esforço derradeiro de modernização que tentaram empreender alguns dirigentes oligárquicos’”. Entretanto, a “profissionalização de um grupo de especialistas em problemas educacionais teria ocorrido em função das exigências do ‘próprio sistema de poder oligárquico’”.

conferir gratuidade ao ensino, principalmente às camadas populares. Além da gratuidade, os reformadores defendiam que o Estado assegurasse a obrigatoriedade e laicidade do ensino. Dessa forma, o Manifesto concebe a educação como função do Estado, garantindo que nenhuma classe social fosse excluída.

[...] lançaram-se as diretrizes de uma política escolar, inspirada nos novos ideais pedagógicos e sociais e planejada para uma civilização urbana e industrial, com o objetivo de romper contra as tradições excessivamente individualistas da política do país, fortalecer os laços de solidariedade nacional, manter os ideais democráticos de nossos antepassados, e adaptar a educação como a vida, as transformações sociais e econômicas operadas pelos inventos mecânicos que governam as forças naturais e revolucionaram nossos hábitos de trabalho, de recreio, de comunicação e de intercâmbio (AZEVEDO, 1963, p.175).

A literatura infantil não fugiu ao incentivo maciço da escolarização, que era vista, na época, como um “meio de ascensão social, e a literatura, um instrumento de difusão de seus valores, tais como, a importância da alfabetização, da leitura e do conhecimento...” (LAJOLO, ZILBERMAN, 1987, p.76). Havia uma ligação incontestável entre a literatura infantil e a escola, de sorte que uma dependia da outra. De um lado, os escritores, como Lobato, por exemplo, que transmitiam determinados conhecimentos através de suas histórias. Esses escritores visavam ao público escolar, que, por ser um mercado promissor e em crescimento, garantia-lhes um retorno financeiro, além de um meio de difusão de seus livros. De outro, a escola, que, com a expansão do livro, tinha várias opções para a escolha daqueles que melhor divulgassem os conceitos que essa instituição “deveria” transmitir aos leitores, por meio do texto literário.

Não se sabe o motivo pelo qual Lobato não assinou o Manifesto, ou não lutou ao lado dos reformadores, porém, percebe-se sua simpatia e adesão ao movimento em favor da Escola Nova, através de cartas trocadas entre ele e os reformadores, entre os quais Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Encontra-se também em artigos dos reformadores educacionais sobre a literatura infantil, principalmente nos de Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

Em seu livro *A educação e seus problemas* (1958), o renovador Fernando de Azevedo aponta uma nova função do livro como meio para a renovação educacional, pois, segundo esse autor, o livro na educação nova é elemento de cultura, que auxilia, completa e alarga a experiência, é meio que se precisa e se procura para a busca de informações, de estímulos, de recreação e de reflexão, capaz de trazer à tona, mais tarde, a associação da escola e da infância à leitura.

A questão que se coloca, porém, é como a literatura infantil lobatiana entraria num universo escolar tão marcado pelo que se denominava de “espírito científico” e num ideário pedagógico fundado no trabalho, como aquele proposto pelo Manifesto, já que Lobato não deixava de produzir textos literários, com um estilo e com propósitos próprios? Embora questionassem a chamada cultura literária, em nome de uma cultura científica, os “educadores profissionais” não deixavam de valorizar a literatura, especialmente a literatura infantil lobatiana, dizendo não haver incongruência entre esta última e aquele espírito científico apregoado por eles, desde o Manifesto, para não dizer anteriormente propagado em suas obras.

Os “educadores profissionais”, mais especificamente Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, ressaltam a estreita relação que há entre livros e escola, pois um encontra divulgação e permanência no outro, sendo complementares. A literatura infantil, especialmente a de Monteiro Lobato, publicada nos anos 1930, constitui-se como instrumento para a divulgação e concretização dos objetivos dos reformadores da educação. Afinal, para que o projeto político educacional dos reformadores se tornasse efetivo, nas escolas, era preciso extinguir a idéia do “livro-texto” da escola tradicional, que era composto por leituras monótonas e desinteressantes, as quais o aluno era obrigado a ler. Esses livros, mesmo os de pretensão literária, levavam em seu conteúdo uma carga excessiva de ideologias e conteúdos moralizantes, que acabavam por “sufocar”, no leitor, o que ele deveria ganhar de mais precioso com a leitura, isto é, horas de lazer e recreação, pois, além de informar, a literatura deve também proporcionar momentos de divertimento.

A nova função que a literatura infantil assume, para os reformadores da educação, é de

Instrução ou recreação, que são objetivos de toda a literatura infantil ou juvenil, e se misturam em proporções desiguais conforme as criações artísticas, devem combinar-se de modo que deixem as crianças se levar pelo encanto da narrativa e pelo interesse dos personagens, para obterem o máximo de proveitosos ensinamentos que nela estejam implicados através de suas peripécias e aventuras. (AZEVEDO, 1952, p.57)

Em seguida, Azevedo (1952, p. 57) afirma que “alguns livros de Monteiro Lobato, entre outros, são exemplos dessa arte difícil e soberana”. Os livros de Lobato e, particularmente, a sua literatura infantil poderiam ser integrados ao chamado espírito científico da escola dita moderna. Na concepção desse reformador educacional, isso se dava justamente por quebrarem a sua fixidez e cientificismo, misturando ficção e realidade,

ludicidade e ensino, de modo a convidarem as crianças, por intermédio de uma aventura e de uma narrativa qualquer, à disposição para aprender os conhecimentos e os métodos científicos, a serem ensinados nessa instituição social. Dessa maneira, a literatura infantil de Lobato não apenas seria bem vinda, na concepção desse reformador da educação, como também traria uma nova função para o livro, na escola, rompendo com a idéia de livro-texto e, portanto, servindo como instrumento ao professor, sendo totalmente integrada ao ideário pedagógico escolanovista.

Em um pequeno ensaio, intitulado *A literatura infantil numa perspectiva sociológica*, Azevedo (1958, p.53) afirma que a literatura "espelha não só o espírito de uma época, mas o pensamento, as atitudes e as tendências de uma classe social", ora, quem escreve as histórias para crianças são intelectuais provenientes de uma determinada classe social e que acabam transmitindo, em suas histórias, suas concepções de vida, seus valores e preconceitos. Com todas as mudanças que se operaram, tanto no sistema educacional quanto na política, na economia e na sociedade, transformou-se também o "público" da literatura infantil, que então seria heterogêneo: crianças criadas no campo, criadas na cidade, crianças cuja composição familiar já não é aquela tradicional (pai, mãe, filhos), e sim crianças criadas pelos avós, pelos tios, com pais divorciados etc. Com isso, os livros sofrem um processo de diversificação, em que se publicam livros para crianças de idades e níveis mentais diferentes. É também na literatura lobatiana que se pode perceber como esses processos se intensificam, uma vez que seus livros são repletos de idéias então revolucionárias sobre política (*A Reforma da Natureza*), econômicas (*O poço do visconde*), históricas (*História do mundo para crianças*), e de temas tão atuais, como a constituição da família (a boneca Emília era divorciada) e a igualdade da mulher (o Sítio é um matriarcado, sob a direção da erudita e competente Dona Benta).

As novas formas de organização social e de cultura correspondem novas classes de assuntos e de técnicas e transformações, mais ou menos profundas, de pensamento e orientação. Cada época na literatura, como nas demais artes, apresenta, por isso, uma paisagem de aspectos os mais diversos, em que coexistem, ao lado de novas formas literárias, a expansão ou declínio de gêneros antigos, a renovação de outros, bem como sobrevivências de épocas já inteiramente ultrapassadas (AZEVEDO, 1952, p.45).

Desse modo, Fernando de Azevedo destaca tanto a importância da utilização da literatura infantil lobatiana como instrumento, quanto o fato de essa literatura, no campo literário, representar um espírito de mudanças sociais, semelhante àquele defendido pelo

movimento de renovação educacional, no Brasil, rompendo com uma situação literária conservadora.

Para Azevedo, (1958), a verdadeira literatura feita para criança é aquela que é capaz de conquistá-la, que lhe centra a atenção e que lhe mantém vivo o interesse, razão pela qual deveria não apenas socializar o indivíduo, mas socializar individualizando, explorando a sua emoção e o seu pensamento poético. Nem consciente demais, nem demais abstrata, mas viva e espontânea, essa literatura permitiria ao seu leitor a descarga de seu potencial de curiosidade, surpresa e emoção. Este deveria ser o espírito da literatura infantil a ser adotada pela escola nova e a ser desenvolvido na prática educacional inspirada no ideário pedagógico escolanovista.

Essa literatura poderia, ainda, representar um contraste com as formas de existência anteriores a de sua época, introduzindo as crianças num mundo novo, diferente das gerações anteriores.

No mundo anterior ao nosso, “que era sobretudo devotado ao culto da emoção” e em que a vida desdobrava num cerimonial e não só os grandes acontecimentos da existência humana, — o nascimento, o casamento e a morte, mas todos os fatos mais significativos se marcavam por solenidades rituais, o próprio meio doméstico e social oferecia as fontes de produção e de descarga de emoção. Numa atmosfera carregada de religiosidade, de símbolos e mitos, em que os acontecimentos se sucediam ritmados e dramatizados pelas práticas rituais, solenidades, hinos e cânticos, tudo tomava grandes proporções aos olhos surpresos das crianças, quebrando-lhes a monotonia de seu destino cativo e completando-lhes a vida de mistério e encantamento que lhes oferecia o contato mais íntimo com a terra e a natureza, — o céu e as águas, as árvores e as flores, e os animais, amigos ou inimigos, reais ou fabulosos. Não se haviam construído ainda as torres de marfim; “todas as palavras eram sagradas e o homem, tendo-se ajustado a uma realidade que é sua, não tinha mais que fechar os olhos para que se abrissem as portas do maravilhoso”. Mas, a vida de hoje que se transformou para os adultos, mudou completamente para as crianças, cujas famílias desterradas do chão original “carregaram para seu exílio de cimento a nostalgia de vegetais e bichos”. No entanto, no seu novo mundo artificial e mecânico, sem pomares e quintais, sem parques e jardins, mais do que nunca, se misturam as crianças à vida dos pais, participam de suas conversas, lêem seus jornais, escutam, com eles, o rádio, atendem e falam ao telefone, correm aos cinemas e viajam de automóvel e de avião. Parecia que pouco a pouco, segundo observa Jeannine Roy, nosso mundo impuro e impudico deveria corroer, penetrar no jardim de nossos filhos; e, contudo, o domínio sem muros e sem defesa permanece inviolado. A vida cara, o fascismo, o comunismo, as calamidades e crimes de toda ordem, de que sofrem às vezes, na própria carne, as tremendas conseqüências, esfloram, chocam, contornam o pensamento infantil, sem realmente lhe embaciar a frescura e sem lhe toldar a pureza dos sentimentos espontâneos e incontaminados. Elas continuam, dormindo, a sonhar com Papai Noel, com brinquedos e aventuras. Daí vem, para aqueles que querem procurar

caminhos novos no domínio da literatura infantil, uma dificuldade considerável: a infância permaneceu ingênua, mas já não é tola. Como respeitar essa ingenuidade sem lhe dar a impressão de fraude ou mistificação? (AZEVEDO, 1958, p. 223-4).

A literatura infantil de Monteiro Lobato parece responder a essa questão, além de promover um sentido estético nos termos esperados pelos reformadores educacionais brasileiros, diluindo assim um ensino excessivamente centrado na razão. Isso parece acontecer pelo respeito de Lobato à experiência infantil, oferecendo um equilíbrio e uma plasticidade a ela, que não se reduzem a uma moral e a uma racionalidade externa, e sim a uma emoção estética interna e significativa ao mundo infantil, povoada de mitos e de fantasias. Tal respeito advém não de uma excessiva valorização romântica da ingenuidade infantil, mas da possibilidade de se considerar a potencialidade imaginativa e produtiva da infância como um meio pelo qual as crianças adentram ao mundo do conhecimento científico e filosófico, ainda que bastante misturados a uma narrativa ficcional. Nesse sentido, esse reformador da educação reconhece a literatura infantil lobatiana como “expressão de arte”, cuja preocupação maior é a emoção estética, sem negar a sua contribuição para o processo de formação do homem futuro, sem inferir a ela uma característica didática, com textos moralizantes, insossos e triviais.

Reforçando essa interpretação, outro integrante desse movimento, Lourenço Filho, em um ensaio chamado “Como aperfeiçoar a literatura infantil”, publicado em 1943 pela *Revista Brasileira*, da Academia Brasileira de Letras (ABL), relaciona a literatura infantil a uma perspectiva educacional e psicológica, concebendo o livro como um “instrumento de educação”, embora com características estéticas que respeitem as peculiaridades e capacidades do público a que é dirigido. Na sua concepção, com as novas exigências relativas aos livros infantis, bem como com a expansão desse gênero literário, surgiram verdadeiras obras-primas, como os livros de Lobato. Contudo, essas exigências teriam favorecido também o surto de uma literatura banal e vulgar daqueles que acham que é fácil escrever para criança. Essa literatura banal não possuía um equilíbrio entre os ensinamentos e a finalidades estéticas do livro infantil, tornando-o fastidioso demais.

De acordo com Azevedo (1958), a criança deve encantar-se pela narrativa e pelos personagens, e assim obter o máximo de proveito de ensinamentos que nela estejam disseminados através da aventura, porém, os ensinamentos devem estar em harmonia ou equilíbrio com a emoção estética. O escritor que conseguisse fazer isso encontraria a verdadeira essência da literatura infantil.

Lourenço Filho, por sua vez, concordando com essa idéia de equilíbrio entre a razão e a emoção estética, mas a enfocando menos de um ponto de vista sociológico e mais de um ponto de vista psicológico, afirma que tal equilíbrio deveria caracterizar o gênero da literatura infantil a ser adotado na escola nova. Argumenta ele:

E não será esse, afinal, o apanágio de toda expressão de arte verdadeira...? Já assim o reconheciam os antigos “Não é possível que, tomando de mira o que é belo, não se alcance o que é bom”, escrevia Platão num de seus diálogos ao que Cícero haveria de acrescentar depois “É privilégio do belo poder dissociar-se do bem” - *Decore ea vis est, ut honesto non possit separari*.

Justamente por ser desinteressada, por não pretender se não fazer admirar o belo, a literatura infantil – arte que é – há de suscitar o bom gosto, o senso de medida, o desejo de superação, há de concorrer para o uso, crescentemente aprimorado da linguagem, instrumento natural de comunicação e de expressão dos homens, por si mesmo arte também, há de, enfim, cooperar, com as demais formas e processos de educação para a compreensão do pequeno mundo da criança, ou do mundo maior das coisas, idéias e sentimentos que a cerca. (LOURENÇO FILHO, 1943, p.157).

Além de aprimorar a linguagem, a literatura infantil permitiria, assim, levar essa expressão de arte, esse contato das crianças com as idéias e os sentimentos que as cercam e, em acréscimo, promover a educação humana, por intermédio de uma compreensão gradativa do mundo em que elas se encontram inseridas, despertando o bom gosto, o senso de medida e o desejo de superação necessários à vida e, sobretudo, à vida social contemporânea.

No contexto da época, os meios ou estratégias encontrados para difundir essa literatura, além de sua incorporação pela escola nova, segundo Lourenço Filho (1943), contemplariam a promoção de campanhas a serem desenvolvidas pela Academia Brasileira de Letras. Lourenço Filho informa, ainda, que tais campanhas seriam capazes de patrocinar conferências nacionais sobre literatura infantil, bem como criar uma biblioteca para documentação e estudos sobre o assunto, por aqueles que se aventuram a escrever para crianças. O melhor meio de difundir a literatura infantil seria não deixar que uma obra, como a de Lobato, fosse esquecida em razão de sua expressão de arte e de seu sentido estético e que representa uma experiência formativa ímpar do gosto artístico, nutrido por uma emoção estética, mas utilizá-la como meio para despertar o infante para o conhecimento científico e o pensar filosófico acerca dos problemas do mundo, compreendendo-os como arte a coordenar e a orientar a própria vida. Enfim, é por essa

defesa dos clássicos e dos livros, que se tornaram universais, que contam o que há de mais de humano e que certamente “brotou dessa poesia que embebe suas raízes no ser profundo”, como a literatura infantil produzida por Lobato, que deveriam ser selecionados os livros a serem utilizados no âmbito das escolas, na concepção desse reformador da educação.

No fundo, ao destacarem, respectivamente, a função social e a função psicológica da literatura infantil, na atividade pedagógica a ser desenvolvida na escola nova, referindo-se às obras de Monteiro Lobato, tanto Fernando de Azevedo quanto Lourenço Filho reiteram a sua relevância estética e, particularmente, a sua importância em propiciar uma experiência que leve as crianças a pensarem o mundo em que vivem e nele intervirem, no sentido de torná-lo mais racional, sem desconsiderarem a emoção e a imaginação que se encontra investida nessa ação. Desse modo, tais reformadores parecem aprender com a literatura infantil lobatiana um modo de relativizar a ênfase excessiva na ciência e em uma filosofia racional em que fundamentam a teoria pedagógica e as propostas didáticas escolanovistas. E, ao fazerem isso, eles parecem referir-se a uma concepção de filosofia que nortearia essa ação, assim como essa teoria pedagógica, reconhecendo na obra de Lobato, voltada ao público infantil, o delineamento de uma escola paralela, com a escola nova que se metamorfoseava. Como sugerem Lajolo e Zilberman (1987):

O sítio metamorfoseia-se numa escola paralela reforçando a aversão do escritor pela instituição tradicional de ensino, cujas disposições físicas e psicológicas o desagradavam. Trata de substituí-las, dando-lhe um arranjo diferente, ao mesmo tempo antigo e moderno. Antigo, porque o modelo é a escola grega, conforme a filosofia helênica a divulgou: um sistema de ensino que evolui através do diálogo, sem soluções pré-fabricadas ou conclusões previstas por antecipação. Além disso, não supõe um espaço predeterminado, fixo de antemão e classificado como sala de aula. O espaço dessa escola lobatiana muda segundo as conveniências, podendo ser tanto a sala principal da sede do sítio, como o terror dos mares com que visitam inúmeras regiões em *Geografia de Dona Benta* (1935), ou a paisagem e a cidade ateniense, em *O Minotauro* (1939). O procedimento dialógico de Platão e o modelo peripatético de Aristóteles são reutilizados, conforme a necessidade e graças ao faz de conta, ao pó de pirilimpimpim e a contribuição da tecnologia, recurso explorados intensamente na ficção de Lobato. (LAJOLO, ZILBERMAN, 1987, p.76).

O paralelismo entre a concepção pedagógica do Sítio e da escola nova, ao considerar esses recursos científicos e tecnológicos, parece aproximar a obra de Lobato com a dos reformadores da educação, por intermédio de uma filosofia com vocação

científica, que não despreza a literatura como uma narrativa que representa e que propõe uma dada concepção de vida. Tal seria a proposta da filosofia deweyana, nos termos enunciados por Anísio Teixeira. Para Teixeira (2000, p. 166), a filosofia de Dewey teria se contraposto à “velha atitude do filósofo, fundador do último sistema, e esse, afinal certo e permanente”, dando lugar a uma atitude muito mais razoável e modesta. Tal atitude filosófica buscaria “auxiliar a estabelecer o mais compreensível método de julgar, com integridade e coerência, os valores reais da vida atual, para o efeito de dirigi-la para uma vida cada vez melhor e mais rica”. Nesse sentido, a reconstrução da filosofia teria acompanhado a mesma história da reconstrução do pensamento científico ou artístico, deixando de ser um fundamento, à luz do qual se desenvolvia, para deixar-se modificar por intermédio da ciência e da arte. Afinal, estas forneceriam os dados empíricos e os elementos sensíveis que fariam com que a concepção de vida elaborada pela filosofia fosse obrigada a se modificar ou a se relativizar, com o intuito de oferecer um outro sentido ao pensamento e, sobretudo, à conduta do homem no mundo existente.

Como dizia Teixeira (2000, p.168): “A filosofia não busca verdades no sentido estritamente científico do termo, mas valores, sentido, interpretações mais ou menos ricas da vida”. Já que a filosofia não se pautaria numa busca de verdade, em termos convencionais, ela poderia reconstruir-se seguindo os delineamentos das ciências e da arte modernas, utilizando-as como instrumento para uma outra forma de pensar a vida presente e produzir concepções sobre ela que, por sua vez, poderiam guiar, provisoriamente, a vida e a existência humana.

Filosofia tem assim tanto de literário quanto de científico. Científicas devem ser as suas bases, os seus postulados, as suas premissas; literárias ou artísticas as suas conclusões, a sua projeção, as suas profecias, a sua visão. E, nesse sentido, filosofia se confunde com a atividade de pensar, no que ela encerra de perplexidade, de dúvida, de imaginação e de hipotético. Quando o conhecimento é suscetível de verificação, transforma-se em ciência, e enquanto permanece como visão, como simples hipótese de valor, sujeito aos vaivéns da apreciação atual dos homens e do estado presente das suas instituições, diremos, é filosofia. (TEIXEIRA, 2000, p. 168)

Assim redescrita, a filosofia seria fruto de um conjunto de conhecimentos científicos e artísticos existentes, produtos da investigação e da inquirição sobre o mundo, ou o conjunto de recursos de que dispomos; ela seria uma concepção que temos do mundo e em torno da qual conduzimos nossas vidas. Ela seria assim a mestra da vida, como queriam os antigos, que permitiria o desenvolvimento de uma atitude frente aos conflitos e

às vicissitudes existentes na vida humana. E justamente porque se reconhece que o que “sabemos de ciência briga com o que sabemos de religião, com o que sabemos em arte e estético, e o que sabemos em economia, que precisamos de filosofia” (TEIXEIRA, 2000, p. 169). A mestra da vida em que consiste a filosofia nos auxiliaria a nos posicionarmos em relação aos valores científicos e estéticos a serem assumidos, frente aos preconceitos religiosos e à realidade material, econômica, ao qual estamos submetidos na sociedade moderna. Ao mesmo tempo, ela ajudaria a revertermos esses preconceitos e a modificarmos essa mesma realidade econômica, por intermédio da formulação hipotética de novos valores, científicos e estéticos, a reconstruírem nossa vida e a reorientarem nossa conduta. Serviria, assim, como uma espécie de educação, diante dos problemas históricos com os quais nos defrontamos, mas de uma educação que envolve não uma simples adequação ao existente, e sim uma mudança de conduta pelo desenvolvimento de uma nova atitude em relação ao existente.

1.3. As relações entre o pensamento pedagógico de Anísio Teixeira e a literatura de Monteiro Lobato

Anísio Teixeira teve um papel importante, no interior do movimento escolanovista brasileiro, durante os anos 1930, juntamente com Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Esses três “educadores profissionais” vêm sendo denominados pela historiografia da educação sobre essa época como os “cardeais da educação”. Alguns trabalhos recentes vêm levantando uma série de correspondências trocadas entre eles, com o intuito de analisar as expectativas e as estratégias políticas desenvolvidas pelo movimento escolanovista brasileiro e o delineamento do ideário pedagógico escolanovista, durante o período.

Pagni (2000) procurou enfocar a construção de um saber pedagógico no diálogo travado entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, que consistiu em uma forma de conferir legitimidade à prática política desenvolvida por esses intelectuais, durante os anos 1930. Fernando de Azevedo teria se aproximado mais de teóricos como Durkheim e Dewey, em suas obras produzidas no período, constituindo uma forma de sociologia educacional na qual sustentou seu projeto político-educacional. Anísio Teixeira, por sua vez, apropriando-se de autores como Kilpatrick e Dewey, buscou delinear a sua concepção de filosofia da educação, na qual procurou legitimar suas propostas pedagógicas e, de certo

modo, político-educacionais. Nesse diálogo entre eles, poder-se-ia visualizar não apenas algumas divergências, como também essa divisão de tarefas na constituição de uma doutrina pedagógica a ser difundida entre os professores por intermédio de suas obras e a permearem a prática escolar da época, meio pelo qual acreditavam promover a reforma social e política necessária à modernização e à democratização do país.

Na correspondência entre Lourenço Filho e Anísio Teixeira, nesse mesmo tempo, observa-se o empenho daquele em delinear os princípios da psicologia a orientar uma doutrina pedagógica, sobretudo em seu plano empírico, assim como o papel deste na tradução do pensamento de John Dewey, no Brasil, com o intuito de orientar o ideário pedagógico e político educacional escolanovista. Nessas cartas, publicadas por Rui Lourenço Filho (2001), destaca-se o interesse comum desses dois *Pioneiros da Educação Nova*, em relação ao desenvolvimento da teoria da educação e da psicologia educacional norte-americana, além do acordo tácito entre eles de que a doutrina pedagógica escolanovista, difundida no país, só seria efetiva quando chegasse aos professores, por meio dos cursos de formação oferecidos pelos Institutos de Educação. Na correspondência entre Lourenço Filho e Anísio Teixeira, também se verifica a tentativa de conferir coerência e organicidade à doutrina pedagógica escolanovista entre os *Pioneiros da Educação Nova*, assim como definir os meios pelos quais ela chegaria aos professores, a veiculação pelas obras e pelos cursos de formação docente, a fim de tornar-se efetiva, na prática educacional.

Nota-se, ainda, nas correspondências trocadas entre Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, durante esse período, a referência constante a Monteiro Lobato. Intelectual de maior expressão à época, em razão de sua literatura e de sua atuação, no campo editorial, ele é reconhecido nessas cartas como aquele que aproximou esses “cardeais da educação”, estabelecendo uma sólida amizade e tentando constituir aquilo que denominam de “irmandade”, como na correspondência encontrada em Fraiz & Vianna (1986):

Fernando

Ao receberes esta, pára. Bota para fora qualquer que te esteja aporrinhando. Solta o pessoal da sala e dá toda atenção ao apresentado, pois ele é nosso grande Anísio Teixeira, a inteligência mais brilhante e o maior coração que encontrei nesses últimos anos de minha vida. Anísio, creio, sentiu e compreendeu a América e aí te dirá o que realmente significa esse fenômeno novo no mundo.

Ouve-o e adora-o como todos os que o conhecemos o adoramos e torna-te

amigo dele como me tornei, como nos tornamos, eu e você. Bem sabes que há uma certa irmandade no mundo, e que é destes irmãos, quando por acaso se encontrarem, reconhecerem-se.

Adeus, estou escrevendo a galope a bordo do navio que vai levando uma grande coisa para o Brasil: o Anísio lapidado pela América. Adeus.

Em algumas correspondências, são comentadas opiniões de Lobato sobre as obras publicadas, os documentos produzidos e as estratégias políticas adotadas por esses educadores profissionais, o seu incentivo ao projeto político-educacional elaborado por eles, desde a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

É na correspondência pessoal de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e, principalmente, Anísio Teixeira com Monteiro Lobato, todavia, que se expressam as opiniões deste último sobre a política educacional e a doutrina pedagógica professada pelos principais integrantes do movimento escolanovista brasileiro. Nelas, Monteiro Lobato revela sua simpatia pelo projeto político-educacional e pela doutrina pedagógica escolanovista, recorrentemente expressas em sua correspondência com Anísio Teixeira. Em tais cartas, ele vê em Anísio Teixeira o líder do movimento escolanovista brasileiro e o realizador de uma de suas utopias: *a da realização de uma cidade educativa*. Ao menos, é isso que se pode verificar na carta de Monteiro Lobato endereçada a Anísio Teixeira, encontrada em Vianna & Fraiz (1986, p. 68):

Comecei a ler o Manifesto. Comecei a não entender, e não ver ali o que desejava ver. Larguei-o. Pus-me a pensar - quem sabe está nalgum lugar o livro de Anísio o que não acho aqui - e lembrei-me de um livro sobre a educação progressiva, que me mandaste e que se extraviou no caos que é a minha mesa. Pus-me a procurá-lo, achei-o. E cá estou, Anísio, depois de lidas algumas páginas apenas, a procurar dar berros de entusiasmo, por uma coisa maravilhosa que é a sua inteligência lapidada pelos Deweys e Kilpatrics (sic)! ...

Eureca! Eureca! Você é o líder, Anísio! Você há de moldar o plano educacional brasileiro. Só você tem a inteligência bastante aguda para ver dentro do cipóal de coisas engolidas e não digeridas pelos nossos pedagogos reformadores... Eles não conhecem, senão de nomes, aqueles píncaros (Dewey & Co.) por cima dos quais você andou e donde pode descortinar a verdade moderna. Só você, que aperfeiçoou a visão e teve o supremo deslumbramento, pode neste País falar de educação!

Embora essa impressão de Lobato, ao ler o Manifesto, seja discutível, ela expressa o quanto acompanha a publicação das obras de Anísio Teixeira e o quanto admira suas idéias, imputando a ele a liderança da formulação da doutrina pedagógica escolanovista.

Certamente, tal admiração pela produção teórica de Anísio Teixeira dá-se por questões subjetivas, como a convivência e a amizade travada entre eles, desde a época em que se conheceram, nos Estados Unidos, em 1927. Mas, vem acompanhada também de iniciativas em relação à própria difusão do ideário escolanovista pelo campo editorial, como a indicação de Fernando de Azevedo para assumir a Série Atualidades Pedagógicas, da Companhia Editora Nacional, em 1931, editora que Lobato fundara em sociedade com Octales Marcondes, em 1927, e de que tinha uma certa ascendência, nesse período.

Lobato demonstrava seu entusiasmo pelas teorias de Anísio Teixeira, em uma outra correspondência, na qual o primeiro sonha em construir um centro educacional com o segundo à frente, um modelo de escola que não precisasse se submeter a programas de ensino ditados pelo governo, ou por qualquer outra instituição:

Vou ler o teu livro como nunca li nenhum. Degustando, penetrando, deslumbrando-me em ver expressa nele idéias que me vieram por gestação, intuitivamente. E depois te escreverei. Meu petróleo está uma pura maravilha. A vitória está assegurada, e a não ser que me veja espoliado por leis do Juarez, nacionalizadoras do petróleo e que tais, que venham matar o surto da futura indústria e privar do que com ela eu possa vir a ganhar, terei meios de realizar várias grandes coisas que me ferver na cabeça. Uma delas diz com você. É criar luxuosamente um aparelho educativo com você a testa, como nunca existiu no mundo. Um gânglio novo, libérrimo, autonomíssimo, fora de governo, de religião, de tudo quanto restringe e peia. Um gânglio que vá se irradiando até fazer-se um formidável organismo moldador de homens – educador no mais elevado sentido. Com essas escolas especializadas, com jornais e revistas, com casa editora, com livrarias, com cinema, com estação de rádio própria, com estação tele-emissora de imagens...qualquer coisa como a Radio City do Rockefeller, mas educativa. O governo que ensine ao povo o que quiser; a religião, *idem*. Nós, do alto de nossa *education – city*, servida por todas as máquinas existentes e as que hão de vir, pairaremos sobre o país qual uma nuvem de luz. Um corpo de cérebros, dirigido por você, prepara; a máquina multiplicadora, dissemina. Iremos fazer com um pugilo de auxiliares o que o Estado – essa besta do apocalipse – não faz com milhares e milhares de infecções chamadas escolas e de cágados chamados professores. A *nossa educação* cairá como chuva de neve sobre o país, sem saber e sem querer saber a onde os flocos irão pousar. (In: FRAIZ, VIANNA, 1986, p.69)

Nessa transcrição, pode-se notar que o projeto da Escola Nova que Anísio Teixeira e outros “educadores profissionais” estavam implantando, nas escolas do país, já tinha ocorrido ao escritor “por gestação, intuitivamente”, pois esse aparelho educacional com que ele sonhava intitulou-se Sítio do Pica-pau Amarelo.

Por sua vez, embora não tivesse escrito nenhum artigo sobre literatura infantil, em carta escrita em 1937 e endereçada ao amigo Lobato, Anísio Teixeira revela o seu entusiasmo pela literatura infantil desse autor.

Dentro de meses saem seus novos livros, os de ciência... É o mundo sem fantasmas, que você está a criar para as crianças. Santo trabalho, meu caro Lobato, o trabalho que me entenece a inteligência muito mais do que você possa imaginar. Quando o vejo a procurar com o ferro e o petróleo dar espinha ao nosso invertebrado Brasil econômico e com seus livros a arejar a inteligência ao menino brasileiro que vai erguer nas suas pernas traseiras, fico a sonhar na sua estátua. Porque ainda se há de marcar as épocas no país com você. As idéias que lhe roem a cabeça como piolhos são do tope das que roíam a cabeça daquele outro visionário que foi Bacon. Com ferro, *petróleo* e inteligência se há de afinal construir a "componente nova" do Euclides. (In: NUNES, 2001, p.241).

A literatura infantil de Lobato era assim recebida por Anísio Teixeira. É possível dizer que ele tenta considerar o amigo como um interlocutor e, quem sabe, alguém com quem a sua filosofia da educação poderia aprender, acrescentando-lhe algo mais, resultante desse diálogo com a literatura infantil de Lobato. Afinal, ele via nesta última, particularmente nos livros voltados à aproximação das ciências e da filosofia ao mundo infantil, a obra de um visionário, de alguém que, sem ser filósofo, como Bacon, empenhava-se na destruição dos ídolos e dos mitos, reinventando praticamente a realidade brasileira. Anísio Teixeira percebia na narrativa desenvolvida pela literatura infantil de Lobato uma hipótese prospectiva em relação à nossa vida social e humana, semelhante àquela propagada pela filosofia que defendia. Por conseguinte, essa filosofia admitiria a arte como seu instrumento de reconstrução e via a literatura como um meio de tornar mais rica e mais bela a experiência das crianças com o mundo, mobilizando as forças que envolveriam uma nova atitude frente à vida e os pensamentos que, reflexivamente, criariam os novos valores estéticos e morais a reorientar a conduta humana. A literatura infantil de Lobato poderia ser compreendida, por Anísio Teixeira, de um lado, como um recurso pedagógico que corresponderia às mudanças esperadas pela filosofia da educação inspirada no pragmatismo deweyano; de outro lado, em função dos embates produzidos em nossa realidade, ela poderia auxiliar tal filosofia e pedagogia a aprender como penetrar no universo infantil, mobilizando as disposições necessárias para reconstruir o significado das experiências das crianças com o mundo, reformulando os valores adquiridos em suas experiências passadas e oferecendo a perspectiva de uma vida futura mais rica e mais bela.

1.4. Os possíveis encontros da literatura infantil lobatiana e a filosofia da educação de Anísio de Teixeira

No livro *Educação Progressiva*, Anísio Teixeira procurou enfocar as bases filosófica e filosófico-educacional, pelas quais defende sua pedagogia, e pelas quais fundamenta a sua concepção de Escola Nova, que para ele é a tentativa de orientar o movimento de revisão de conceitos psicológicos e sociais da sociedade. O autor chama a Escola Nova de *Escola progressiva*, porque se destina a ser a escola de uma civilização em mudança e reconstrução permanente, ou seja, a nova ordem de coisas estáveis e permanentes passou a ser dinâmica. O homem, assim como está reconstruindo o ambiente material em que vive, quer também reconstruir o ambiente social e moral. Nesse novo enfoque, os conceitos da escola tradicional devem também mudar, pois a escola deve estar preparada para a formação de “pequeninos Sócrates”, isto é, indivíduos capazes de refletir sobre os problemas decorrentes do industrialismo e que fazem parte do seu dia-a-dia, buscando desenvolver uma atitude investigativa, para que pensem não só nesses problemas, como também numa forma de solucioná-los. Desse modo, é preciso que se formem indivíduos ativos, capazes de pensar e solucionar problemas postos em seu tempo, porque, se o ambiente em que o homem vive está sofrendo mudanças constantes, é preciso também reconstruir seu ambiente moral e social. E, segundo esse autor, esse é o papel da escola que defende, na qual se instale uma doutrina verdadeira:

A verdadeira doutrina é que enxerga na criança o impulso e tendência, e na experiência organizada da espécie, o termo e o alvo dessa tendência. Por meio da experiência já adquirida da humanidade, deve o educador traçar o roteiro do desenvolvimento individual, dirigir seu curso, corrigir seus desvios, acelerar sua marcha, assistir, enfim, em todos os passos, a obra da educação, de que é o guarda e o responsável. A escola fundada em tais pressupostos não será, pois, uma escola que forme homens sem capacidade de esforço e resistência. Muito ao contrário, os homens formados nessa escola provaram, em sua plenitude, o prazer de conquistar, passo a passo, o caminho de sua emancipação. Emancipação do desordenado, do incerto, do não planejado, da ignorância, da prisão dos seus desejos e de suas paixões, para liberdade da disciplina de si mesmos, e para força e o poder de execução e realização que lhes deu o hábito de controlar o meio externo, subordinando-os aos seus fins e aos seus planos lúcidos e voluntários. (TEIXEIRA, 1968, p.20-21)

Para que a escola chegasse a essa finalidade, seriam necessários um novo programa, um novo método, um novo professor e uma nova escola. E é por meio da

psicologia educacional que o autor justifica essas mudanças, já que a escola tradicional não busca essa orientação, ou seja, transmite de forma isolada algumas “técnicas”, para que os indivíduos se utilizem delas em sua vida prática, ao passo que a nova teoria da educação deseja integrar a escola à própria vida, fazendo com que experiências da vida prática e diária sejam vivenciadas também na escola. “O currículo ou programa deve ser assim, a série de atividades educativas em que a criança se vai empenhar para progredir mais rapidamente, de acordo com a sabedoria da experiência humana em sua capacidade de viver” (TEIXEIRA, 1968, p.63), isto é, um programa em que as matérias devem estar ligadas a vida diária da criança.

Como visto anteriormente, os integrantes do movimento escolanovista brasileiro viam na sua prática política educacional um meio de reformar o sistema escolar brasileiro e formar os responsáveis pela transmissão da cultura, em termos mais adequados ao estágio de desenvolvimento social brasileiro. Por sua vez, Monteiro Lobato via na literatura infantil um meio de se expressar diretamente às novas gerações, sem a mediação do professor, sem os limites da instituição escolar em voga. Com isso, ele poderia esquivar-se de enfrentar os mesmos problemas educacionais reais, para se dedicar a um exercício ficcional e especulativo sobre como poderia ser a educação infantil e infanto-juvenil futura, quais conteúdos seriam responsáveis pela formação de novas gerações e como estas deveriam apreendê-lo. Entretanto, os “educadores profissionais” tinham interesse em integrar a literatura de Lobato às propostas curriculares da escola nova, como já foi explicitado.

No caso de Anísio Teixeira, mais do que integrar a literatura infantil às propostas curriculares, ele a considera tão legítima quanto a empregar o conhecimento científico sobre a realidade, sobretudo se quiser ter uma narrativa edificante sobre o futuro da humanidade, com o intuito de orientar a ação humana e oferecer a ela um sentido filosófico, mesmo que provisório. Em virtude de se apoiar no pragmatismo deweyano, que não possui mais a pretensão de desvelar a verdade absoluta nem de fundamentar metafisicamente qualquer discurso, mesmo o pedagógico, Anísio Teixeira admite esse vínculo entre filosofia e literatura. Afinal, o que importa, em seu discurso sobre a “escola progressiva”, é formar “pequeninos Sócrates”, oferecendo às crianças e aos jovens elementos para refletirem sobre os problemas com os quais se defrontam no presente, tendo a perspectiva de superá-los com seus próprios recursos ou ferramentas teóricas. Nesse sentido, não importa se esses recursos ou ferramentas provenham do conhecimento científico, da filosofia ou da literatura e sim que pudessem se tornar disponíveis pela

escola, usados e experimentados pelas crianças e pelos jovens, com o intuito de solucionar ou minimizar os referidos problemas, criando saídas não apenas convencionais, mas alternativas inovadoras. É desse modo que Anísio Teixeira acredita que as novas gerações aprenderiam a pensar reflexivamente o tempo presente e recriá-lo, de maneira a garantir o desenvolvimento prospectivo da humanidade. Para tanto, bastaria que essa escola garantisse a liberdade necessária ao pensamento, o processo pedagógico permitisse a criação e houvesse de fato democracia. Nisto residiam os fundamentos filosóficos educacionais da pedagogia proposta por Anísio Teixeira.

Mais ainda, pode-se dizer que essa filosofia da educação inspira-se numa filosofia que tem a vida e a experiência como suas balizas ou como seus conceitos fundamentais, porque ela se refere a um pensamento intrinsecamente relacionado à vida individual e coletiva, pois cada um possui uma filosofia e, no confronto com outras filosofias, que ocorre no convívio social, ela se amplia, ganhando um sentido e uma visão comum sobre o mundo. Essa visão comum não seria universal, mas representaria as aspirações, os sentimentos e os interesses de um determinado grupo e estaria em conflito com outras perspectivas filosóficas em jogo. A ampliação dessa filosofia de vida, individual, se daria por intermédio da experiência desse indivíduo com o mundo natural e humano, por meio da qual adquiriria novos hábitos, crenças e costumes, assim como aprenderia princípios a reger e a orientar a sua conduta, conforme uma linguagem e um sentido comum, embora não universal. Seria, ainda, por essa experiência que se formariam as disposições essenciais ao homem e que este mudaria suas atitudes e comportamentos em relação a si mesmo, aos seus semelhantes e ao mundo, conferindo-lhes um outro sentido. Desse modo, essa filosofia de vida estaria baseada na experiência que, por sua vez, teria um caráter eminentemente educativo.

Do mesmo modo que Dewey, Anísio Teixeira (1968, p. 147-48) define essa filosofia como uma “teoria geral da educação”. Afinal, para ele,

Filosofia se traduz, assim, em educação e educação só é digna desse nome quando está percorrida de uma larga visão filosófica. Filosofia da educação não é, pois, senão o estudo dos problemas que se refere à formação dos melhores hábitos mentais e morais em relação às dificuldades da vida social contemporânea.

Nesse sentido, a filosofia e a educação dependeriam do tipo de sociedade que se tiver em vista, sendo mais livres e transformadoras nas sociedades democráticas do que nas

sociedades aristocráticas. Considerando as sociedades democráticas, a filosofia deveria procurar delimitar “os problemas mais palpitantes dessa nova ordem de coisas e armá-los para as soluções mais prováveis” (TEIXEIRA, 1968, p. 148). Embora nenhuma solução seja definitiva, a filosofia de uma sociedade em permanente transformação, e que deseje tomá-la como instrumento do progresso, é uma “filosofia de hipóteses e soluções provisórias” (1968, p. 148), que, mediante o método experimental, pode verificar suas conseqüências na prática, refutá-las ou confirmá-las, analisando se concorrem para o aprimoramento da conduta humana ou não. Mas, para tanto, seria necessário que essa filosofia fosse estendida a todos, pela educação, a fim de garantir efetivamente a democracia e, conseqüentemente, o progresso humano orientado por uma larga e tolerante visão acerca dos problemas com os quais o homem se defronta, num mundo em constante transformação. Nesses termos, essa filosofia e essa educação pressuporiam a democracia para se efetivarem e, por sua vez, esta propiciaria uma pedagogia que pressupõe uma forma de pensar reflexivo sobre os problemas emergentes na experiência vivida em um tempo presente. E, assim, a educação teria um cunho filosófico por excelência, diluído na pedagogia e nos conteúdos curriculares da escola progressiva.

Ora, a literatura infantil de Monteiro Lobato parece pressupor também a aprendizagem do pensar reflexivo, presente na concepção de filosofia da educação anisiana, transferindo aos seus personagens a capacidade de representar a filosofia na qual ela se inspira. No livro *Memórias de Emília* (1972), com a personagem Emília, o autor faz algumas reflexões sobre a vida, sobre a filosofia e sobre as injustiças do mundo. Nesse livro, ele não trata de uma filosofia antiga, ou do aparecimento da filosofia, como veremos a seguir, quando analisarmos o livro *O Minotauro* (1969). Pode-se dizer que essas reflexões se aproximam daquelas desenvolvidas à luz do pragmatismo deweyano, ou seja, da filosofia pragmática que procura superar os problemas da vida social *na* e *para* a própria vida, instigando uma outra maneira de pensar em seus leitores, que se ajuste às mudanças ocorridas na civilização atual.

Num trecho do livro *Memórias de Emília* (1972), a boneca de pano se considera a filósofa do Sítio e decide escrever suas memórias de vida: contudo, qual é a memória que uma boneca que tem tão pouco tempo de vida poderia ter? Emília decide então inventar algumas aventuras, no entanto é questionada pelo Visconde de Sabugosa sobre o critério de verdade, em suas memórias, pois, se são memórias, têm que conter apenas verdades. Emília encara esse problema, dando-lhe uma solução meio atrapalhada e questionando o critério de verdade a ela estabelecida:



- Verdade pura! Nada mais difícil do que a verdade, Emília.

- Bem sei – disse a boneca – Bem sei que tudo na vida não passa de mentiras, e sei também que é nas memórias que os homens mentem mais. Quem escreve memórias arruma as coisas de jeito que o leitor fique fazendo uma alta idéia do escrevedor. Mas para isso ele não pode dizer a verdade, porque senão o leitor fica vendo que era um homem igual aos outros. Logo, tem de mentir com muita manha, para dar idéia de que está falando a verdade pura.

Dona Benta espantou-se por uma simples bonequinha de pano andasse com idéias tão filosóficas.

- Acho graça nisso de você falar em verdade e mentira como se realmente soubesse o que é uma coisa e outra. Até Jesus Cristo não teve ânimo de dizer o que era verdade. Quando Pôncio Pilatos lhe perguntou: “O que é verdade?”, ele que era Cristo achou melhor calar-se. Não deu resposta.

- Pois eu sei! – gritou Emília - Verdade é uma espécie de mentira bem pregada, das que ninguém desconfia, só isso.

Da. Benta calou-se, a refletir aquela definição. (LOBATO, 1972, p. 7-8).

O que Lobato, através da personagem Emília, transmite nessa passagem, é que não existe uma verdade estabelecida, e sim a busca contínua por essa verdade, instigada pelo desenvolvimento da própria vida e de sua dinâmica interna. Em outro trecho, do mesmo livro, essa personagem de Lobato define o que é a vida, metaforicamente, em termos bastante próximos àqueles que embasam a filosofia da educação de Anísio Teixeira.

- E como sou filósofa - continuou Emília - quero que minhas memórias comecem com minha filosofia de vida.

- Cuidado, Marquesa! Mil sábios já tentaram explicar a vida e se estrepavam.

- Pois eu não me estreparei. A vida, senhor Visconde, é um pisca-pisca. A gente nasce, isto é, começa a piscar. Quem pára de piscar, chegou ao fim, morreu. Piscar é abrir e fechar os olhos. Viver é isso. É um dorme-e-acorda, dorme-e-acorda, até que dorme e não acorda mais. É, portanto, um pisca-pisca.

O Visconde ficou novamente pensativo, de olhos no teto.

Emília riu-se.

- Está vendo como é filosófica a minha idéia? O senhor Visconde já está de olhos parados, erguidos para o forro. Quer dizer que pensa que entendeu... A vida das gentes neste mundo, senhor sabugo, é isso. Um rosário de piscadas. Cada piscar é um dia. Pisca e mama, pisca e anda, pisca e brinca, pisca e estuda; pisca e ama, pisca e cria filhos; pisca e geme os reumatismos, por fim pisca pela última vez e morre.

- E depois que morre? Perguntou o Visconde.

- Depois que morre vira hipótese. É ou não é?

O Visconde teve que concordar que era. (LOBATO, 1972, p. 11).

Essa metáfora do pisca-pisca remete seus leitores mirins ao curso biológico da vida, o desenvolvimento, o crescimento e morte, representando uma renúncia do pensamento

filosófico em considerar a vida para além do mundo humano ou qualquer filosofia transcendente, ou mesmo de promover uma separação entre esta e a cultura. Ao contrário, esse desenvolvimento biológico em que consiste a vida parece ser visto em continuidade com a própria cultura, afinal, esse crescimento do indivíduo não se dá apenas em termos maturacionais, como também em termos intelectuais e, de certo modo, morais, embora estes estejam assentados em bases naturalistas. Aliás, são essas mesmas bases que caracterizam a filosofia de Anísio Teixeira e que parecem ser endossadas aqui com Lobato, no mesmo sentido, qual seja, o de questionar e, se possível, romper com uma tradição que pressupõe o desenvolvimento do espírito como essencial a toda filosofia e educação, sendo necessário que, para tal, ocorra uma renúncia da própria vida, do prazer e da felicidade possíveis de serem desfrutadas pelo homem, na terra, assumindo os sacrifícios, a miséria e a dor como necessárias para alcançar a plena felicidade, após a morte, com a vida eterna.

Do mesmo modo que Anísio Teixeira, Lobato parece acreditar que a experiência propiciada pelos seus livros ao público infantil pode alargar a experiência das crianças e dos jovens, introduzindo-os ao mundo espiritual e à cultura, com o intuito de formarem suas próprias concepções a respeito da vida e refletirem sobre as suas vicissitudes, inclusive sobre a morte. Isto, sem deixar de considerar a capacidade cognitiva e o desenvolvimento psicológico de seu público. Nesse sentido, a continuidade entre natureza e cultura, que representa a vida, seria compreendida como esse alargamento da experiência formativa que requer a concepção de educação de Anísio Teixeira. Em tal concepção de educação, o aprender a conhecer e o aprender a pensar estariam intrinsecamente associados a essa formação cultural das crianças e dos jovens, que os levariam a tornar-se “pequeninos Sócrates”, tal como Emília, a boneca de pano, aprendendo a refletir sobre os problemas que lhes são colocados.

Se a filosofia da educação de Anísio Teixeira pressupôs essa concepção de vida e de educação, a literatura infantil lobatiana parece tê-la incorporado, com o intuito de engrossar o coro da modernização cultural e educacional brasileira, defendida por muitos intelectuais, e instigar em seu público leitor a necessidade da reflexão sobre os problemas decorrentes de uma civilização em constante mudança. Incorporada à escola progressiva, a literatura infantil lobatiana, mesmo sendo um “elemento de formação do espírito”, tornar-se-ia um dos meios pelos quais esses valores e diretrizes seriam difundidos e uma introdução das crianças a um pensar reflexivo não dissociado de sua própria vida. Por conseguinte, tal produção literária seria tanto uma atividade extra-escolar para educar as crianças e jovens, por intermédio de sua própria narrativa ficcional, quanto um conteúdo

curricular importante, ao ser incorporado na estrutura da escola nova e no projeto pedagógico dos “educadores profissionais”.

Do mesmo modo que os precursores da teoria pedagógica escolanovista, a literatura infantil lobatiana traz consigo um sentido pedagógico, tal como sugerem Lajolo & Zilberman (1987, p. 77), que representa uma alternativa ao ensino tradicional, “apoiando-se no diálogo, como metodologia de ensino, e no amor ao conhecimento, como finalidade, apontando um caminho pedagógico para a sociedade contemporânea”. Poderíamos dizer, ainda, que esse sentido pedagógico seria em si mesmo filosófico, não apenas pautado numa filosofia, como também instigador de um pensar reflexivo a ser desenvolvido pelo público ao qual se destina, levando-o a refletir sobre os problemas de seu tempo e solucioná-los. Pode-se afirmar, com isso, que a literatura infantil de Lobato pode ser considerada como um meio educativo, tal como foi acolhida pelos “educadores profissionais”, nos anos 1930.

No entanto, se a literatura infantil de Lobato pode ser tomada como um material pedagógico e ser compreendida conforme as metodologias de ensino que pressupõem a pedagogia desses educadores, incluindo a de Anísio Teixeira, ela também se singulariza no que se refere ao seu modo de afetar os infantes e de despertá-los ao pensar reflexivo. Afinal, é literatura e, enquanto tal,

Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor. (ZILBERMAN, 1983, p. 22).

Talvez seja possível dizer que a literatura infantil fosse um meio de Lobato acertar a conta com um mundo cheio de fantasia e de criação, normalmente visto de cima e com certo desdém, pela racionalidade adulta, além de rememorar a sua própria experiência de infância. Entrando nos meandros dessa rememoração distante do olhar adulto e trazendo à baila um universo mítico que povoa o universo infantil, ele parece despertar em seus leitores um desejo de saber e de enfrentar o desconhecido, antes que simplesmente calar-se diante do familiar e do mito. A sua literatura infantil não trataria de enredar os seus leitores apenas no mundo da fantasia e do mito, mas partir desse mundo, tão significativo para o infante, para promover uma experiência com o conhecimento do real e o pensamento sobre o desconhecido, bastante diferente da do mundo racional adulto, nem por isso menos

relevante. Assim, provavelmente, a literatura infantil lobatiana preservaria aquilo que de racional há no mito e nessas histórias, como também o que há de mitológico no próprio conhecimento científico e pensamento racional.

Tal literatura produziria, assim, uma narrativa ficcional em que mito e razão se misturam, para promover uma experiência com o conhecimento e com o pensar, que exigem um constante recomeço e uma constante continuidade dessa mesma experiência, dado o reconhecimento de seu caráter finito, circunstancial e provisório. Essa experiência propiciada pela literatura infantil lobatiana não exclui a imaginação, mas encontra nela o motor da criação humana, tornando-a responsável por desencadear a produção de conhecimentos científicos novos e de pensamentos filosóficos que tentam conferir outro sentido à realidade. Ela parece tentar, com isso, afetar seus leitores naquilo que possuem de infantil, mesmo naqueles que não sejam mais crianças, e rememorar os caminhos abandonados, no qual muitos sucumbiram em nome de uma razão e de uma moral (mutável), dadas como certas. A literatura infantil lobatiana traria ao público ao qual se destina um retorno ao instante de sua experiência vivida, em que se perguntavam pelo quê e pelos porquês das coisas e, sobretudo, pelo sentido da vida. Dessa maneira, o “infantil” do público ao qual se destina a literatura infantil lobatiana não estaria relacionado diretamente a uma idade específica, mas a uma disposição a certa abertura do pensamento à sensibilidade e à imaginação, produzindo uma forma de pensar reflexivo em que estas não seriam abandonadas.

De certo modo, tanto a síntese entre ficção e realidade contida na narrativa literária produzida por Lobato quanto o público ao qual se destina a sua literatura infantil, portadora de uma noção ampliada de infância, constituem uma aparente defasagem do uso de seus textos literários para promover o pensar reflexivo, nos termos abrangidos pelas teorias pedagógicas empreendidas pelos “educadores profissionais”. Mesmo na filosofia da educação de Anísio Teixeira, em que as familiaridades com as concepções pedagógicas contidas na literatura infantil de Lobato são maiores, tal defasagem de estilos, por assim dizer, evidencia os contrastes desta em relação àquela. Afinal, o aprendizado do pensar reflexivo, pressuposto pela filosofia da educação de Anísio Teixeira, objetiva primordialmente o desenvolvimento das formas lógicas do pensamento, a formação das habilidades cognitivas e a aquisição dos valores morais, conforme as etapas de desenvolvimento psicológico aos quais se destina o ensino por elas advogado. Embora parta dessa apreciação psicológica e de um ensino centrado na criança, os materiais e os métodos didáticos, prescritos por sua teoria pedagógica, parecem desprestigiar as afecções

de ordem estética, a sensibilidade e a imaginação como precursores do pensar reflexivo e como certo modo de introdução a uma filosofia vinculada à vida infantil. Esse contraste parece indicar certa irredutibilidade da literatura infantil aos materiais e métodos didáticos prescritos pela pedagogia anisiana, em função da natureza artística daquela preceder a pretensão filosófica e educativa desta. Contudo, no caso em apreço, tal contraste configura uma tentativa de contemplar essa natureza artística da literatura infantil lobatiana, de maneira a integrá-la como uma das atividades do currículo escolar, a fim de que compensasse os efeitos ocasionados pelo desenvolvimento da lógica, da cognição e dos valores morais, obtidos em outras atividades curriculares. Ademais, os conteúdos dessa atividade artística, na escola, fariam parte do aprendizado do pensar reflexivo, previsto pela pedagogia anisiana.

Embora essa hipótese não possa ser verificada, na obra de Anísio Teixeira, esta última oferece algumas indicações para compreender o seguinte, sobretudo quando lida à luz de Dewey (1980). Em tal aprendizado, o sentido original dos conteúdos artístico é preservado, na medida em que o método didático previamente prescrito por essa pedagogia é modificado e adequado àqueles. Ao serem recebidos pelo agente desse aprendizado, o aluno, tais conteúdos tornam-se objetos da reflexão ativa em que consiste o pensamento reflexivo, modificando aqueles e sendo modificados por este, de modo a vinculá-los à vida e à reconstrução de sua experiência. Ainda que esse objeto do pensar reflexivo seja compreendido *a posteriori* por formas lógicas do pensamento, categorias decorrentes das habilidades cognitivas do agente e conceitos provenientes de seu modo de vida, ele não deixa de modificar os hábitos de sentimentos, crenças e pensamentos instaurados *a priori*. Tal objeto constitui-se em um dos meios de interromper o pensar mecânico, habitual, já incorporado pelo agente; de mobilizar as faculdades ativas (sensíveis, imagéticas, intelectuais e morais) desse mesmo agente, para pensá-lo reflexivamente, desde que os seus conteúdos o afetem ou despertem o interesse de algum jeito, lançando-o a sua investigação. Assim, a experiência que esse objeto artístico propicia ao agente pode ser caracterizada como um começo dessa investigação filosófica, o que é o mesmo que dizer: o início do pensar reflexivo e daquilo que o qualifica enquanto tal, isto é, de uma tentativa de atribuir um significado a uma experiência singular, ocorrida em dado contexto, por meio de sua investigação lógica, com fins a uma elaboração conceitual que possa conferir sentido à sua aplicação a vida.

Todavia, mesmo para a principal fonte de inspiração da pedagogia anisiana, o início do pensar reflexivo, propiciado pela experiência com o objeto artístico, teria que respeitar

as etapas do desenvolvimento maturacional, cognitivo, intelectual e moral do agente ou, no caso do processo educativo, da criança e do jovem. Afinal, essas seriam as condições dessa forma de introdução ao filosofar na infância, dadas pela própria maneira como a pedagogia anisiana concebe os seus destinatários e a infância, a saber: nutrida pelos conhecimentos da psicologia e das teorias de aprendizagem da época, os esquadrinha como um objeto, classificando o seu desenvolvimento em etapas para facilitar o acompanhamento do que lhes é ensinado. Embora pertença a um mesmo tempo histórico e, talvez, a despeito de sua própria vontade, a literatura infantil de Lobato, em função de ser antes de tudo arte literária e destinar-se a um público incerto – que poderia ser criança, jovem ou qualquer leitor, independente das regulamentações da idade –, sujeitou-se menos a tais condicionantes da psicologia e de outras ciências. Talvez, por esse motivo, no desenvolvimento subsequente desses saberes que regulamentam a pedagogia e normatizam o ensino, assim como no de seus fundamentos filosóficos educacionais, a teoria pedagógica desenvolvida por Anísio Teixeira tenha sido objeto de questionamentos relativos às suas bases científicas e filosóficas e à sua eficiência, sendo profundamente modificada ou substituída por outras teorias consideradas mais bem fundamentadas ou mais eficientes. Em contrapartida, a literatura infantil de Lobato, pela sua própria natureza artística, não se circunscreveu a esse campo de saberes científicos, nem aos critérios de eficiência que regulamentam o ensino, ficando à margem deles, mas, mesmo assim, não deixou de concorrer para educar várias gerações de leitores, desde então. É como se a literatura infantil de Lobato se desprendesse de sua configuração pedagógica e filosófica educacional inspiradora, para ganhar leitores e outras interpretações, para além de sua época e do público ao qual se destinava.

Embora estivesse muito mais próxima das expectativas daqueles “educadores profissionais” da década de 1930, que lutaram por uma pedagogia que instigasse o *aprender a aprender* e o *aprendizado do pensar reflexivo*, no Brasil, a literatura infantil de Lobato delas se singularizou, porque seria arte e o aprender a refletir filosoficamente sobre o tempo presente não se restringiria a um tempo histórico determinado. Justamente por esse seu caráter trans-histórico, essa singularidade da literatura infantil lobatiana seria, ainda hoje, atual, e se justificaria, principalmente num momento em que o pensar criticamente a realidade perdeu sua força. Por essa razão, entendemos que ela poderia ser recobrada, funcionando como uma espécie de resistência contra as pedagogias que, em nome da performance e do mercado de trabalho, restringem-se apenas a desenvolver habilidades cognitivas e qualificar profissionalmente as crianças e os jovens. Porém, tal retomada não poderia ignorar essas tensões decorrentes das dificuldades de articulação de

sua natureza primordialmente literária e de sua destinação a um público de leitores incertos com o seu uso como material e método didático, prescrita por uma teoria pedagógica. No fim das contas, essas tensões parecem se inscrever na gênese e acompanhar o desenvolvimento das propostas pedagógicas de aprendizado do pensar reflexivo na escola que recorrem ao gênero e às narrativas literárias como meio para obtenção desse fim.

No Brasil, essa gênese parece se configurar, como reconstruído neste capítulo, nessa relação entre a literatura infantil de Monteiro Lobato e a Filosofia da Educação de Anísio Teixeira, estabelecida desde os anos 1930. Uma das configurações subseqüentes de seu desenvolvimento pode ser encontrada na recepção do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman, em nosso país, a partir dos anos 1980, que será objeto de análise no próximo capítulo. Nele, analisaremos essa proposta de filosofia na escola, descrevendo o programa desenvolvido por Lipman, interpretando o início de sua recepção e discutindo as suas contribuições para o desenvolvimento de uma introdução ao filosofar na escola, no Brasil, que se utiliza de um gênero literário para tal fim. Desse modo, pretendemos compreender como o programa de Lipman enfrenta as tensões decorrentes da incorporação desse gênero por uma proposta pedagógica de ensino de filosofia para crianças a fim de saber, nos capítulos subseqüentes, se a literatura infantil de Lobato poderia ser um recurso válido para essa forma de filosofar na infância.



CAPÍTULO II

A Filosofia para Crianças de Matthew Lipman

Matthew Lipman nasceu no dia 24 de agosto de 1923, em Vineland, no Estado de New Jersey, nos Estados Unidos. Passou sua infância no interior desse Estado, onde estudou desde o jardim da infância até o ensino médio, concluído no ano de 1939. Em 1940, matriculou-se numa escola de ensino básico, “[...] para recuperar o seu aproveitamento especialmente em matemática, disciplina necessária para realizar seu sonho de se tornar engenheiro” (HENNING, 2003, p. 165). Em 1943, ingressou na Universidade de Stanford, local em que permaneceu por um ano, a fim de se tornar engenheiro.

Nesse período, vivendo na Califórnia, entra em contato com as idéias de Aristóteles e Hume através de um professor de inglês que o presenteia com um livro que relata a passagem de John Dewey na Universidade de Columbia. Motiva-se intensamente tanto pelas idéias de Dewey como pela possibilidade de ingressar na Universidade de Columbia. O exército oferece-lhe duas opções: permanecer em Stanford e seguir os estudos e se tornar médico, profissão de que muito se necessitava naquele momento, ou então seguir para o campo de batalha na Europa. Lipman escolhe a última. (HENNING, 2003, p. 165)

Em 1945, em campo de batalha, Lipman carregava em sua mochila um livro de Dewey, aproveitando os raros momentos livres para sua leitura. Foi a partir desse momento que tomou contato com os princípios da filosofia e educação.

Meus conhecimentos desses últimos (a educação) provinham do fato de ter carregado em minha mochila, durante a Segunda Guerra Mundial, um exemplar de *Inteligência no Mundo Moderno* de Dewey que contém uma série de passagens-chave de sua teoria educativa. Encontrei o livro por acaso, embora não soubesse nada de filosofia, e compreendi alguma coisa, através da obscuridade da prosa de Dewey, de suas idéias centrais. Ainda me lembro que folheava o livro naqueles ocasionais momentos de descanso que um soldado de infantaria pode ter, quando subíamos pelo Saara, atravessávamos o Reno em Mainz, atravessando a Alemanha para Bayreuth, na Bavária, seguindo depois para a Áustria. Suponho que as idéias que se adquirem nessas circunstâncias sejam provavelmente aquelas que assumirão um papel fundamental com relação ao pensamento posterior de cada um. (In: KOHAN, 1998, p. 24)

Em 1946, ingressou na Universidade de Columbia, acolhido por um programa chamado “Universidade para não-graduados”. Esse programa era destinado a ex-combatentes. Em 1948, bacharelou-se em filosofia, nessa universidade, e entrou no programa de pós-graduação. No ano de 1950, concluiu seu doutorado e se titulou PhD em filosofia, com a tese denominada *Problems of Art Inquiry*. Em 1951, completou seu pós-doutorado na Universidade de Viena, na Áustria, regressando aos Estados Unidos, onde iniciou seus trabalhos como professor de filosofia. Ensinou Lógica e Pensamento Crítico, por muitos anos, na Universidade de Columbia.

Ainda como professor, em 1968, Lipman “inicia suas reflexões sobre a possibilidade de a lógica e o pensamento crítico, disciplinas que ensina em Columbia, ajudarem as pessoas a se tornar reflexivas e críticas, já desde a infância [...]” (HENNING, 2003, p. 168). Começou então a desenvolver o PFC (Programa Filosofia para Crianças), com a sua primeira história, *Harry Stottlemier’s Discovery*, destinado a crianças de 11 e 12 anos.

2.1. A gestação do Programa Filosofia para Crianças e o início de sua recepção, no Brasil

Filosofia para crianças foi um programa criado pelo norte-americano Matthew Lipman e colaboradores, nos Estados Unidos, na década de 1970.

No final dos anos sessenta, Lipman era professor de Lógica e Teoria do Conhecimento na Universidade de Columbia, Nova Iorque, EUA, e ao perceber as falhas nos raciocínios de seus alunos, achou necessário que eles tivessem um contato com a Lógica e a Filosofia bem antes da Universidade. (KOHAN, 1998, p.85)

Ao perceber essas falhas, Lipman considerou a possibilidade de os jovens tomarem contato com a filosofia, ainda nos primeiros anos de escolaridade. Ele partiu do pressuposto de que, se a educação do raciocínio começasse logo cedo, com crianças, esse seria o caminho para a superação do problema que estava constatando.

Foi sugerida ao autor a idéia de escrever uma história infantil. Lipman pensou em escrever algo diferente, uma história que “[...] deveria formar, de alguma maneira, uma pequena comunidade de pesquisa, na qual cada uma (criança) participasse, pelo menos em alguma medida, na busca cooperativa e na descoberta de modos mais efetivos de pensar”

(LIPMAN, 1998, p. 22). Ele não tinha dúvidas de que era natural, nas crianças, o ato de pensar, como o são os atos de respirar e falar. E, segundo sua teoria, essas histórias não poderiam ser num formato em que adultos estivessem entregando tudo pronto para a criança. Suas histórias deveriam servir de modelo⁴ para os educandos, na medida em que os personagens pudessem formar uma “comunidade de investigação”.

A idéia de Lipman era que os personagens de suas histórias servissem de modelo para que as crianças reais pudessem se identificar, supondo que isso poderia dar a elas “a esperança de que semelhante ideal era factível” (LIPMAN, 1998, p. 22). Ao dar nomes aos seus personagens, optou por “fazer um trocadilho com o nome do fundador da lógica”. E intitulou sua primeira história de *Harry Stottlemeier* (que em português se traduz Ari dos Telles). Entretanto, o autor enfatizou que nem seus personagens nem o enredo da história são tomados da vida real.

Eu achava que o que deveria distinguir um personagem do outro não deveria ser tanto o seu modo de ser como o seu estilo de pensamento. Um seria empirista; o outro, intuitivo; um terceiro, analítico; um quarto, cético etc., embora nenhum estilo fosse apresentado como inerentemente melhor ou pior do que o outro. Ari deveria ser paciente e explorador, alternando entre o maravilhar-se, o perguntar-se e ao duvidar de si mesmo. Eu suspeitava que as suas habituais confusões e as situações embaraçosas atrairiam a simpatia das crianças mais facilmente do que fariam as virtudes de um protagonista menos falível (LIPMAN, 1998, p. 23)

Quanto ao enredo das histórias, o autor pensou na possibilidade de um “paradigma de pesquisa em miniatura”, ou seja:

As crianças descobrem uma regra lógica, a conversão (encontrar a oração conversa). Provam-na numa quantidade de orações diferentes, e funciona. Mas alguém encontra um contra-exemplo. No começo, há consternação e desesperança. Depois percebem, no entanto, que o princípio pode ser estendido até abarcar o contra-exemplo. Mais uma vez, aparece a prova; tendo sido revisada, a regra aparece como válida. Mas funcionará na vida real? O episódio final do capítulo oferece às crianças uma oportunidade para aplicar suas descobertas numa situação extra-escolar: funciona! (LIPMAN, 1998, p 23)

⁴ Segundo Kohan, na teoria de Lipman, “modelo” apresenta um papel fundamental: “Sócrates é um modelo de educador; as instituições sociais se movem em função do modelo da democracia; a comunidade de investigação é um modelo de todas e cada uma das atividades da sala [...], o docente na sala de aula deve modelar um investigador... e a filosofia é um modelo de investigação para as disciplinas”. (KOHAN, 2003, p.99)

Ao terminar de escrever o primeiro capítulo de sua novela filosófica, Lipman percebeu que o tema sobre o qual se propôs escrever precisava ser ampliado, não apenas em um episódio, mas no que ele chamaria de um programa. “E o princípio do raciocínio descoberto pelas crianças deveria aparecer como relevante para os aspectos mais fundamentais e problemáticos de suas vidas” (LIPMAN, 1998, p. 24).

Um dos problemas encontrados por Lipman, durante a organização do livro, dizia respeito à “seqüência em que seriam apresentados os temas lógicos”.

Portanto, procurei deixar de lado o que não era essencial e tomar a conversação como o pilar básico a partir do qual se constrói a lógica formal e cujas elaborações permitem entender a lógica. Ao mesmo tempo, achei necessário introduzir alguns elementos da lógica de relações e da lógica proposicional. Procurei, também, fornecer numerosos exemplos do uso da lógica informal (“boas razões”). Mas a melhor maneira de ensinar as crianças a raciocinar é examinar de perto e cuidadosamente os múltiplos usos da linguagem e a posterior discussão de suas próprias observações e inferências. (LIPMAN, 1998, p. 25-26)

Segundo Lipman (1998, p. 26), ao terminar de escrever *A descoberta de Ari dos Telles*, procurou uma situação na qual pudesse experimentá-lo. Essa oportunidade apareceu, em 1970:

De acordo com a opinião de Piaget, segundo a qual o estágio formal de raciocínio começa por volta dos onze anos, preferi experimentar com crianças da 5ª série. Planejei uma verdadeira experiência “de campo”, com um grupo com população homogênea selecionada ao acaso. Cada grupo tinha cerca de quinze crianças, que tinham duas aulas por semana durante nove semanas, tendo sido cada um deles submetidos a um pré-teste e um pós-teste. No fim do período experimental, a pontuação do grupo de controle em raciocínio lógico permaneceu imutável, a do grupo experimental tinha dado um salto de vinte e sete mares! Foi muito animador.

Em 1975, Lipman realizou outro experimento, em que, dessa vez, as aulas eram dadas pelos próprios professores. Apesar de os bons resultados terem sido em menor escala, ainda assim surpreendeu-o principalmente a melhora da leitura do grupo. Lipman pensou esse primeiro livro como se fosse um livro de literatura, o qual as crianças pudessem ler em casa, ou na biblioteca, mas os bons resultados de seus experimentos o levaram a concluir que “era preciso filosofia para crianças tanto na escola como em casa”. No entanto, seria preciso professores competentes e com uma boa formação, para levar a

cabo aquilo que começava a se desenhar como seu programa, pois, segundo suas próprias palavras,

[...] a preparação dos professores avança lentamente, mas na forma necessária vai se definindo mais claramente à medida que o tempo passa e vamos fazendo progressos. Aprendemos a produzir materiais curriculares para os professores que identificam as idéias principais de cada capítulo e em seguida põem esses conceitos em operação através de exercícios, atividades e planos de discussão apropriados para seu uso dentro da sala de aula. Finalmente haverá *curricula* filosóficos para cada classe desde o jardim de infância até o segundo grau.

Se a filosofia começa com o assombro, também se pode dizer que surge como um diálogo reflexivo que enriquece e traz uma maior compreensão das vivências. Mas as transições precisam ser mediadas e talvez chegue o dia em que a literatura ajude as crianças a encurtar a distância existente entre o assombro e a reflexão, entre a reflexão e o diálogo e entre o diálogo e a experiência. O impacto desse tipo de literatura nas crianças de hoje pode não ser observado imediatamente. Mas o impacto nos adultos de amanhã poderia ser tão sério que nos leve a perguntar por que privamos, até hoje, as crianças da filosofia. (LIPMAN, 1998, p. 27)

O autor ressalta ainda que, para se trabalhar filosofia para crianças, é preciso transformar a sala de aula numa comunidade de investigação, “na qual os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das idéias de outros ao fazer inferências daquilo que foi afirmado e buscar identificar as suposições de cada um” (LIPMAN, 1995, p.31). Em outras palavras, a comunidade de investigação tem a finalidade de harmonizar o diálogo na busca do conhecimento, não deixando que ele se torne limitado, mas, ao contrário, que “crie” o próprio caminho a seguir.

Vale ressaltar que, nos Estados Unidos, a maioria dos jovens entrava em contato com a filosofia apenas quando ingressava na Universidade, por isso, muitos intelectuais tomavam seu trabalho como se fosse o pioneiro, ao apresentar a filosofia aos pequeninos. Porém, o seu pioneirismo estava em reconhecer a capacidade das crianças para lidarem com toda a problemática da filosofia. “Tratava-se, simplesmente, de recriar as histórias dos filósofos, despindo-as da linguagem técnica e erudita, apresentando-as de modo mais simples e menos inibidor” (KOHAN, 1998, p. 85). Lipman lançava, assim, o Programa Filosofia para Crianças, que, em pouco tempo, estaria no currículo de escolas do mundo inteiro.

Quando seu livro *A descoberta de Ari dos Telles* ainda estava em fase de experimentação, Lipman sentiu a necessidade de criar um material didático que auxiliasse



os professores a assimilarem tanto os elementos da lógica como os problemas filosóficos que deveriam suscitar, ao introduzirem as “novelas filosóficas⁵” em sala de aula. Ele criou então, um manual de auxílio aos professores, contendo exercícios e planos de discussão. Por intermédio desse manual, Lipman oferecia “oficinas de treinamento” aos professores, criando assim o IAPC (*Institute for Advancement of Philosophy for Children*, em português, Instituto para o Desenvolvimento de Filosofia para Crianças). Com o tempo, o autor escreveu vários romances, nos níveis infantil, fundamental e médio do ensino, acompanhados sempre dos manuais⁶ produzidos em conjunto com seus colaboradores, como Ann Margareth Sharp e Ronald Reed. Esses manuais foram organizados tendo em vista que a maioria dos professores que trabalham com esse programa, em sala de aula, não teve uma formação sólida em filosofia, de forma eles surgem como uma importante ferramenta de reflexão e trabalho para o professor.

Os romances que escrevia tinham sempre personagens da mesma idade das crianças às quais eram dirigidos.

Cada romance apresenta uma espinha dorsal de habilidades cognitivas que se aplicam a inúmeros problemas filosóficos. Estes problemas, como a verdade, o bem, a beleza, a justiça, a liberdade, que Lipman e Sharp consideram problemas eternos da filosofia, voltam repetidas vezes, sob diferente roupagem, nos romances. (KOHAN, 1998, p. 88.)

Lipman não tem a preocupação de dar nomes aos conceitos com que trabalha, em seus livros, pois estes servem apenas de recurso ao professor, para inserir determinados temas a serem abordados em sala de aula. Ele não trata de correntes filosóficas ou de autores das tradições, porém insere determinados conceitos da lógica, política, estética, ética, entre outros, no conteúdo de seus textos.

Em seu livro *Filosofia na sala de aula* (1994), Lipman lançou as bases de sua Filosofia para Crianças. Ainda no prefácio, ele refez o percurso histórico da filosofia, na

⁵ “Novelas filosóficas” é uma coleção de narrativas infantis que servem como recurso didático ao programa; cada uma vem acompanhada de um manual de auxílio ao professor.

⁶ Os Manuais que acompanham as “novelas filosóficas” identificam as principais idéias filosóficas de cada capítulo, como forma de auxílio ao professor, na sala de aula. Eles oferecem também vários exercícios e atividades para cada uma das idéias. “O conteúdo filosófico da novela é posto em prática mediante planos de discussões e atividades que promovam a formação de uma comunidade de investigação na sala de aula tal como é modelada na ‘novela’” (LIPMAN, 1994, p. 80-81).

Grécia Antiga, quando os cidadãos começaram a refletir sobre o pensar. A partir disso, a filosofia passa a ser relacionada com a investigação dialógica, e o autor confere a Sócrates a grande responsabilidade de modelar a investigação intelectual para os indivíduos. Essa investigação começa com assuntos de maior interesse para cada indivíduo, a fim de “conhecer a si mesmo”, um incentivo de ver a vida se aperfeiçoar, a partir do pensar, e refletir sobre ela.

Lipman partiu da sua experiência frente à ineficiência do sistema educativo e dos métodos utilizados para combatê-la. Ele enfatiza que a educação será eficiente, à medida que proporcione qualidade educacional para todos os jovens, de modo a levar a mesma a tornar-se um modelo de perfeição, para todos aqueles que nela estão envolvidos.

O que está claro é que a educação tem que se formular de modo tal que as condições sócio-econômicas nunca possam servir de desculpa para deficiências unicamente educacionais. Ela tem que se formular de tal maneira que a diversidade de condições culturais seja vista como uma oportunidade para que o sistema prove sua boa qualidade e não como uma desculpa para seu colapso (LIPMAN, 1994, p. 21).

Atualmente, o Programa de Filosofia para Crianças já tem um currículo que vai da pré-escola ao terceiro ano do ensino médio. É uma realidade em aproximadamente 50 países, inclusive no Brasil, onde, na primeira metade da década de 1980, começaram a surgir as primeiras traduções dos materiais propostos por Lipman, bem como as primeiras experiências, nas escolas.

A Filosofia para Crianças chegou ao Brasil por meio de Catherine Young Silva (1937-1993). Após fazer seu mestrado em Filosofia para Crianças, na Montclair State University, nos Estados Unidos, em 1983, orientado por Matthew Lipman, ela voltou ao Brasil no ano de 1984 e, junto com alguns colaboradores, “começou uma empresa de difusão e prática do diálogo filosófico com crianças inspirado pelos materiais e métodos de Lipman e seus colaboradores” (WUENSCH, 1998, p. 51). Ela ainda trouxe consigo “o direito cedido por Lipman para traduzir e adaptar os materiais, bem como, uma autorização para formar professores e desenvolver o trabalho nas escolas” (WUENSCH, 1998, p. 51).

Catherine montou as instalações dessa empresa na sede do Yázigi, em São Paulo. Começou a partir daí a divulgação da proposta de Lipman, nas escolas e Universidades da capital. No primeiro ano, duas escolas particulares iniciaram uma experiência informal com tal programa. Mais tarde, Catherine e seus colaboradores receberam o apoio de

Marcos Antonio Lorieri, que, além de professor de Filosofia da Educação, na PUC-SP, era também técnico da Secretaria Estadual de Educação (DRE2), como informa Wuensch (1998, p. 52), sobre esse colaborador:

Graças a esta dupla inserção, acadêmica e profissional, aliada à sua curiosidade e abertura para examinar esta proposta, bem como seu compromisso em desenvolvê-la junto a escola pública, acabou tornando-se uma referência necessária dentro do movimento de filosofia para crianças no Brasil.

Catherine recebeu também o apoio das professoras de filosofia e inglês, Ana Luiza Falcone e Sylvia Hamburger Mandel, que a auxiliaram na “formação de professores e na implantação do trabalho em diversas escolas públicas da Zona Leste de São Paulo” (WUENSCH, 1998, p. 53). Em janeiro de 1985, o grupo formado por Catherine, Lorieri, Sylvia e Ana Luiza, criaram o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC):

A função do CBFC, uma entidade civil sem fins lucrativos é, segundo sua presidente, promover e divulgar filosofia para crianças, o que abrange a investigação filosófica com crianças, os temas de uma educação para o pensar que decorrem dela, e suas contribuições para a formação para a cidadania. (WUENSCH, 1998, p. 59)

Esses professores, segundo Wuensch (1998, p. 53), formaram “novas gerações de professores e monitores que disseminaram esta proposta pelo Brasil nos últimos doze anos”. Em 1993, com o falecimento de Catherine Young Silva, sua filha Melanie Claire Wyffels assume a presidência do CBFC. Os trabalhos desse órgão se estenderam por várias capitais brasileiras, como São Paulo, Curitiba, Vitória, Manaus, Goiânia, Brasília, Fortaleza, São Luís, Porto Alegre etc. Assim, o programa de Filosofia para Crianças foi se configurando, no Brasil, com objetivos e com uma metodologia de ensino que, mediante as “novelas filosóficas” criadas por Lipman e por seus colaboradores, caracterizaram um modo de introdução ao filosofar na escola, voltado ao público infanto-juvenil, como mostrado a seguir.

2.2. Os objetivos do programa, seus métodos didáticos e os conteúdos das “novelas filosóficas”

Um dos objetivos mais importantes do Programa Filosofia para Crianças é, segundo Lipman (1994, p. 81), auxiliar as crianças a “pensarem por si mesmas”: contudo, como

conseguir que as crianças pensem por si mesmas? Segundo Lipman (1995, p. 65), “as crianças estão naturalmente inclinadas a adquirir habilidades cognitivas do mesmo modo que adquirem naturalmente a linguagem, e a educação é necessária para fortalecer o processo”. Portanto:

A Capacidade de raciocínio também é um fim almejado, pois, à medida que as crianças tomam consciência de que o raciocínio⁷ “é tão útil nas brincadeiras e fora da escola, como na própria escola, então o verdadeiro impacto do que estão fazendo ao estudar o raciocínio se torna bastante excitante” (LIPMAN, 1994, p.112).

Criatividade igualmente é importante, pois as crianças menores têm um senso de criatividade muito grande, ainda que, ao se tornarem adolescentes, percam essa capacidade; por conseguinte, desenvolvê-la é tão importante quando se percebe que ela é essencial para se ter habilidade no manejo das relações parte-todo⁸. Lipman ressalta, ainda:

Se o dia escolar da criança contivesse relações parte-todo significativas, e se os professores dessem uma atenção especial à relação que existe entre os fragmentos do conhecimentos e a vida da criança, então seria possível que a compreensão das relações entre as partes e o todo fosse um processo acumulativo ao invés de ir se esvaindo aos poucos. (LIPMAN, 1994, p. 113)

O crescimento pessoal e interpessoal é outro objetivo almejado por esse programa, porque é preciso que a criança tenha a capacidade de refletir e analisar o próprio mundo e sua vida, a fim de que disponha de habilidades suficientes para lidar com os problemas e confusões a respeito de sua identidade pessoal, o seu futuro, as expectativas familiares, as relações com os colegas e outras mais.

*O desenvolvimento da compreensão ética*⁹ seria também imprescindível enquanto objetivo do programa. Afinal, as crianças devem aprender o que é certo e errado, mas de

⁷ Segundo Lipman (1994, p. 112), quando a descoberta do raciocínio é apresentada a criança no contexto de uma história infantil, bem como quando se mostra que o raciocínio assim aprendido é válido para a vida dela, a aquisição dos princípios do raciocínio pode ser mais atraente.

⁸ Lipman explica a capacidade criativa da criança da seguinte maneira: “A verdadeira definição de uma relação estética é a de uma relação das partes com o todo (ou das partes com todas as partes). Estar envolvido com a arte – ser o criador de uma obra-de-arte – é estar envolvido na organização das partes em todos. É claro que sem a sensibilidade para essa característica essencial da obra-de-arte, o desenvolvimento das crianças e suas capacidades criativas podem ser seriamente dificultado” (LIPMAN, 1994, p. 112).

⁹ Na medida em que o Programa Filosofia para Crianças enfatiza o cultivo da compreensão parte-todo, ele contribui efetivamente para o desenvolvimento da criança como um indivíduo ético (Cf. LIPMAN, 1994).

maneira que possam atribuir significado ao que é *certo*, “em termos da relação entre uma ação e o contexto do qual faz parte” (LIPMAN, 1994, 114), ou seja, as crianças devem ser incentivadas “a desenvolverem uma compreensão ética” e assim fazer com que estabeleçam relações entre o que querem fazer e a situação ou o contexto em que pretendem fazê-lo. “Assim, as crianças devem ser sensibilizadas aos aspectos éticos de uma situação de tal maneira que comecem a sentir que a atitude que vão tomar é, ou não, apropriada ao que pretende fazer” (LIPMAN, 1994, p. 114). Lipman ressalta que a clara consciência de uma situação moral, bem como a sensibilidade de se perceber como uma ação proposta pode ser *certa* ou *errada*, “é o tipo de consciência que deve aparecer como um dos objetivos fundamentais da educação ética” (LIPMAN, 1994, p. 115).

Por fim, o programa almejaria o desenvolvimento das *habilidades de Tradução*. Segundo Lipman, tradução não é apenas transmitir significados de uma língua para outra, mas ela pode ocorrer em diferentes maneiras de expressão:

Implica na transmissão de significados de uma língua ou esquema simbólico, ou modalidade de sentido, para outra, mantendo-os intactos. A interpretação se faz necessária quando os significados traduzidos não são capazes de fazer um sentido adequado no novo contexto no qual foram colocados. Conseqüentemente, o raciocínio preserva a verdade e a tradução preserva o significado. (LIPMAN, 1995, p. 72)

Em outras palavras, a tradução envolve um elemento de interpretação e constrói significados dentro de uma determinada linguagem, quer dizer, “da mesma maneira que o raciocínio é aquela forma de pensamento que preserva a *verdade* através da mudança, a tradução é aquela forma que preserva o *significado* através da mudança” (LIPMAN, 1995, p. 73).

No Programa Filosofia para Crianças, a prática do filosofar seria possível, através do desenvolvimento das habilidades cognitivas, as virtudes éticas e as habilidades de inter-relacionamento e de tradução do educando. Porém, para tanto, os educandos começam a discutir filosoficamente por meio das histórias criadas por Lipman e seus colaboradores, pelas novelas que os afetariam e os levariam a pensar por si mesmos os problemas necessários à sua formação pessoal. Teriam, portanto, que estar abertos a essa afecção de ordem estética, por assim dizer, segundo os conteúdos retratados em suas “novelas filosóficas”, conforme descrevemos a seguir, que servem como material para a experiência com ou para o aprendizado de uma prática do filosofar com as crianças.

Para cada fase escolar, Lipman e sua equipe elaboraram uma história que denominaram *novelas filosóficas*¹⁰, como forma de ajuda para professores e alunos iniciarem a investigação filosófica, na sala de aula. Essas novelas consistem em narrativas que trazem temáticas filosóficas implícitas nas falas das personagens e nos acontecimentos vividos por elas. Essas novelas são compostas por episódios em que predomina o diálogo. Cada episódio é marcado por um tema filosófico diferente, embora se repitam em outros episódios ou novelas. Sobre suas novelas, Lipman explica:

O que quero dizer é que *Elfie* descobre que as coisas mantêm relações entre si. *Pixie* descobre que as relações mantêm relações e formam analogias. *Harry* descobre que há uma estrutura transitiva para o raciocínio, capacitando-o a construir argumentos válidos. E durante todo tempo essas descobertas lógicas que vão fazendo são postas a funcionar em aplicações práticas de todo dia. (LIPMAN, 1997, p. 69)

Pré-escola, 1ª e 2ª séries. “Aqui o currículo consiste de uma história para pré-escola chamada *Elfie*, e outra para 1ª e 2ª séries, *Issao e Guga*, e os respectivos manuais de atividades e exercícios para uso do professor”. (LIPMAN, 1994, p.79). *Issao e Guga* foi escrita para crianças com idade de 5 a 6 anos, tem como objetivo desenvolver as habilidades básicas do pensamento, implícitas nas conversas e atividades diárias, tais como: estabelecer relações, encontrar semelhanças, fazer distinções, bem como raciocinar sobre os sentimentos como amizade, amor etc.

Nessa história, Issao tem sete anos, é irmão de Satie, que tem dezesseis. Eles passam o verão na casa do avô. Guga é amiga de Issao, e mora na casa vizinha da fazenda. Tem um cavalo chamado Vivaldi.

Vou pensar um pouco mais no Vivaldi... Como ele fuça quando eu faço carinho no seu nariz. E como ele fica contente quando corre no curral. Algumas vezes ele corre tão depressa que os quatro pés ficam fora do chão como se ele estivesse voando. Seria fantástico se existisse um cavalo voador. De que tamanho teriam que ser as asas de um cavalo? Se Vivaldi tivesse asas, alguém teria coragem de montar nele? Poxa vida, que passeio ia ser esse! (LIPMAN, 1999b, p.08)

Guga é uma menina cega, e sempre quer saber tudo, pergunta sobre tudo, principalmente pelas coisas que não pode ver. Issao sempre a pega pelo braço e a leva para passear na fazenda. Um dia, Guga convida Issao e Satie para jantarem em sua casa. Nesse

¹⁰ As “novelas filosóficas” desenvolvidas por Matthew Lipman vêm acompanhadas por um manual de auxílio ao professor. Cada novela tem seu próprio manual com discussões e exercícios próprios.

dia, Beto, irmão mais velho de Guga, conheceu Satie e, depois disso, Guga podia ficar sempre na casa do Issao até mais tarde, porque o Beto sempre ia buscá-la. Em uma conversa com Satie, Guga diz:

Eu gostaria de ver os vermelhos brilhantes e os amarelos reluzentes, os verdes e dourados de que todo mundo fala. Eu não costumava pensar muito nisso, mas agora às vezes eu penso. Eu me pego dizendo a mim mesma “Quero estar em contato com o mundo do mesmo jeito que as pessoas estão em contato com ele”. Mas daí eu percebo que não posso querer isso só pra mim e quero que todas as pessoas saibam o que só eu sei. De outra forma não seria justo. Não tenho o direito de guardar o que sei só pra mim. (LIPMAN, 1999b, p. 33)

Certo dia, Issao foi à casa de Guga andar a cavalo. Quando estava passeando, passou uma ambulância com a sirene ligada, o cavalo se assustou e jogou Issao no chão. A ambulância então parou, colocaram-no dentro dela e o levaram para o hospital, mas felizmente ele só tinha quebrado o braço. Em outra ocasião, Beto levou Satie, Issao e Guga para conhecerem a casa mal-assombrada, e depois foram nadar no lago. O avô de Issao contou uma história sobre a baleia Leviatã, que ele vira há muitos anos, e disse que gostaria de vê-la novamente. Eles então decidiram viajar para o nordeste, a fim de ver as baleias. Foram o avô e a avó de Issao no jipe junto com Beto e Satie e, no outro carro, Issao e Guga com os pais de Guga. Ao chegarem ao porto, alugaram um barco e foram ver as baleias. Guga foi a primeira a ouvir o som que elas emitiam, depois viram muitas delas, inclusive a Leviatã. “Você queria saber o que a gente fez no verão passado, não queria? E então, nossa história foi legal?” (LIPMAN, 1999b, p. 65). Essa novela é uma narrativa marcada por alguns aspectos da natureza, como espaço e tempo. E, segundo Lipman (1994), é um texto que visa a uma introdução à investigação sobre as relações entre a linguagem, o mundo e a consciência perceptiva.

3ª e 4ª séries. “Este currículo consiste de uma novela filosófica, *Pimpa*, e de um manual para o professor, sendo mantida a ênfase do currículo anterior e pretendendo preparar as crianças para a introdução do raciocínio formal da etapa seguinte” (LIPMAN, 1994, p. 80). Trata-se de uma novela, escrita por Matthew Lipman, para crianças com idade entre 9 e 10 anos. Tem como objetivo descobrir o significado das coisas e suas possíveis relações. Procura desenvolver habilidades relacionadas à filosofia da linguagem,

como interpretar, criar metáforas, projetar modelos, realizar símiles¹¹, traçar comparações, estabelecer relações, dar e pedir razões e fazer perguntas. Também estão embutidos conceitos que “estabelecem relações e noções filosóficas abstratas (causalidade, tempo, espaço, número, pessoa, classe e grupo)” (LIPMAN, 1994, p. 80). Nessa novela, a narradora é a personagem Pimpa, que conta a história de como sua história aconteceu, depois que seu professor, o Seu Marcos, pediu aos alunos que criassem uma história, após um passeio que fariam ao zoológico. Então, segundo Pimpa, “[...] é a história de como a minha história foi inventada” (LIPMAN, 1997b, p. 4).

Seu Marcos pediu ainda que cada um deles tivesse um segredo que não contasse a ninguém, nem mesmo ao melhor amigo; esse segredo deveria ser uma criatura **misteriosa** e que, quando chegasse ao zoológico, a procurasse e pensasse em como poderia incluí-la em sua história. Mais tarde, de tanto pensar com o braço apoiado, ele dormiu.

Isso já aconteceu com **você**? Alguma vez seu braço já adormeceu? Não é esquisito? É como se ele não nos pertencesse. Como uma parte do nosso corpo pode não nos pertencer? Tudo que é da gente nos pertence! Mas veja, isso é o que me intriga. Ou o meu corpo e eu somos só um ou não são. Se meu corpo e eu somos um, então ele não pode **me** pertencer. E se meu corpo e eu somos diferentes, então quem sou eu? (LIPMAN, 1997b, p. 7)

Naquela noite, acontece algo muito estranho. A avó de Pimpa foi dormir em sua casa. A avó dormiu na cama de Pimpa e ela dormiu com sua irmã Marina. Durante a noite, Pimpa sentiu que uma perna estava atravessada sobre sua perna direita, pensou que era a de sua irmã, mas na verdade era a sua própria perna, que estava dormindo, por isso não a conseguia sentir. Na manhã seguinte, ela contou o que aconteceu para sua irmã, mas ela não deu importância. “Vê, essa é a grande diferença entre nós: a Marina nunca vê nada como problema. Não é que ela ache que sabe todas as respostas. É só que ela não está nem **interessada** nas perguntas” (LIPMAN, 1997b, p. 11).

No dia do passeio ao Zoológico, Pimpa foi procurar seu animal misterioso; procurou o dia todo, mas não conseguiu encontrá-lo. Na hora de ir para o ônibus e voltar para casa, ela caiu num choro, o professor pediu-lhe que dissesse o nome do animal misterioso e a menina disse que seu animal se chamava **mamífero**. Houve então toda uma explicação para convencê-la de que esse não era um animal e sim uma espécie. No dia em

¹¹ “Um símile é uma reivindicação de que duas coisas assumidas como diferentes são, de alguma maneira, semelhantes, enquanto analogia é uma reivindicação de que duas relações são parecidas” (LIPMAN, 1990, p.127).

que ela deveria contar a sua história, ficou doente; então chamou seus amigos e contou-lhes a sua história; eles resolveram fazer uma surpresa a Pimpa, no dia em que ela voltou na escola: todos os alunos da classe encenaram quatro peças sobre como surgiu a história da Pimpa.

Esse livro retrata de maneira bem simples as relações familiares, pai-mãe, pai-filha, mãe-filha e, principalmente, as relações entre irmãos. O contexto escolar e a relação professor-aluno também estão inseridos nessa história, através do professor Marcos, bem como as relações com a natureza.

5ª e 6ª séries. “Este currículo é formado pelo texto *A Descoberta de Ari dos Telles* e o manual do professor ‘Investigação Filosófica’. Aqui a ênfase está na aquisição da lógica formal e informal” (LIPMAN, 1994, p. 80). Essa novela foi escrita por Lipman, indicada para adolescentes com idade entre 10 e 13 anos. Seu principal objetivo é que os alunos aprendam a pensar e a pensar sobre o pensar; visa à investigação filosófica geral, problematizando temas de Ontologia, Antropologia, Teoria do Conhecimento, Ética, Estética, Política, Linguagem e Educação. Há também algumas discussões sobre padrões culturais, relações de poder na escola e o conflito entre diferentes padrões éticos. Nas palavras do próprio autor, “a história é um modelo de educação não-autoritária e antidoutrinadora” (LIPMAN, 1994, p. 80). Essa novela tem a pretensão de criar uma pequena comunidade de investigação, na qual, os interesses das crianças são respeitados, bem como as diferenças nos modos de pensar das crianças.

Essa é a primeira novela filosófica escrita por Lipman. Seu personagem principal é Ari, que começa a descobrir as regras da lógica, embora não soubesse que era assim que se chamava:

Ari estava encantado! A frase, quando invertida, era falsa. “Todos os brinquedos são carrinhos” era uma frase falsa. Resolveu tentar outra frase “todos os tomates são vegetais” (Ari adorava tomates). Mas o inverso não dava certo. Todos os vegetais são tomates? É claro que não! Ari estava vibrando com sua descoberta. (LIPMAN, 1997a, p. 04)

No capítulo seguinte, há um diálogo sobre como pensamos: “É o que chamamos de pensar nas coisas até entendê-las. Quando você já conhece uma coisa e quer saber mais sobre o que você já conhece, você tem que pensar. Você tem que decifrar as coisas, disse rapidamente Luísa” (LIPMAN, 1997a, p. 12).

No capítulo seguinte, Fabiana e Laura foram passar a noite na casa de Júlia, todas da mesma sala que Ari, e mais uma vez o assunto da noite foi sobre pensamento e linguagem. No café da manhã, Seu Paulo, pai de Júlia, explicou para as meninas a diferença entre os animais e o ser humano, através da mente. Enquanto isso, Ari continua suas descobertas sobre lógica:

Ele até escreveu isso no caderno:

A Ilha de Marajó fica no Pará.

O Pará fica na região Norte.

Logo: a Ilha de Marajó fica na região Norte.

- Eu teria descoberto facilmente a resposta mesmo se nunca tivesse ouvido nesse tipo de relação. Mas agora eu sei como funciona. Eu sei como chegar a uma terceira frase a partir de duas outras que tenham relação. (LIPMAN, 1997a, p. 42)

A discussão que predomina nesse capítulo é sobre a religião. Segundo a religião de Daniel, ele não poderia ficar de pé para cantar o Hino Nacional, porque isso é idolatria. Assim, houve uma longa discussão sobre isso com o diretor e com a professora de Português, Dona Hilda.

À noite, Ari convidou seus amigos Toninho, Beto, Marinho e Luís para dormir em sua casa. A noite foi tranqüila e conversaram sobre muitas coisas, inclusive sobre o nascimento dos bebês. Nos capítulos seguintes, eles voltaram a discutir sobre as regras do pensamento. E, no último dia de aula, houve uma discussão, na sala, levantada por Luísa sobre a relevância de se debater a respeito de como pensamos. Todos opinaram, mas não conseguiram chegar a nenhuma conclusão, pois foram interrompidos pelo sinal.

7ª e 8ª séries. “Neste currículo, a ênfase encontra-se na especialização filosófica elementar no campo da investigação ética, da linguagem e dos estudos sociais. Cada currículo possui uma novela e um manual” (LIPMAN, 1994, p. 81). O currículo de investigação ética é formado pela novela *Luísa*, que é uma continuação de *A descoberta de Ari dos Telles* e se concentra em temas éticos e sociais, como justiça, mentira, verdade, natureza das regras e padrões. *Luísa* é uma novela indicada para adolescentes entre 13 e 15 anos. Tem como objetivo auxiliar os alunos a enveredarem pelos caminhos da investigação ética e é acompanhada também pelo manual “Investigação Ética”.

Essa novela começa abordando temas de ordem ética, como, por exemplo, a matança de animais e as drogas. Luísa, a personagem principal, entra em crise, pois acha errado matar os animais, mas ao mesmo tempo come carne assada e adora. No capítulo

seguinte, a discussão é sobre o “jogo da troca”, ou seja, bondade, maldade: Se alguém faz algo bom pra mim, eu devo retribuir-lhe o gesto, mas se alguém faz uma maldade, eu também devo retribuir-lhe?

Essa história é parecida com a que nos estávamos conversando. O Ari queria saber se é correto fazer uma maldade com alguém que nos tenha feito uma maldade. E a Mariana vem me dizer que se alguém faz uma coisa boa, não tem o direito de esperar que a gente faça algo de bom em troca. (LIPMAN, 1999a, p. 16)

Na escola, um professor foi demitido e os alunos começaram a discutir sobre sua demissão, durante a aula do professor Sampaio. Isso fez com que esse professor levasse uma advertência oficial, “por incitar” os alunos a discutirem os assuntos da administração. Entretanto, os alunos não gostaram disso, pois o professor não tinha culpa nenhuma. Eles é que discutiram por conta própria. Decidiram então fazer uma delegação e ir conversar com o diretor sobre o professor Sampaio. O Diretor recebeu-os em sua sala, porém, não se mostrou disposto a discutir sobre o assunto, de modo que as crianças falaram e depois saíram da sala.

Em outro capítulo, o assunto abordado é a morte:

Luísa ainda estava agachada ao lado da cama quando sua mãe voltou e sentou-se ao seu lado. Luísa teve apenas que olhar para ela para saber que seu pai havia morrido. Com o rosto afundado no colo da mãe, lembrou de como ela e o pai tinham ficado olhando pela janela naquela tarde. Ela sentiu sua mãe pôr a mão na sua cabeça e chorou. (LIPMAN, 1999a, p. 75)

Nos capítulos seguintes, os diálogos giram em torno de um assalto que Marinho sofre, na loja de seu pai, e sobre a tentação de Luísa a aceitar uma carona.

Ela estava preocupada com o fato de ter sido atraída pelo perigo e de ter tido que lutar para dominar seus impulsos, mesmo sabendo quanto eram irracionais. Ela achou ótimo que, na última hora, tivesse conseguido se salvar e pensou que teria se saído bem mesmo que o farol não tivesse ficado vermelho. (LIPMAN, 1999a, p. 93)

Em seguida, há uma discussão entre os alunos e o diretor sobre como os jovens podem pensar por si mesmos:

Isso mesmo! Concordou Luísa – Seu Peixoto, o senhor não vê que o que acontece é que todo mundo parte do princípio de que não podemos pensar por nós mesmos e perdemos um tempão provando que podemos, por que as pessoas não podem pressupor que os jovens sabem pensar por eles mesmos até que alguém possa provar que eles não sabem? (LIPMAN, 1999a, p. 108)

Como o professor Sampaio, enfim, tinha conseguido sua promoção e um novo emprego, no último dia de aula, as crianças fazem uma surpresa para ele. Todos se divertem, dançam e brincam...

Nessa novela, Lipman trata de diversos temas éticos que estão presentes no cotidiano. O diálogo na sala de aula busca os critérios para a construção dos juízos morais, do entendimento e avaliação das ações morais que cercam o cotidiano de cada um dos personagens envolvidos na trama.

Ensino Médio. Como material pedagógico para o ensino médio, Lipman apresenta *Satie*, que é uma continuação da novela *Luísa*, embora seus personagens sejam agora mais velhos e cursem o ensino médio. A história tem o objetivo de desenvolver nos alunos a percepção Estética, levando em conta o sentido, a harmonia, a unidade, a complexidade, a expressividade e a textualidade. *Satie* vem acompanhada do manual *Escrever: como e por quê*, que sugere vários exercícios e atividades, como a escrita de poesias. Há, ainda, a novela filosófica *Marcos*, proposta como material pedagógico para o ensino médio. Entretanto, Lipman não se refere a ela, em seu livro *Filosofia na sala de aula*, mas, segundo Kohan (1998), é uma história indicada para jovens de 16 a 18 anos e objetiva desenvolver habilidades para a “Investigação Social”, visando a praticar a democracia, ser solidário, respeitar as regras, reconhecer e exercer direitos.

Em todas essas novelas, Lipman procura retratar aventuras infantis e um universo de experiências obtidas em que, imediatamente, as crianças às quais se destinam se identificam, por serem comuns e vividas por elas, pois são experiências correntes na escola ou no dia-a-dia da família. Segundo Lipman (1997, p. 60), o mérito de suas novelas filosóficas está em servir “admiravelmente como trampolim para a discussão; e a discussão, por sua vez, é a matriz geradora do pensamento do aluno”. O autor do PFC não tem a pretensão de fazer literatura para crianças: “escrevo livros para estimular as crianças a fazer filosofia” (LIPMAN, 1997, p. 107), ou seja, ele reconhece que suas histórias são apenas recursos ou instrumentos para um fim determinado, visto que, segundo suas

palavras, “minhas historinhas foram concebidas para serem trampolins para o diálogo filosófico, e são terrivelmente didáticas. De modo algum se comparam a romances de verdade, que se destinam a serem lidos, não falados ou representados” (LIPMAN, 1997, p. 108). Contudo, ao defender seus textos feitos para crianças, o autor assevera:

Um texto de filosofia para crianças deve ser representativo do pensamento que se tem verificado historicamente na disciplina da filosofia. Realmente, ele não leva muito tempo para desencadear a reconstrução, pelo leitor, dos argumentos tradicionais: um pedacinho de Heráclito aqui, ou de Duns Scotus Erigina ali, ou de Jean-Paul Sartre mais adiante. Muito em breve você terá uma colcha de retalhos – ou, se você preferir, um mosaico – que as crianças se divertirão em abrir para a discussão, do mesmo modo que filhotes de cachorro se divertem em brincar de cabo-d-guerra com um sapato velho. (LIPMAN, 1997, p. 60)

É com esse material didático que o PFC, originalmente, pretendeu despertar nos educandos o gosto pelo “bom pensar” e pela filosofia. Com isso, propunha “democratizar” a filosofia, levando-a a todas as camadas da sociedade, partindo do pressuposto de que esta seria uma forma de suprir as dificuldades que já reconhecera em seus alunos universitários e fazer com que as crianças “pensassem por si mesmas”. Todavia, esse material não é o essencial para sua proposta. O mais importante seria aquilo que a sua metodologia e material deveriam desencadear: a discussão filosófica, em sala de aula, prevendo, para tanto, uma comunidade de investigação. Mas, o que seria essa comunidade de investigação? Como transformar a sala de aula em uma comunidade de investigação, no PFC?

2.3. A comunidade de investigação e o aprendizado do pensar reflexivo: as relações de Lipman com o pragmatismo deweyano

Alguns educadores são contra o ensino de filosofia para crianças, nas escolas de ensino fundamental e médio, no Brasil. Eles alegam que as crianças não são suficientemente capazes de compreender a complexidade da disciplina. Contudo, essa incapacidade para a qual adverte é fruto de sua própria formação, pois “devemos lembrar que os pais e avós dessas famílias são igualmente produtos do mesmíssimo processo de educação. Como educadores, temos uma enorme responsabilidade pela irracionalidade da população mundial” (LIPMAN, 1990, p. 33).

No entanto, como transformar essa incapacidade de professores e alunos em gosto pelo filosofar? Como a filosofia poderia auxiliar professores e alunos a se tornarem capazes de pensar filosoficamente? A essas questões, Lipman (1990, p. 33) responde que fazer filosofia “simboliza uma investigação compartilhada como um modo de vida”. Ele ressalta ainda que “não é preciso ser um filósofo para cultivar o espírito autocorretivo da comunidade de investigação; pelo contrário, ela pode, e deve, ser cultivada em cada uma de nossas instituições” (LIPMAN, 1990, p. 33). Ao defender o ensino de filosofia nas séries iniciais, Lipman sugere:

Para se ter uma educação plena, é preciso ser capaz de tratar cada disciplina como uma linguagem e de pensar fluentemente nessa linguagem; de ser culto em seu raciocínio, assim como e, tudo mais, lembrando que o raciocínio é mais efetivamente cultivado no contexto da filosofia; e de demonstrar habilidades educacionais não meramente como aquisições de propriedades intelectuais ou como o acúmulo de um capital espiritual, mas como uma apropriação genuína que resulta no engrandecimento do ser. Por ser a filosofia a disciplina que melhor nos prepara para pensar nos termos das outras disciplinas, tem que lhe ser dado um papel central nos estágios iniciais (assim como nos posteriores) do processo educacional. (LIPMAN, 1990, p. 35)

Considerando que, na educação, a aquisição de informação não estimula as crianças a pensarem por si mesmas, tornando-as indivíduos passivos diante de um professor que expõe um conteúdo, o autor do Programa Filosofia para Crianças ressalta ser necessário que a sala de aula se transforme numa comunidade de investigação, entendendo *investigação* como “perseverança na exploração autocorretiva de questões consideradas, ao mesmo tempo, importantes e problemáticas” (LIPMAN, 1990, p. 37). Por sua vez, *comunidade de investigação* seria um espaço no qual

[...] os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das idéias dos outros, desafiam-se entre si para fornecer razões a opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns aos outros a fazer inferências daquilo que foi afirmado e buscar identificar as suposições de cada um. (LIPMAN, 1995, p. 31)

Trata-se de incentivar as crianças a pensarem filosoficamente, respeitando os procedimentos da investigação que isso pressupõe e que “esses procedimentos da comunidade, quando internalizados, transformam-se em hábitos reflexivos do indivíduo” (LIPMAN, 1994, p. 72). Contudo, comunidade de investigação não é somente um espaço

aberto: há certas condições preestabelecidas para que se possa realmente tornar a sala de aula numa comunidade de investigação. São elas:

A prontidão para a razão, o respeito mútuo (das crianças entre si e das crianças e professores entre si) e ausência de doutrinação. Já que essas condições são intrínsecas à própria filosofia, são, por assim dizer, parte da sua verdadeira natureza, não é surpresa que a sala de aula se converta numa comunidade de investigação sempre que servir de palco para estimular, de forma efetiva, a reflexão filosófica das crianças. (LIPMAN, 1994, p. 72)

A comunidade de investigação não presume que o professor fique em igualdade de posição com seus alunos, uma vez que ele deve ser, segundo Lipman, um facilitador na discussão, ou seja, espera-se que ele “tenha autoridade no que se refere às técnicas e procedimentos da investigação” (LIPMAN, 1994, p. 72), mas isso implica também que o professor deve respeitar e estimular os vários pontos de vista que surgem de cada estudante, e, a partir desses pontos de vista, estimulá-los a expor e explicar cada um deles, bem como seus fundamentos e implicações. Para que uma comunidade de investigação tenha êxito, o professor deve “evitar qualquer tentativa de direcionar o pensamento das crianças antes que essas tenham tido a chance de ver aonde suas próprias idéias podem conduzir. Manipular a discussão para conseguir que as crianças adotem as convicções pessoais do professor é, igualmente, censurável” (LIPMAN, 1994, p. 73).

Em suma, no Programa Filosofia para Crianças, comunidade de investigação pode ser entendida como uma “teia” onde cada comunidade vai-se alinhando a outras comunidades maiores, “desde que todas empreguem a mesma fidelidade aos mesmos processos de investigação [...] cada uma constituída de indivíduos comprometidos com a exploração autocorretiva e com a criatividade” (LIPMAN, 1994,). Essa idéia de comunidade de investigação, Lipman busca em Charles Peirce, contudo John Dewey é sua principal fundamentação teórica.

Resta saber como Lipman construiu e fundamentou sua teoria. Para isso, desenvolveremos a seguir uma análise dos fundamentos da Filosofia para Criança, ou seja, em que autores ou correntes filosóficas o autor encontrou bases para solidificar e legitimar sua metodologia de ensino, bem como seus pressupostos pedagógicos. Entretanto, para analisar todos os autores e correntes, seria necessário não um capítulo, mas uma tese inteira. Não sendo este o objetivo desta pesquisa, examinaremos aquela que o próprio Lipman julga ser a sua principal influência: o pragmatismo de John Dewey.

Para formular o Programa de Filosofia para Crianças, Lipman nutre-se de vários autores e tradições diferentes, como Vygotsky e Jean Piaget, no que diz respeito à relação que estabelece entre o ensino e o desenvolvimento mental, Wittgenstein e outros filósofos da tradição analítica. Inspirou-se também em alguns filósofos gregos, como Aristóteles, em quem se baseou para escrever *A descoberta de Ari dos Telles*, e na herança socrática, que também teve um papel fundamental para seu programa, “uma vez que esta acontece no espaço público, no qual os participantes fazem filosofia” (SOUZA, 2001, p. 54). O processo de adquirir conhecimento por meio do diálogo, em que Sócrates apenas instigava o aluno ou o discípulo, fazendo com que descobrisse as coisas por si mesmo, ou seja, o processo dialógico pode ser considerado como central na obra de Lipman:

Esta maneira socrática de viver a filosofia influenciou Lipman consideravelmente. Por um lado, recria o compromisso socrático da filosofia com a vida, e ao propor nas aulas não um exercício retórico acerca das questões longínquas, mas a pergunta e o exame sobre os valores que sustentam a vida, pessoal e social, o questionamento dos dogmatismos e preconceitos que residem em uma e outra. (KOHAN, 1998, p. 101)

Embora Lipman siga essa herança socrática e veja Sócrates como o “filósofo da educação por excelência”, é o pragmatismo que se constituiu no esteio fundamental de seu Programa. Dentro dessa tradição, ele se fundamenta nas idéias de autores como Charles Sanders Pierce, G. H. Mead, J. Royce, J. Buchler, e principalmente, John Dewey. Como diz o próprio Lipman:

A contribuição de John Dewey, é preciso reconhecer, minimiza a de todos os outros, sobretudo devido às suas colocações em filosofia da educação. Sem dúvida foi dewey quem previu, nos tempos modernos, que a filosofia tinha que ser redefinida como o cultivo do pensamento ao invés de transmissão de conhecimento; que não poderia haver diferença entre o método pelo qual os professores eram ensinados e o método pelo qual seria esperado que eles ensinassem; que a lógica de uma disciplina não devia ser confundida com a sequência das descobertas que constituiriam sua compreensão; que a reflexão do estudante é melhor estimulada pela experiência viva do que por um texto desidratado, formalmente organizado; que nada melhor que a discussão disciplinada para aguçar e aperfeiçoar o raciocínio e que as habilidades de raciocínio são essenciais para ler e escrever com sucesso; e que a alternativa para não doutrinar os estudantes está em ajudá-los a refletir efetivamente sobre os valores que constantemente são impostos a eles. Rejeitando tanto o romantismo como seus oponentes, Dewey não viu a criança como “anjo” nem como “capeta”, mas como um ser tão criativamente promissor que exige de nossa parte um domínio da civilização como um todo para

compreender o significado e o portento de sua conduta em desenvolvimento. (LIPMAN, 1990, p. 20-21)

Ainda segundo Lipman (1995), por volta do ano de 1870, Dewey foi aluno de Pierce, nos Estados Unidos, e não há qualquer dúvida de que Dewey fora um de seus seguidores, sendo os seus trabalhos ou teorias filosóficas influenciadas pelas idéias do primeiro. Das idéias de Pierce, aquela que mais influenciou Dewey foi acreditar que “a investigação científica é o processo idôneo para se estabelecer ou fixar certas crenças” (KOHAN, 1998, p.102). Tanto Dewey quanto Pierce partem do pressuposto de que a investigação científica inicia-se numa situação de dúvida, ou o que Dewey chamaria de “situação de perplexidade ou desequilíbrio”¹², e é através da experiência que esse estado de perplexidade e desequilíbrio será resolvido, e o indivíduo voltará a uma nova fase, ainda que “temporária”, de equilíbrio. “Temporária porque é submetida à dúvida que gera uma contra-argumentação ou uma nova prova empírica que a questiona” (KOHAN, 1998, p. 102).

Não há dúvida de que Lipman se apropriou dessas idéias, a fim de dar legitimidade ao seu programa. Entretanto, a característica mais significativa desse programa é a descoberta do significado das experiências, lembrando que, na concepção deweyana, a experiência não é em si mesma cognitiva, porém, ela ganha esse atributo graças à linguagem e à comunicação entre os indivíduos. As experiências¹³ possibilitam a formação de hábitos de domínio e adequação sobre o meio e a capacidade de usá-lo para fins humanos. Esses hábitos, depois de pensados reflexivamente, constituem-se em conhecimento científico.

Por tal conceito central da filosofia de Dewey, segundo Anísio Teixeira (1980, p. 115), é possível “ver que a *experiência* não é, em si mesma, cognitiva, mas que pode

¹² Os fundamentos da teoria do conhecimento de Dewey estão explícitas no livro *Educação e o mundo do moderno*, de Anísio Teixeira.

¹³ No prefácio introdutório à pedagogia de Dewey, Anísio Teixeira (1980, p. 113-4) diz que o que haveria de fundamental no conceito deweyano de experiência “é a sua identificação com a natureza”. No plano filosófico, esse ponto de vista teria se contraposto ao dualismo entre *experiência* e natureza, instaurado pelas correntes *racionalistas* da filosofia, que haviam concebido aquela como mero instrumento de análise desta e como sendo “transitória”, “passageira”, “pessoal”, “contra a realidade permanente do mundo exterior”. Em contrapartida, do ponto de vista de Dewey, a *experiência* seria “um modo de existência da natureza”, por essa razão ela seria algo “tão real quanto tudo que é real”. Com tais argumentos, Anísio Teixeira reforça a opinião de que Dewey teria promovido uma ruptura com o racionalismo e com o intelectualismo que marcaram a tradição filosófica, justamente por conceber *experiência* como não alheia à natureza, mas sim como parte dela.

ganhar esse atributo, que será tão real e orgânico quanto qualquer dos outros que já possua”. Não sendo primariamente cognitiva, a *experiência* poderia ser puramente orgânica, sem que se percebesse e se convertesse em aquisição de conhecimento, ou seja, em pura consciência. Mas, ela também poderia se converter em cognição, na medida em que, sendo percebida e refletida, chegaria ao conhecimento e à consciência humana, desde que faça parte do anseio e, principalmente, tenha um significado para aquele que a representa. Esse seria o atributo exclusivamente humano da *experiência* e, a partir dele, o homem se empenharia na “constante revisão de sua obra”. Contudo, esse atributo humano não se refere apenas à capacidade individual de atribuir significado a uma ou várias *experiências* particulares, mas também, e principalmente, diz respeito à *experiência humana* em geral, isto é, à “acumulação muitas vezes seculares de tudo o que o homem sofreu, conheceu e amou” (DEWEY, 1978, p. 15). Nesse sentido, além de ser uma “fase” da natureza ou uma adaptação (identificação) a ela, presente no processo de conhecimento, a *experiência humana* também seria produto e produtora da cultura acumulada historicamente pelas diferentes civilizações e pela humanidade. Desse modo se obteria o “material e a direção de nossas experiências atuais”, já que, se assim não fosse, a cada geração, o homem voltaria aos níveis elementares de vida: “níveis que nenhuma vida selvagem pode fazer imaginar” (DEWEY, 1978, p.15).

É nesse ponto que o conceito de experiência se vincularia à educação, no pensamento de Dewey. O conceito deweyano de *experiência* assemelha-se ao “aprender por experiência” da linguagem popular e à própria vida. Assim sendo, a *experiência educativa* para Dewey não seria outra coisa senão “a experiência inteligente em que participa o pensamento, através do qual se vem a perceber relações e continuidades antes não percebidas”. Caberia à *experiência*, então, enriquecer o espírito, por intermédio de um processo de aquisição de novos conhecimentos ou, pelo menos, de conhecimentos mais abrangentes a partir dos quais se conferiria uma “significação mais profunda à vida” e se promoveria uma “vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela”. Assim, a educação seria definida por Dewey, em seu sentido amplo. Escreve ele: “[...] como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (TEIXEIRA, 1980, p. 116).

De acordo com Teixeira (1980, p. 117-8), ao se conferir um significado às *experiências*, de modo semelhante à vida, os indivíduos teriam os fins (ou resultados) da educação identificados com os meios (ou processo), justamente para caracterizar a

constante continuidade dessas experiências. A educação, desse modo, teria conseguido habilitar as crianças para a vida social, durante muito tempo em nossa história, sem a necessidade propriamente da escola ou da educação formal. No entanto, numa civilização complexa como a nossa, a educação não poderia ficar ao livre jogo da vida social e submetida a seus acidentes, assumindo a escola a responsabilidade, por meio de um mecanismo especializado e sistemático, de “fornecer aquilo que a vida, diretamente, não pode ministrar”. Isso não quer dizer que, antes que assumir essa tarefa substitutiva da vida social, a escola deveria impor “deveres insípidos e contraproducentes”, tornando-se um fim em si mesma, enclausurada em seus muros e transmitindo uma cultura inútil à vida dos alunos. Nessa crítica à “escola tradicional”, conforme Anísio Teixeira (1980, p.119), residiria “um dos grandes méritos da teoria da educação de Dewey”, qual seja,

[...] o de restaurar o equilíbrio entre a educação tácita e não formal recebida diretamente da vida, e a educação direta e expressa das escolas, integrando aprendizagem obtida através de um exercício específico a isto destinado (*escola*), com a aprendizagem diretamente absorvida nas experiências sociais.

Esta é *uma* interpretação sobre a filosofia de John Dewey, tomada nesse esboço à luz dos textos didáticos do filósofo americano, sobretudo de sua obra *Democracia e Educação* (1959), mas também pelo filtro da interpretação de Anísio Teixeira, que faz com que esse autor brasileiro a tome por um dos pilares do pensamento deweyano: **pela noção de experiência**. Poderíamos acrescentar, a tal interpretação, uma outra que se detém exclusivamente sobre os conceitos deweyanos apropriados por Lipman, em seu Programa de Filosofia para Crianças. Em seu livro *A filosofia e as crianças* (2000), Marie-France Daniel, ao analisar a influência deweyana no referido programa, argumenta que um dos princípio deweyanos aí encontrado seria o de “relações”, isto é, [...] a capacidade do indivíduo de criar relações entre as diferentes observações e entre uma ação e suas conseqüências” (DANIEL, 2000, p. 44). Para Dewey, o simples fato de realizar uma ação não constitui numa experiência do pensamento. “Esta só adquire valor quando há consciência da relação entre o ato e suas conseqüências” (DANIEL, 2000, p. 44).

Essa é a atividade inteligente em que participaria o pensamento, na qual, por meio de um pensamento reflexivo sobre a ação, o indivíduo pode modificar suas ações futuras. A autora ressalta, ainda, que essa inter-relação entre o pensamento reflexivo e as ações é essencial, no campo educacional, pois aprender é compreender, é modificar, é a descoberta de significados. Este é o esteio fundamental da filosofia e da educação de Matthew

Lipman, porque a criança deve compreender e não apenas ouvir o significado das palavras do professor, para, assim, descobrir o significado de sua mensagem, já que, na perspectiva de Lipman, “uma informação pode ser transmitida, um sentimento pode ser partilhado, mas com o significado a coisa funciona de forma diferente: o significado deve ser descoberto” (DANIEL, 2000, p. 45). Entretanto esse significado deve ser descoberto por cada pessoa em particular, pois cada indivíduo, com suas experiências pessoais, dá um significado particular para a mensagem que recebeu. Desse modo, percebe-se que a descoberta de significados para Lipman funcionaria da seguinte maneira:

Para que a existência da criança seja uma experiência fecunda, é preciso que ela rejeite o que já adquiriu, isto é, os hábitos ou as respostas prontas dos adultos e que busque (e encontre) no fundo de si mesma, um significado real para cada fato e para cada coisa. Em suma, é preciso que ela conceba, perceba e sinta que faz parte do mundo e que existe uma relação direta entre sua ação e a qualidade da existência (a sua e a dos outros). (DANIEL, 2000, p. 46).

Nota-se, nas palavras dessa autora, que a descoberta de significados para Lipman é “a busca da relação entre uma coisa e seu contexto, entre a parte e o todo, entre o meio e o fim” (2000, p. 48). Através dessa busca de significados, a criança encontraria o equilíbrio, isto é, “ela tende a estabelecer uma relação lógica e contínua entre suas experiências passadas e futuras, entre suas necessidades e as de seu meio” (DANIEL, 2000, p. 48).

Para Lipman, segundo Daniel (2000), as crianças estão sempre em busca de significados, em razão do fato de que elas são naturalmente curiosas e, através de sua imaginação e de suas brincadeiras, buscam dar legitimidade às suas experiências, procurando assim seu significado. Tudo aquilo que para um adulto se constitui num fato trivial, para uma criança é um grande acontecimento:

O calor dos raios do sol em seu corpo, um arrepio de medo, uma intenção de birra, um sentimento de pasmo, uma interrogação diante do dente-de-leite que acaba de nascer, diante dos pais que se abraçam ou que brigam. Mesmo as palavras, observa Lipman, essas simples partículas da frase, adquirem a seus olhos uma dimensão fenomenal. Porque elas descobrem que as palavras possuem um significado. (DANIEL, 2000, p. 48)

Ainda sobre o pensamento reflexivo, para Dewey, seu uso deve estar voltado para uma vida democrática em sociedade. Ele concebe a democracia como um modo de vida,

lembrando que só é possível uma sociedade verdadeiramente democrática, quando os educadores estiverem aptos a ensinar as crianças a pensarem por si mesmas. Note-se que Dewey

[...] propôs considerar a escola como um espaço de construção social do pensar e de formação e exercício da capacidade de julgar das crianças, e não como um lugar de transmissão de conhecimento. O pensar e o julgar desenvolvem capacidades e forças ativas como a habilidade de discriminar ou selecionar, enquanto adquirir informação promove uma aprendizagem impotente sem o auxílio do julgar ou do pensar. (KOHAN, 1998, p. 122)

Nesse sentido, a escola deveria ser a melhor instituição democrática que poderia desenvolver a habilidade do pensar nos alunos, por meio de um ensino ativo, respeitando a individualidade, as experiências e a cultura de cada um. Portanto, para Dewey, e para Lipman, as experiências significativas não podem ser transmitidas (como são os conteúdos nas escolas tradicionais), mas devem ser captadas através da investigação.

Lipman acredita que, para as crianças atribuírem significados às suas experiências, é preciso que seus mestres compreendam que “o pensar é a habilidade *par excellence* que nos habilita a captar os significados” (LIPMAN, 1994, p.32), quer dizer, qualquer criança tem a faculdade do pensamento, contudo esse pode ser aperfeiçoado, tornando-se pensamento reflexivo. Para formular essa concepção de pensar reflexivamente, ele se apropria mais uma vez das idéias de Dewey, explícitas em seu livro *Como Pensamos*, no qual o autor declara que pensamento reflexivo “é a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (DEWEY, 1979, p. 13).

Não se aprende como “pensar”, mas se aprende qual é a melhor maneira de pensar, ou, nas palavras de Lipman, “bom pensar”. Para Dewey, o pensamento reflexivo é a melhor maneira de pensar, na medida em que faz com que o indivíduo seja capaz de dirigir suas atividades com exatidão e planejar de acordo com os propósitos que estejam conscientes. Aquele que consegue chegar ao nível do pensamento reflexivo pode conferir sentido às suas experiências, ao passo que quem não reflete sobre seus atos, habilidades ou experiências, não consegue ver nelas sentido algum.

Ao se apropriar dessas idéias, Lipman ressalta que as habilidades de raciocínio, investigação, formação de conceitos e tradução, que são as áreas mais importantes para os objetivos educacionais, são essenciais para que os educandos consigam desenvolver um trabalho reflexivo, dentro das disciplinas tradicionais. É dessa maneira que ele compreende e formula uma educação para o pensar, ou seja, uma educação que garanta aos alunos *pensarem por si mesmos*, e assim descobrirem o significado das suas experiências, pelo pensamento reflexivo.

Se Dewey (1978) via o exercício do pensar reflexivo como uma característica própria de uma pedagogia e de uma filosofia da educação, a ser implementada com o intuito de reformar o ensino e a escola, Lipman prioriza o desenvolvimento desse exercício numa disciplina específica, a Filosofia. Para o seu PFC, essa disciplina deveria ser incluída desde as primeiras séries escolares e deveria ser desenvolvida por um programa, nos termos anteriormente apresentados. Assim, embora tal programa parta dos mesmos problemas da estrutura escolar, do ensino e da educação assinalados por Dewey, encontra na introdução da disciplina Filosofia para Crianças, na escola, a possibilidade de solucioná-los, empreendendo uma reforma do ensino por meio do desenvolvimento da experiência do e com o pensar reflexivo, nessa instituição.

Essa foi uma das inovações do PFC de Lipman, em relação à filosofia da educação e à pedagogia de Dewey, que radicalizou o que entendera por pensar reflexivo, em sua aplicação no ensino de crianças e jovens na escola. Lipman postula, com sua proposta de Filosofia para Crianças, a necessidade da circunscrição do pensar reflexivo a uma disciplina no currículo das escolas e no contexto educacional norte-americano, apresentando-a como uma alternativa efetiva à reforma escolar, nos Estados Unidos.

2.4. As contribuições e os limites do PFC para o aprendizado do pensar reflexivo, na escola brasileira

No Brasil, programa de Lipman é recebido em um momento de profunda hostilidade ao pensamento deweyano e aos precursores do escolanovismo, no âmbito do debate pedagógico ocorrido à época. Mas, paradoxalmente, o material e os métodos didáticos propostos para o ensino de Filosofia para Crianças geram certo encantamento em

parte de educadores e de professores de filosofia, que freqüentam os cursos do CBFC. Em geral, para eles, a proposta de Lipman representa uma inovação em relação aos métodos de ensino tradicionalmente adotados na escola e supre uma lacuna em relação à Filosofia, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Ela oferece, ainda, de um lado, uma alternativa à introdução dessa disciplina no currículo e, em tese, uma metodologia de ensino que poderia promover o início de uma reforma escolar; de outro, resulta em uma ampliação do campo de atuação profissional de educadores e professores de Filosofia.

Não obstante a importante ampliação do mercado de trabalho, a introdução do filosofar na infância, e a relevante inovação pedagógica representada tragam implicações consideráveis para esses profissionais, a sua utilização como argumentos em si mesmos não nos parecem suficientes para justificar a adoção do programa de Lipman, nas escolas brasileiras. Especialmente, quando desconsideram a historicidade da concepção pedagógica que representam e a sua própria consciência histórica que, enquanto sujeitos desta e profissionais, associam a adoção do programa a uma tradição pedagógica e cultural, ainda que não tenham plena ciência disso. Dessa perspectiva, ao contrário do que alguns desses educadores e professores de filosofia argumentam, tal programa não consistiu na *única* alternativa viável, historicamente falando, para promover um modo de filosofar por meio de histórias que, ao apresentar problemas filosóficos às crianças, almejam levá-las a um aprendizado do pensar reflexivo, desenvolvido por si mesmas.

Desde os anos 1930, no Brasil, como visto no capítulo anterior, os reformadores da educação elaboraram teorias pedagógicas que, embora não postulassem o aprendizado desse pensar reflexivo como tarefa de uma disciplina a mais, no currículo escolar, também pressupunham um modo de filosofar com crianças e jovens. Tal modo de filosofar seria desenvolvido em todas as atividades oferecidas, na reforma escolar proposta por eles: das disciplinas responsáveis pela formação das habilidades cognitivas e lógicas do aluno, por meio das ciências e da aquisição da língua culta, passando pelo desenvolvimento dos trabalhos manuais, até as atividades de leitura de obras literárias destinadas ao público infantil, desenvolvidas com o intuito despertar o gosto pelo pensar reflexivo e pela atitude científica, sem deixar de lado a emoção estética. É essa configuração do início do aprendizado do pensar reflexivo que recorre a um gênero literário para tal fim, reconstituída no capítulo anterior, que tomaremos como parâmetro para avaliar as contribuições e os limites do Programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman, quanto ao desenvolvimento do filosofar na infância, nas escolas brasileiras.

Do mesmo modo que em relação às inovações trazidas por esse programa, com respeito à pedagogia de Dewey, nos Estados Unidos, a sua recepção, no Brasil, trouxe uma alternativa para que o aprendizado do pensar reflexivo fosse circunscrito à introdução de uma disciplina, a Filosofia, no currículo de algumas escolas brasileiras, embora para Lipman, o pensar reflexivo não estaria restrito à uma disciplina, para esse autor a filosofia precisa de um lugar específico, visto que ela trata desse pensar reflexivo com um pouco mais de atenção do que as outras disciplinas do currículo escolar. Nesse sentido, Lipman inova em referência à forma como o pensar reflexivo pressuposto pela pedagogia anisiana foi pensado. Embora também o proponha como forma de se contrapor aos métodos tradicionais de ensino e de empreender uma reforma escolar, no contexto em que o programa de Lipman chega ao Brasil, o pensar reflexivo serve como fundamentação ao ensino de Filosofia a ser implementado desde a infância, nas escolas brasileiras.

Na realidade, tal forma de conceber o ensino de Filosofia para Crianças reaviva uma das pedagogias inscritas na tradição brasileira, ao mesmo tempo em que aprofunda uma concepção de pensar reflexivo, apenas delineada anteriormente, para aprofundá-la como fundamento do aprendizado do filosofar, nos termos apresentados neste capítulo. Porém, Lipman cria uma espécie de filosofia na escola, diversa da filosofia da educação na qual se inspira a pedagogia de Anísio Teixeira. Tal criação é mais restrita e menos pretensiosa do que uma filosofia da educação em sentido clássico, nos termos pensados por Teixeira, na medida em que Lipman não busca os fundamentos da educação em geral, mas se ocupa do ensino de Filosofia, em particular, e da reforma escolar, em geral. A proposta de filosofia na escola de Lipman, em sua recepção no Brasil, com isso, além de tornar conceitualmente mais preciso o aprendizado do pensar reflexivo no qual se fundamenta esse ensino de Filosofia, busca conferir aos materiais e métodos didáticos uma maior eficiência, no que se refere ao seu desenvolvimento com crianças e jovens. Assim, a recepção do programa de Lipman, em nosso país, abre uma outra possibilidade de filosofar na infância, distinta da configuração que assume nos anos 1930, bem como oferece elementos pedagógicos para que o seu aprendizado se efetive, sem a pretensão de legitimidade de uma filosofia da educação, em sentido clássico, objetivando corresponder aos desafios da instituição escolar para a vida atual: o desenvolvimento das capacidades cognitivas manifestas na infância, a formação de habilidades lógicas para construção de conceitos e de tradução, de comportamentos éticos e políticos para a vida em sociedade.

Para tanto, o PFC propõe-se trabalhar com conteúdos despertados por problemas filosóficos ou, melhor dizendo, por “iscas filosóficas”, que aparecem em histórias escritas para o público infantil e juvenil, conforme a sua etapa de desenvolvimento psico-social, denominada por ele de “novelas filosóficas”. Sob esse aspecto, o programa de Lipman inova em relação à forma como o gênero literário é apropriado pela pedagogia anisiana, como uma maneira de iniciar o aprendizado do pensar reflexivo pelas crianças e jovens na escola. Ao invés de recorrer a textos de gênero literário ou a uma literatura infantil adequada aos propósitos de seu programa, Lipman cria um gênero específico, no qual o estilo literário se associa aos conteúdos filosóficos a serem aprendidos e aos problemas a serem pensados reflexivamente pelas crianças, nos termos pressupostos em sua filosofia. Os tradutores de suas histórias para o português tentaram adotar esse mesmo gênero específico de modo a adequá-las a nossa língua. Assim, diferentemente dos “educadores profissionais”, que recorreram à literatura infantil de Lobato para contemplar a emoção estética e desenvolver a imaginação, não presentes no aprendizado dos conteúdos disciplinares do currículo escolar, as traduções das “novelas filosóficas” tentam integrar essa dimensão estética às dimensões intelectuais e morais do pensar reflexivo.

De modo semelhante à forma como Anísio Teixeira se relaciona com a literatura infantil de Lobato, essa adaptação das “novelas filosóficas” de Lipman, no Brasil, porque tem em comum a mesma concepção deweyana de qualidade estética da experiência, procura uma unidade do pensar reflexivo, em seu aprendizado pelas crianças em idade escolar, às quais se destina seu programa. Porém, ao criar um gênero específico, novo, escrito por ele e pelos seus colaboradores, adaptado pelos seus tradutores, justamente por não recorrer ao gênero da literatura infantil, com todas as singularidades que este possui, torna menos dificultosa a relação das narrativas literárias das histórias para crianças com a sua didática do ensino de Filosofia. Afinal, essas narrativas já são escritas ou adaptadas, no caso das traduções, tendo em vista os fins didáticos de seu programa, dos problemas a serem trabalhados, que servem de modelo ao ensino de Filosofia para Crianças e ao aprendizado do pensar reflexivo destinado à infância. Assim, a recepção da proposta de Lipman, no Brasil, parece caracterizar uma linha de fuga em relação às tensões decorrentes da irredutibilidade da natureza artística da literatura aos fins didáticos de qualquer pedagogia, inscritos desde a gênese do aprendizado do pensar reflexivo, que recorre ao gênero literário, representado pelas relações entre a literatura infantil de Lobato e a pedagogia anisiana.

O que significa que, no desenvolvimento do aprendizado do filosofar na infância, no Brasil, representado pela recepção do PFC, por meio das “novelas filosóficas”, ocorre uma tentativa de conciliar as particularidades artísticas desse gênero com as particularidades didáticas do ensino para uma disciplina específica, a Filosofia, com a finalidade de promover o aprendizado do pensar reflexivo, na escola. Isso não quer dizer que, originalmente, Lipman tenha desconsiderado as eventuais contribuições da literatura e da utilização de textos literários, em seu programa. Ao contrário, até os reconhece como um campo fecundo para o desenvolvimento de seu programa. Contudo, não se propõe escrever narrativas literárias, mesmo que “carregadas de um sentido didático”, para estimular a discussão e o pensamento em sala de aula.

Os livros de histórias de meu programa estão cheios, quase a ponto de estourar com idéias filosóficas autênticas derivadas da tradição da filosofia acadêmica, mas isoladas de seu cenário histórico. Os manuais de instrução, igualmente, estão recheados de planos de discussões que propõem questões provenientes de variadas perspectivas filosóficas e são igualmente, representativas da tradição filosófica. Não posso garantir que a reação das crianças a essas provocações filosóficas sejam igualmente filosóficas, mas esta não é uma questão teórica, mas sim empírica. (LIPMAN, 1997, p.101)

Desse ponto de vista, porém, se a pedagogia de Anísio Teixeira não tivesse chegado a tal ponto, a literatura infantil de Lobato também conteria algumas idéias e perspectivas filosóficas, como apontado no capítulo anterior, ainda que derivadas de uma tradição não propriamente acadêmica, mas que foram se tornando independentes, historicamente, do contexto em que foram produzidas. Do mesmo modo, tal literatura também continuou a provocar, em várias gerações subseqüentes e em seu destinatário incerto – criança, jovens e adultos –, no Brasil, um gosto pela reflexão acerca de problemas filosóficos, como veremos no próximo capítulo, embora não se saiba se ela resulte em um pensamento filosófico, já que é apenas uma provocação afetiva para o filosofar na infância. Por tais argumentos, talvez, pudéssemos dizer que a literatura infantil de Lobato poderia ser retomada para ensinar filosofia para crianças, nos termos pressupostos pelo seu programa, sobretudo, por essa abertura que provoca com a sua chegada ao Brasil, visto que desde a chegada desse programa em nosso país, muitos educadores e professores de filosofia começaram a escrever suas próprias histórias, ou mesmo utilizando a literatura infantil.

Originalmente, porém, lembramos que Lipman não pretendeu escrever literatura infantil. Ao contrário, a narrativa de suas “novelas filosóficas” concorreu parcialmente

para desviar os seus seguidores e a maioria dos professores brasileiros de Filosofia para Crianças das tensões anteriormente mencionadas, presentes na tradição que tentou promover o início do aprendizado do pensar reflexivo, por meio de textos literários destinados ao público infantil, nos anos 1930. Isso porque ele facultou a utilização de suas “novelas” pelos professores de Filosofia para Crianças e a criação de novas histórias por parte deles, dentro do gênero proposto por Lipman. O que seria muito interessante se, como ocorreu com alguns desses professores, que comentaremos nos capítulos subseqüentes, o fizessem levando em conta as dificuldades geradas por essa tensão e o contexto ao qual se destinam essas histórias. Porém, salvo equívoco, a maioria dos professores do PFC seguiu rigidamente essas histórias escritas por Lipman e traduzidas pelos seus colaboradores brasileiros, sem que fossem refletidas sobre as suas implicações para a prática do ensino de Filosofia ou, mesmo, sem que se criassem outras “novelas filosóficas”, na perspectiva lipmaniana. Afinal, o próprio programa de Lipman propõe que essas histórias deveriam garantir, por sua natureza empírica, as reações dos alunos mediante as provocações filosóficas nela contidas, respondendo aos apelos didáticos do programa e, por meio de seus personagens, funcionando como uma espécie de modelo ao aprendizado do pensar reflexivo por parte das crianças. Analisando as “novelas filosóficas”, Kohan e Waksman (2000, p. 84, tradução nossa) afirmam que, originalmente, Lipman oferece três domínios de aceitabilidade para a narrativa, segundo o uso que se faz dela:

1. *Literariamente* aceitáveis: sua dimensão literária não é importante como tal, os textos devem ser trabalhos artisticamente aceitáveis, satisfatórios.
2. *Psicologicamente* aceitáveis: Os textos devem ser adequados ao desenvolvimento das crianças. Isto significa que devem ser sensíveis à sua idade sem subestimá-las.
3. *Intelectualmente* aceitáveis: os textos devem apresentar os temas da filosofia de forma problematizadora e intrigante.

Na concepção de Lipman, as novelas filosóficas feitas para crianças devem obedecer a essas três condições, contando também com o fato de que os seus diálogos têm uma vantagem a mais: “neutralizam a verdade monolítica que surge nos textos tradicionais. Nos diálogos das novelas, só contam os argumentos e as razões, ao mesmo tempo, os conteúdos não se afirmam, mas se exemplificam e se põem em prática”.(KOHAN, 2000, p. 84). Para Ana Sharp e Laurance Splitter, esse procedimento se justificaria pelo seguinte:

1. As histórias do Programa Filosofia para Crianças têm como personagens crianças que pensam e falam sobre idéias interessantes;
2. No relato, põem-se em jogo as ferramentas próprias da indagação filosófica com um propósito claramente didático;
3. Funcionam como modelo para crianças reais, que se identificam com os personagens;
4. Este último permite tomar distância de certos problemas, objetivá-los e vê-los encarnados em outros sem envolver-se pessoalmente (apud KOHAN, WAKSMAN, 2000, p. 84, tradução nossa).

De certo modo, pode-se dizer que tais considerações justificam o aspecto estritamente didático desse gênero, preparado especialmente para ser usado na aula de filosofia para crianças:

A novela filosófica deve produzir uma identificação com os personagens e deve pôr à disposição dos estudantes as ferramentas próprias da investigação filosófica. Assim, vemos os personagens argumentar com razões, reconhecer pensamentos incorretos, detectar falhas, dar exemplos e contra-exemplos. Espera-se, dessa maneira, que as crianças reais incorporem, através deste modelo e da mediação de um docente preparado, todas essas ferramentas cognitivas. (KOHAN, WAKSMAN, 2000, p.84-5).

Segundo Kohan e Waksman (2000), a leitura da novela filosófica busca diferentes propósitos que são os de “adquirir um questionamento, assimilar certas ferramentas, modelar determinadas atitudes por parte dos membros da comunidade de investigação” (idem, 2000, p.87). Os professores lêem, procurando um determinado tema para discutir, “lêem porque sabem o que é interessante discutir com as crianças. De certo modo, pode-se dizer que eles já sabem de antemão que tudo isso já está no texto, já sabem o que o texto diz” (idem, 2000, p. 87). Por isso, dirigem a experiência propiciada pelas “novelas” nas crianças para que se tornem eminentemente reflexivas e filosóficas.

Para tanto, e acompanhando essas finalidades estritamente didáticas do ensino de Filosofia para crianças, os problemas apresentados nessas histórias deveriam estar ao alcance do público ao qual se destinam, respeitando o desenvolvimento das capacidades e da psicologia infantil, já que o conhecimento deste poderia antever mais eficientemente o aprendizado do pensar reflexivo. As “novelas filosóficas”, traduzidas por seus colaboradores brasileiros ou escritas pelos professores que ensinam Filosofia para Crianças de uma perspectiva lipmaniana, no Brasil, estão imbuídas de um destinatário determinado e, conseqüentemente, de uma concepção de infância, bastante próximos aos pressupostos

pela pedagogia anisiana e muito diferentes daqueles presentes na literatura infantil de Lobato.

Tais “novelas” conseguem consubstanciar com maior precisão do que pedagogia de Anísio Teixeira o sentido estético do pensar reflexivo, tornando-o mais eficiente, em tese, em relação à afecção das crianças e em função do apoio em teorias psicológicas mais recentes, tais como as de Vigotski, de Piaget, dentre outros, sob os quais Lipman erige a sua articulação com a didática. Assim como, por meio de sua associação à filosofia, particularmente do pragmatismo de Dewey, elas também conferem uma direção da experiência afetiva, mediante sua leitura e discussão, restabelecendo o significado original dos problemas filosóficos nela inscritos, com o intuito de despertar as crianças para a reflexão acerca desses problemas e, gradativamente, fornecer elementos para que esta se torne sistematizada, filosófica. Isto implicaria que o aluno, com o auxílio do professor, conferisse um significado às histórias narradas, preferencialmente, identificando-as com situações decorrentes de sua própria vida para, então, conferir um sentido racional e moral para a sua ação. Dessa forma, a recepção do PFC poderia, de certo modo, representar uma forma de romper com o adultocentrismo presente em nossa tradição pedagógica, tal como já havia sido proposto por Anísio Teixeira.

No caso do programa, as “novelas filosóficas” como instrumentos didáticos utilizados pelos professores corroboram o descentrar do ensino, ainda que os mestres tenham um papel importante, para não dizer determinante. Elas tornam o ensino de filosofia para crianças, nas mãos das próprias crianças, porém, são escritas pelos adultos, tendo em vista as etapas do desenvolvimento infantil, empregadas conforme as suas capacidades comportamentais, enfim, uma concepção de infância ainda restrita a um destinatário determinado. Se, em nossa tradição pedagógica, o uso das “novelas filosóficas” traz inovações significativas, em relação à pedagogia anisiana, sob o aspecto de seus destinatários, ele não consegue dirimir as tensões suscitadas pelo destinatário incerto almejado pela literatura infantil de Lobato, nem dirimir as tensões suscitadas pelo caráter indeterminado e artístico desse gênero de literatura, apreciados no capítulo anterior. Assim sendo, a literatura infantil lobatiana poderia trazer algumas dificuldades ao PFC, caso os seus professores resolvessem utilizá-lo como um material didático, dadas as suas características literárias e a sua destinação a uma infância que não se restringe a uma idade específica. Do mesmo modo que, ao escrever as “novelas”, Lipman não se propôs fazer literatura, Lobato não se propôs, ao fazer literatura infantil, propiciar o aprendizado do

pensar reflexivo, almejado pelo programa de Filosofia para Crianças. No máximo, podemos dizer que as histórias de Lobato, ao se dirigir a esse público, tentaram despertar nele um gosto pela reflexão dos problemas filosóficos ou, então, uma introdução ao filosofar na infância, por meio de sua afecção e do despertar da imaginação, em sua experiência com a leitura de um material artístico.

Mesmo diante de tais limites, não se pode desconsiderar que o programa de Lipman traz algumas aberturas ao filosofar na infância, por meio da feitura de “novelas” ou da utilização de textos literários, na tradição pedagógica brasileira, estabelecendo em relação a ela algumas fissuras. Tais aberturas poderiam ser exploradas, no sentido de aprofundar as fissuras dessa tradição por meio do ensaio da utilização da literatura infantil de Lobato para uma introdução ao filosofar na infância, a partir da comparação entre a sua literatura e o gênero específico criado por Lipman. Por outro lado, essas aberturas, por assim dizer, também vêm sendo exploradas por vários estudos, recentemente publicados, no Brasil, que procuram refletir criticamente sobre o PFC, pensando-o à luz de outra perspectiva teórica e propondo um modo de filosofar na infância, no Brasil, que parece estabelecer uma ruptura com as suas precedentes configurações históricas. É dessa perspectiva, ao recorrer a tais estudos, que explicitaremos os encontros e desencontros entre a literatura infantil de Lobato e as “novelas filosóficas” do programa de Lipman, no próximo capítulo, tentando enfrentar as tensões decorrentes do uso didático desses gêneros de escrita ou de narrativa destinada ao público infantil, para uma introdução do filosofar na escola.



CAPÍTULO III

Dos desencontros da literatura infantil de Lobato com o PFC ao seu encontro com outra perspectiva do filosofar na escola

Neste capítulo, propomo-nos explicitar os desencontros da literatura infantil de Lobato, em função de seu gênero narrativo e de seu anti-utilitarismo, com o programa de Lipman, em razão das características estritamente didáticas das “novelas filosóficas” escritas para o ensino de Filosofia. Ao mesmo tempo, pretendemos mostrar os limites da literatura infantil lobatiana, em virtude de não se articular a um programa de filosofia, mas de constituir apenas uma forma de introdução ao filosofar na infância. Diante de tais limites, discutimos a possibilidade de um encontro da literatura infantil de Lobato com a perspectiva aberta por estudos recentes que, refletindo criticamente sobre o programa de Lipman, têm procurado repensá-lo, no Brasil, ao mesmo tempo em que têm recorrido a outros textos ou escrito textos próprios, para além das “novelas”, para o aprendizado do filosofar na escola.

3.1. Encontros temáticos entre a literatura infantil de Lobato e as “novelas filosóficas” de Lipman

Uma pequena aproximação entre Lobato e Lipman parece possível, principalmente, no que se refere ao conceito de experiência com o pensar, que ambos procuram incorporar em suas obras, visto que, para Lipman, uma característica das crianças que influi na qualidade de sua experiência é a intensidade, que ele explica da seguinte forma:

É que as crianças se deslumbram diante do mundo. É um deslumbramento tão profundo que se acontecesse com um adulto, seríamos tentados a qualificá-lo de religioso*. É que os adultos, explica ele, não apenas interpretam, mas tentam controlar o universo com sua ciência, sua lógica e sua razão, enquanto que a experiência infantil se situa mais no plano afetivo. Na verdade a criança sabe como o filósofo, que não sabe: então ela se pergunta. Ela é curiosa, como já dissemos anteriormente; mas sua curiosidade não é uma indiscrição. É antes uma tendência, ou mesmo um apetite, que a leva e a impele a aprender e a conhecer experiências novas. (in DANIEL, 2000, p. 49)

Essa concepção parece ser encontrada também na literatura infantil de Lobato, na medida em que leva seus leitores a aprender por experiência, quando “saem do Sítio” e partem para aventuras, sejam elas no espaço, na Grécia Antiga, no país da gramática, sejam em qualquer outro lugar que desejarem, de acordo com aquilo que querem aprender. Este talvez seja um dos encontros possíveis dessa literatura com o programa proposto por Lipman, já que esse autor acredita que atribuir significados às experiências é a chave para se construir o conhecimento, assim como para se construir o que ele chama de “bom pensar”. Contudo, a literatura lobatiana procura despertar em seus leitores o contato com uma fantasia, uma imaginação e uma criatividade, não encontradas nas novelas filosóficas de Lipman, pois o ambiente de tais novelas são ambientes comuns, como a escola, a casa da família, o quarto de dormir, a sala de aula, enquanto que Lobato, através do pó de pirilimpimpim, transporta seus personagens a lugares inimagináveis, como o Olimpo, onde moram os deuses da mitologia grega, o país da gramática, onde se poderia conversar com o verbo SER, ou a caverna do minotauro, ou ainda ir à Grécia antiga e conversar com Sócrates, “o pai da filosofia”.

Há ainda algumas aproximações que, pode-se dizer, são temáticas entre eles, como se nota no quadro abaixo:

Temas Propostos ¹⁴	Novelas filosóficas de Lipman ¹⁵	Lobato ¹⁶
Verdade	Issao e Guga	- Acho graça nisso e você falar em verdade e mentira como se realmente soubesse o que é uma coisa e outra... - Pois eu sei! Gritou Emília – Verdade é uma espécie de mentira bem pregada, das que ninguém desconfia. Só isso. (<i>Memórias da Emília</i>) (LOBATO, 1972, p. 7-8)
Vida	Luísa	... A vida das gentes deste mundo, Senhor Sabugo, é isso. Um rosário de piscadas. Cada piscos é um dia. Pisca e mama, pisca e anda. Pisca e brinca; pisca e ama, pisca e cria filhos, pisca e geme os reumatismos; por fim pisca pela última vez e morre. - E depois que morre? Perguntou o Visconde. - Depois que morre, vira hipótese (<i>Memórias da Emília</i> , p. 11).
Filosofia	A descoberta de Ari dos Telles	- Além de falante nosso conselheiro é um puro filósofo. Disse Emília. - De que escola? - Um filósofo estóico. Costuma ler a ele trechos das “meditações” de Marco Aurélio. Os comentários que ele faz mereciam ser escritos e publicados. (<i>Memórias da Emília</i> , p. 30).
Mundo	Issao e Guga	“Eu era uma criaturinha feliz enquanto não sabia ler e, portanto, lia os jornais. Depois que aprendi a ler comecei a ler os jornais, comecei a ficar triste. Comecei a ver como é na realidade o mundo. Tanta guerra. Tantos crimes, tantas perseguições, tantos desastres, tanta miséria, tanto sofrimento”. (<i>Memórias da Emília</i> , p. 58)
Liberdade	Issao e Guga	Por que para o homem o clima “certo” é um só: o da liberdade. Só nesse clima o homem se sente feliz e prospera harmoniosamente. Quando muda o clima e a liberdade desaparece, vêm a tristeza, a aflição, o desespero e a decadência. (<i>O Minotauro</i> , 1969, p. 20)
História da filosofia	A descoberta de Ari dos Telles	O pensamento enriqueceu das mais belas idéias que o mundo conhece e deu flores raríssimas, como a sabedoria de Sócrates e Platão. (<i>O Minotauro</i> , p. 20).

¹⁴ Esses temas propostos foram baseados na análise de Kohan (1998), sobre a Filosofia para crianças de Matthew Lipman: eles estão inseridos no contexto de cada um dos livros constados na coluna do meio, contudo, salientamos que embora haja temas predominantes em cada novela, os temas aparecem várias vezes em todas as histórias, não há limites para a quantidade de temas nas novelas de Lipman.

¹⁵ Optamos por descrever apenas o nome das novelas filosóficas, porque cada uma delas, segundo o próprio Lipman, tem como objetivo trabalhar cada um dos temas propostos.

Como exposto no quadro anterior, Lobato trata de temas que também são abordados nas novelas filosóficas de Lipman, problematizando-os e levantando questões que as próprias crianças-personagens buscam solucionar. Talvez o faça com uma menor sistematização do que Lipman, sem almejar os objetivos do PFC, mas, tanto quanto tal programa, pode ser um começo, uma introdução ao aprendizado do filosofar, porque desperta nos infantes um gosto e um desejo de pensar, que está indissociado de uma experiência e, por sua vez, que se dá de modo a interrelacionar a razão com a sensibilidade e a imaginação. Por intermédio de diálogos e aventuras, ele introduz esses temas, a fim de despertar em seu público leitor a vontade de questionar e até investigar a respeito desses temas, bem como outros que parecem caros à filosofia.

Nesse ponto, percebe-se que a literatura de Monteiro Lobato reserva à criança o direito de imaginar, especular, fantasiar e pensar, como seus personagens e para além deles, temas complexos que fazem parte de sua vida e que raramente são refletidos, nos programas educativos regulares.

Pode-se dizer que a literatura lobatiana poderia constituir-se num “material” válido, não ao PFC da forma que Lipman o apresenta, porém à uma introdução à filosofia, não como um caráter de uma disciplina, pois como Lobato não tinha a preocupação de fazer uma história da filosofia, suas histórias, se analisadas por esse aspecto, poderiam ser incompletas. Afinal, elas não contêm todos os conteúdos que fazem parte da disciplina filosofia ou da história da filosofia; contudo, elas poderiam constituir num material válido ao filosofar de um modo que tanto as crianças quanto os professores se sentissem livres para questionar e se questionar. Tal recurso à literatura pode permitir que esses agentes do ensino “tracem seus problemas, inventem seus sentidos e sigam uma linha problematizada” (KOHAN, 2003, p.104).

Ora, dessa perspectiva, a literatura de Monteiro Lobato, quando analisada deste ponto de vista, pode tornar-se uma possibilidade viável como um recurso instrumental para o filosofar na infância, porque apresenta uma narrativa na qual professor e aluno podem intervir, de maneira a instigar estes últimos a resolver os problemas do seu tempo, por intermédio do pensar filosófico, do conhecimento científico e da arte. Tal literatura poderia também auxiliar os professores a se aproximar do mundo ficcional e imaginário das crianças, retratando problemas filosóficos decorrentes de sua inserção do mundo e da

¹⁶ Esses trechos foram retirados dos livros *O minotauro* (1969) e *Memórias da Emília* (1972). Optamos por transcrever os trechos, porque Lobato pode não tê-los escrito com a intenção de problematizá-los; porém, eles têm tanta profundidade quanto qualquer história de Lipman.

experiência com ele. Isso propiciaria um pensar sobre esses problemas, que envolvem não apenas a aquisição de certas habilidades cognitivas necessárias para compreendê-los, como também conferem ao pensamento resultante dessa compreensão um significado e um sentido para a existência no mundo. Pode-se dizer, ainda, que tal sentido decorreria não apenas da mera racionalidade que almeja apreendê-lo, como também das emoções e dos sentimentos que envolvem a relação entre o indivíduo e o mundo ou, em uma expressão, a sua experiência consigo mesmo. Nesse sentido, a literatura infantil lobatiana não pode ser vista como despretensiosa, porque, ao mesmo tempo em que se preocupa em introduzir seus leitores à filosofia, por intermédio de algumas de suas histórias, não deixa de contá-la com estilo literário próprio, narrando-as com toda sorte de sentimentos, fantasia e imaginação que envolve o universo infantil.

Com isso, Lobato procura envolver os seus leitores mirins naquilo que é próximo à sensibilidade e à imaginação que lhes são próprias e que fazem parte de sua experiência com o mundo, com o intuito de conduzi-los ao pensamento reflexivo. A sua literatura infantil desenvolveria, ainda, o gosto do pensar os problemas com os quais esses leitores se defrontam, propiciando-lhes uma prática do filosofar que não se concentra excessivamente na cognição como função única da razão, e que a ela não sucumbe, tornando-a uma narrativa mais leve e suave. Isto se verifica quando Lobato traça em seus livros tanto uma experiência de busca do conhecimento (geografia, matemática, geologia, gramática, política, filosofia) quanto uma experiência estética, compreendendo que

[...] a primeira característica da experiência estética é que nela o homem apreende o mundo de maneira direta, total, e sem a mediação (parcializante) de conceitos e símbolos. Captar o mundo através de símbolos (verbais) é, de certa forma, pensar nele, tomá-lo como objeto (relacionamento EU-ISSO); captá-lo diretamente (na esfera dos sentimentos) é viver a relação primeira, antipredicativa, anterior a qualquer conceituação (relação EU-TU). (DUARTE JR, 1981, p.83)

É nesse ponto que as histórias contidas na literatura infantil de Lobato podem ser uma alternativa a uma introdução ao filosofar na infância, pois, no momento em que se leva a criança a ter uma experiência estética, ela tem a possibilidade de um envolvimento total com o objeto estético. “A consciência não mais apreende segundo as regras da (realidade) cotidiana, mas abre-se a um relacionamento sem a mediação parcial de sistemas conceituais” (DUARTE JR, 1981, p.83).

Na literatura lobatiana, é possível perceber claramente essa experiência, visto que o Sítio é um lugar em que as regras são abolidas e o cotidiano cede lugar ao mundo da fantasia. O mundo real é apenas a “ponte” que leva as crianças-personagens a dar “carona” ao público leitor, na busca do conhecimento, já que isso não é algo que se impõe, é algo que se deseja. Ilustram tal possibilidade algumas passagens, extraídas das obras literárias de Lobato.

Na aventura de *O minotauro* (1969), Dona Benta, representada como uma professora ou mediadora, não ensina a filosofia ou mitologia para suas crianças reais ou fictícias. Ao contrário, as próprias personagens vão conhecer a Grécia Antiga, admiram os deuses do Olimpo, visitam as obras de arte do “personagem” Fídias e, mais ainda, conversam com outros personagens, tais como Sócrates, Sófocles, Policleto, Heródoto e Péricles, entre tantos outros. Vejamos uma passagem de um outro livro de Monteiro Lobato:

Emília habituou-se a vir assistir as lições, e ali ficava e piscou, distraída como quem anda com uma idéia na cabeça.

É que realmente andava com uma grande idéia na cabeça.

- Pedrinho – disse ela um dia depois de terminada a lição – porque, em vez de estarmos aqui a falar de gramática, não havemos de ir passear no País da Gramática?

O menino ficou tonto com a proposta.

- Que lembrança, Emília! Esse país não existe, nem nunca existiu. Gramática é um livro.

- Existe, sim. O rinoceronte, que é um sabidão, contou-me que existe. Podemos ir todos, montados nele. Topa?

Perguntar Pedrinho se queria meter-se em nova aventura era o mesmo que perguntar a macaco se quer banana. Pedrinho aprovou a idéia com palmas e pinotes de alegria, e saiu correndo para convidar Narizinho e o Visconde de Sabugosa. (LOBATO, 1971, p. 8)

Qual de nós, adultos que, ao ler *Emília no País da Gramática*, na infância, nunca se imaginou montando num rinoceronte viajando por esse país, a conversar com o verbo “ser”?

Nota-se, na descrição das “novelas filosóficas”, que Lipman trabalha com uma análise lógica do discurso, bem como o desenvolvimento lógico e sintático dos alunos, ao passo que Monteiro Lobato, embora inclua ensinamentos, em seus livros, preocupa-se em despertar em seu público leitor a imaginação, a emoção estética, a fantasia de participar junto com a turma do Sítio de aventuras que nunca pensaram viver. Portanto, por que não trabalhar com as crianças, ao invés dessas novelas, uma literatura como a de Monteiro

Lobato, visto que ela envolve a aquisição de uma linguagem comum, de valores morais, estéticos e políticos que regem a conduta das gerações adultas? Ela também envolve a revisão dessa linguagem e desses valores, motivados pela experiência e pela reflexão constante sobre ela, medidos pelo equilíbrio entre a emoção estética e a inteligência. Conforme salienta Tardy:

É preciso... rejeitar o modelo falsamente universal de uma compreensão de tipo intelectualista, que consiste num encadeamento de conceitos e que passa pelo filtro da linguagem, e introduzir a idéia de uma compreensão corporal e afetiva, fundada sobre analogias pessoalmente sentidas. Compreender com o próprio corpo tanto quanto com o espírito, eis uma situação original, que coloca problemas novos para a pedagogia. (TARDY 1976, p. 93-94).

Lobato parece entender bem a expressão “compreender com o próprio corpo”, pois o cenário de suas histórias nunca remete os seus leitores ao estático, mas à experiência de conhecer de perto os problemas do seu tempo e procurar, a partir daí, alternativas para as soluções.

3.2. O discurso estético da literatura infantil lobatiana e os seus desencontros com a didática filosófica das “novelas” de Lipman

O fato de a literatura infantil de Lobato, por ser arte e preservar uma característica de afetar o seu público, no que se refere à sensibilidade e à imaginação, parece nos remeter à própria natureza do gênero narrativo ou discursivo de suas histórias. Contudo, essas histórias destinadas ao público infanto-juvenil, além de possuir uma historicidade a ser compreendida e no qual Lobato desempenha um papel de suma importância, também contêm um sentido pedagógico.

Edmir Perrotti, autor de *O texto sedutor na literatura infantil* (1986), ressalta que, desde o século XVIII, a literatura feita para crianças e jovens desempenha um papel predominantemente pedagógico.

Nunca importou muito, por exemplo, a coerência interna das narrativas em nenhum de seus aspectos: personagens, enredo, tempo e espaço. [...] A ‘feiúra’ do texto não foi quase nunca preocupação maior dos autores de literatura para crianças e jovens. E isto porque o texto sempre foi pretexto, complementação do trabalho escolar, recurso didático (PERROTTI, 1986, p.27).

Ainda nessa época, segundo Perrotti (1986), a literatura voltada ao público infantil transforma-se em “veículo de propaganda das idéias burguesas”, que se encontravam em franca ascensão, nesse momento. Ela torna-se o veículo de comunicação literária que se ajusta aos objetivos e necessidades dessa classe.

Nada de novo nesse sentido, não fosse a hipertrofia excessiva desse papel de transmissão que levou essa literatura não apenas a veicular a ideologias burguesas, como também a veiculá-la de um certo modo: utilitariamente. A diferença que poderia ser apenas de grau transforma-se, então, em diferença de natureza, ou seja, o “discurso estético” cede lugar ao de propaganda de um estilo de vida, ao “discurso utilitário.” (PERROTTI, 1986, p.28).

O autor faz ainda uma distinção entre utilitarismo e o caráter instrumental que estão presentes no discurso literário. Com isso, pretende evitar “que se tome o ‘discurso estético’ como um discurso ‘puro’, onde a instância ideológica e a busca de adesão não estariam presentes” (PERROTTI, 1986, p.29). Porém, a primeira diferença entre ambos ocorre, na medida em que “essas instâncias são acidentais no discurso estético, enquanto que no utilitário são sua própria essência” (PERROTTI, 1986, p.29).

Percebe-se que o discurso utilitário está nitidamente voltado para “a doutrinação do leitor, e o discurso estético, fiel a si mesmo, ainda que marcado, muitas vezes, por doses generosas de instrumentalidade” (PERROTTI, 1986, p. 30). O autor reconhece que “a linguagem da arte possui caminhos próprios que não se confundem com o da catequização”. O autor atesta essa diferença, em Gramsci:

Próximo de nós, Gramsci, um marxista, defensor da concepção instrumental da arte, recusa-se também a reduzi-la a simples veículo de propaganda, ao admitir uma zona específica do discurso estético. Ainda que a arte deva estar comprometida com a perspectiva de mundo do proletariado, ela não poderá jamais deixar de lado seu caráter próprio, sob pena de desfigurar-se. Gramsci não admite que “uma obra seja bela, por causa de seu conteúdo moral e político, e não o seja pela forma na qual o conteúdo abstrato fundiu-se e identificou-se”. O autor de *Literatura e Vida Nacional* atribui inclusive o fracasso de várias obras ao fato de o autor “ter sido desviado por preocupações práticas exteriores, isto é, postíças e insinceras”. (PERROTTI, 1986, p.31)

Dessa maneira, Perotti reconhece que, para Gramsci, existe “uma área própria e exclusiva da atividade estética, que a separa da propaganda, embora reconheça, como se viu um caráter instrumental na atividade literária [...]” (PERROTTI, 1986, p.31).

Para tratar ainda da distinção entre o instrumental e o discurso utilitário, esse autor busca respaldo nas palavras de Adorno, quando este se manifesta contrário à redução da arte “ao princípio do efeito, ou seja, o que aqui chama de ‘tendenciosismo’; por outro lado, entende também que a pureza absoluta é uma utopia” (PERROTTI, 1986, p.33).

Adorno trata, também, da questão em ensaio sobre o *engagement*. Ali, coloca de forma explícita sua posição sobre a diferença entre arte engajada e tendenciosismo. Segundo ele, “teoricamente ter-se-ia que distinguir o engajamento de tendenciosismo. A arte engajada no seu sentido conciso não intenta instituir medidas, atos legislativos, cerimônias práticas, como antigas obras tendenciosas contra a sífilis, o duelo, o parágrafo do aborto, ou as casas de educação correcional”. A distinção é possível na medida em que a inovação torna o conteúdo em favor do qual o artista se engaja, plurissignificativo ambíguo. (PERROTTI, 1986, p.32)

Assim, fica “bem marcada a posição de Adorno contra o ‘tendenciosismo’, o ‘discurso utilitário’, que não se confunde com o discurso ‘engajado’, forma de ‘discurso estético’ que, apesar de seu elevado grau de instrumentalidade, não se reduz a isso” (PERROTTI, 1986, p.33).

Há um nível de instrumentalidade na literatura, contudo, essa instrumentalidade não consegue tirar o seu caráter estético, visto que “o discurso literário teria sempre, apesar da instrumentalidade que seria sua condição e finalidade, uma medida mágica, gratuita que o aproximaria do jogo primeiro realizado pela criança em sua aproximação com a linguagem em geral” (PERROTTI, 1986, p.35). Nota-se, nessa distinção entre “discurso utilitário e engajamento, sendo o primeiro rechaçado com categoria não-estética, ao contrário do segundo, que não se trata de instrumentalidade reduzindo a literatura, mas a literatura reduzida à instrumentalidade, vale dizer, ao utilitarismo” (PERROTTI, 1986, p.38).

Há ainda uma outra questão importante, no que diz respeito ao uso utilitário da literatura para crianças.

[...] o problema que nos fica é o de que a literatura para crianças e jovens não se satisfaz com a tradição da arte concebida enquanto instrumento apenas em um de seus níveis, mas, exagerando a tradição, reduziu-se a isso, fazendo do contingencial, estrutural e da literatura, propaganda, ao buscar apenas o exortativo, o edificante, o didático, ao realizar obras que, no dizer de Elliot, antes de mais nada, tentam “convencer o leitor de determinado ponto de vista do autor”. A literatura para crianças e jovens constituiu-se, assim em um discurso que “não busca a realidade, mas a verdade”, conforme distinção estabelecida por Auerback. Daí o dogmatismo de seu discurso cujas formas fechadas apresentaram-se

como realização necessária. E, se o discurso “busca a verdade”, o escritor, enquanto depositário desta, julga-se no dever e no direito de conduzir a narrativa segundo tal critério, a fim de incorporá-la ao espírito do leitor. (PERROTTI, 1986, p. 38-7)

Observa-se, então, nas palavras desse autor, que, ao escrever histórias para crianças, os autores caminham cada vez mais do instrumental para o utilitário, isto é, reduzem a literatura a um conteúdo formativo, sem despertar a imaginação, o pensar e o saber das crianças. Um dos únicos autores que foi capaz de “fazer do saber uma festa”, segundo ele, foi Monteiro Lobato. Antes dele, não existia uma literatura voltada para o prazer estético e, depois dele, também a literatura caminhou cada vez mais para um discurso didático ou utilitário.

[...] artistas, estudiosos da arte e da literatura aceitam a idéia de ser a arte dotada de caráter instrumental, mas recusam sua redução ao utilitarismo que, em nome da ‘causa’ oblitera as formas artísticas, a ‘escritura’, única maneira de oposição às várias formas e poderes inerentes a todo ato de linguagem. Todavia, isto que é quase unanimidade, em que pesem as diferenças radicais de grau entre os estudiosos, não orientou a criação literária para crianças e jovens. Ao contrário; esta ao que parece, do instrumental caminhou cada vez mais para o utilitário. (PERROTTI, 1986, 40-1)

Desde suas origens, a literatura feita para crianças é regida pela “eficácia moral”. Perrotti (1986) aponta vários autores de livros infantis que defendem o discurso utilitário, como, por exemplo, Racine, La Fontaine, Bossuet, Fénelon, e até mesmo Perrault. Todos eles têm, em suas histórias para crianças, uma “postura moralizante utilitarista” (PERROTTI, 1986, p. 50). Essa tendência do “conto moral” prolonga-se desde o século XVIII até o XIX, “ainda que modificada a história em sua estrutura”.

Se o discurso utilitário segue o seu curso normal, chegando até nossos dias de forma dominante, a partir do século XIX deixa de ser exclusivo, graças ao abalo que o romantismo imporá à cultura européia. A explosão romântica, ao reivindicar o primado da emoção sobre a razão, repercutiria no mundo da literatura para crianças, privilegiando elementos que não poderiam estar presentes no contexto anterior. (PERROTTI, 1986, p.51)

Ressalte-se que, para Perrotti (1986), no Brasil não há literatura feita para crianças antes da década de 1920, quando Monteiro Lobato começa a escrever as aventuras do Sítio

do Pica-Pau Amarelo, pois, antes do “furacão Lobato”, a concepção que se tinha de literatura infantil era apenas utilitária,

[...] como faltasse no Brasil material de literatura para crianças, a “literatura escolar” funcionou enquanto modelo do que seria essa literatura. E de tal forma que, quando do aparecimento de uma publicação como *Os Contos da Carochinha*, não mais destinados especificamente à escola, estes se apresentam como “morais e proveitosos”, ou seja, como leitura de caráter sobretudo utilitário. (PERROTTI, 1986, p.59)

Nessa concepção, Lobato é o “marco” de uma literatura para crianças, que não usa em sua essência o utilitarismo. Ele “atuou exatamente como uma fratura no nível que até então unificava tudo o que se produzia para criança e o jovem no país, em termos de literatura” (PERROTTI, 1986, p.61).

A diferença, [...] ao comparar a obra de Lobato com a de outros autores da mesma época, “não se passa tanto no plano do conteúdo transmitido, mas no modo como essa transmissão se dá, o que já é consequência de uma atitude radicalmente diferente face ao destinatário: a de quem considera as crianças não como objetos a moldar, mas como sujeitos a educar”. Em uma palavra, em Lobato, o artista não sucumbe ao educador. Nele, exceção feita as obras para-didáticas, o discurso estético é visado prioritariamente, coisa não comum – única mesmo – na literatura para crianças e jovens no Brasil da primeira metade deste século (PERROTTI, 1986, p.61).

Ao fazer essa análise do discurso de Lobato, Perrotti (1986) enfatiza ainda que

[...] a preocupação do autor, antes de mais nada, é contribuir para o desenvolvimento crítico do leitor. E, para tanto, não lhe serve uma narrativa unidirecional, fechada, como a narrativa didática. Ao contrário, é a narrativa aberta, “polifônica”, multidirecionada, “artística”, que poderá levar o leitor a alcançar o espírito crítico. A linguagem artística não possui estreiteza da linguagem utilitária e, na sua amplitude, convém muito mais a um projeto que quer preparar seres livres para libertarem o país de seu cruel atraso. Portanto tal linguagem, em sua aparente inutilidade, em sua gratuidade, é geradora de efeitos secundários muito mais eficazes que a linguagem didática. (PERROTTI, 1986, p.63)

Ressalte-se, nessa afirmativa, que poderia haver uma contradição, ainda que falsa, nas palavras de Perrotti, que o mesmo desmente:

Se Lobato se distingue dos demais de sua época pela concepção não-utilitária do discurso ficcional para crianças, as afirmações anteriores que fizemos mostram-no bastante preocupado com a formação do leitor, e isso poderia resultar em utilitarismo. Tal conclusão, todavia, é falsa, ainda que repouse em dados verdadeiros. O problema do discurso utilitário não está na utilização do discurso enquanto instrumento de educação do leitor, [...] mas em privilegiar esta função em detrimento da função propriamente estética. Privilégio que pode fazer do instrumental, utilitário. (PERROTTI, 1986, p. 63)

Apesar de Monteiro Lobato ter estreado na literatura escolar e ter em sua obra de literatura infantil alguns livros que são considerados como literatura para-didática, ele não sucumbiu ao utilitarismo da época; talvez, por isso, sua obra tenha sido imortalizada e muitos pesquisadores continuem a estudá-la até hoje. Contudo, como toda obra de literatura infantil, ela é marcada por certa instrumentalidade, sem perder o seu caráter estético. Podemos afirmar que não só para o público infantil, mas também aos professores, ela pode ser considerada um material apropriado para a formação do gosto e da literatura.

Tomando por base as análises de Perrotti sobre literatura que ele chama de “utilitarista” e “instrumental”, nota-se que a primeira é aquela em que a literatura é utilizada apenas para fins pedagógicos, como, por exemplo, os livros-textos da escola tradicional, que tanto Lipman quanto Lobato recriminam, por seu caráter pedagogizante, uma vez que ela não tem outro fim senão o de transmitir um determinado ensinamento. Ao passo que a “instrumentalidade”, tal como é concebida por esse autor, abre um leque de possibilidades na defesa da literatura infantil para uma introdução ao filosofar na infância, porque a diferença entre utilitarismo e instrumentalidade reside no fato de que a segunda também traz implícitos determinados ensinamentos, mas não sucumbe a esse ensino. Perrotti (1986) defende que não há literatura pura, sem nenhum conteúdo implícito: o que a diferencia daquela primeira é que, mesmo por ser instrumental, a verdadeira literatura infantil não perde seu caráter estético, sua condição de afetar os pequenos, de despertar as emoções e o gosto pela leitura, bem como pela reflexão sobre aquilo que está lendo. Identificamos esse caráter de instrumentalidade em Lobato, para isso bastando verificar os temas e os títulos de seus livros, como, por exemplo: *História do mundo* (1933), *Emília no país da gramática* (1934), *Aritmética da Emília* (1935), entre outros, embora Lobato não perca o caráter estético em suas narrativas. O que diferencia a narrativa de Monteiro Lobato da narrativa de Lipman é que o próprio Lipman reconhece que seus textos não podem ser comparados com uma literatura infantil, porém são apenas narrativas que

servem como estímulo para a discussão, em sala de aula. E seus personagens são “modelos” de investigadores para as crianças que lêem seus livros; ele também não tem a preocupação de desenvolver, em suas narrativas, um cenário espetacular ou fantasmagórico, reproduzindo simplesmente o dia-a-dia familiar, escolar, as relações que se dão entre professores e alunos, irmãos, pais e amigos. Essa é a principal diferença entre o acento estético do discurso da literatura infantil de Lobato e a didática filosófica das “novelas filosóficas” de Lipman.

Como vimos, nos capítulos anteriores, essa irredutibilidade do gênero literário ao seu uso didático traria tensões que, teoricamente, foram resolvidas de modos distintos por Anísio Teixeira e pela recepção de Lipman, no Brasil, porém centrados em uma explicação semelhante acerca da qualidade estética da experiência e da necessidade desta de ser o móvel primordial do aprendizado do pensar reflexivo. Ambas as configurações precedentes, historicamente, não entendem que tal qualidade seja um fim em si mesma, uma experiência com o pensar, mas um meio para a estruturação da cognição, a sistematização lógica do pensamento e, enfim, o seu uso inteligente para conferir sentido à vida. Embora uma delas conceba que tal aprendizado seja o cerne de uma pedagogia e a outra o conceito básico de uma proposta de ensino de Filosofia, ambas assumem o aprendizado do pensar reflexivo e, didaticamente, recorrem ao discurso estético contido na literatura ou nas “novelas”, escritas para o público infantil, para tal fim. Em parte, ambas procuram reconciliar o estético contido no material literário utilizado ou nas novelas criadas com uma didática para o aprendizado do pensar reflexivo, no sentido de subjugar a sensibilidade, a imaginação, os desejos a uma racionalidade de natureza cognitiva e pragmática. Enfim, incorporaram a poética própria da arte tendo em vista mais os fins práticos ou pragmáticos do ensino e do ensino de filosofia, por meio da filosofia de Dewey, que tenta conferir extensão de continuidade entre elas, para o estabelecimento de uma unidade do pensamento e de uma identidade entre o pensante e o pensado, no sujeito ao qual se destinam.

Todavia, o problema do movimento empreendido pelas propostas fundamentadas em tal base filosófica é o de tornar conciliável o que é irreconciliável, produzir uma redução do irredutível, do sensível ao racional, do subjetivo ao objetivo, do estético próprio da arte ao conceitual característico da filosofia. Ao menos, este parece ser o teor de uma das críticas empreendidas pelos estudos recentes que, a partir do repensar o programa de Lipman, estabelecem um sentido mais hermenêutico do que pragmático à experiência do e com o pensar, criando uma outra perspectiva para o filosofar na infância. Nessa outra

perspectiva, a utilização da literatura infantil de Lobato para uma introdução ao filosofar na infância parece ter maiores possibilidades de acolhimento, em função de sua própria natureza artística do que da deformação desta para fins didáticos ou utilitários. Isso porque, ao invés de se assentar em uma filosofia que busca nas ciências e nos critérios clássicos de verdade, tal perspectiva se inspira em fontes filosóficas contemporâneas, que vêem na arte e na interpretação hermenêutica um modo de produzir mudanças nas relações entre ser e mundo, tornando aberto o pensamento ao diferente e às novas experiências. Embora não pretendamos explorar aqui as fontes da filosofia contemporânea dessa outra perspectiva do filosofar na escola, desenvolvida por esses estudos, vejamos quais são as críticas empreendidas por eles ao programa de Lipman, no sentido de mostrar em que pontos poderiam acolher a literatura infantil de Lobato.

3.4. Das críticas aos aspectos filosóficos e didáticos das “novelas filosóficas” ao delineamento de outro filosofar na escola

Estudos recentes têm interpelado a proposta de Lipman e a sua utilização, no Brasil. Para esses estudos, é preciso saber se inclusão do programa como uma disciplina do currículo escolar auxilia a resolver problemas seculares instaurados na escola brasileira, decorrentes de circunstâncias culturais historicamente mais amplas, que demarcam um modo de aprender mecânico em que o pensar reflexivo encontra-se, praticamente, ausente. Outra questão colocada pelos estudos recentes é se, de fato, o PFC poderia promover a reforma escolar almejada por Lipman, em um país como nosso, sem as alterações e as readaptações necessárias para a nossa realidade sócio-educacional, ou se elas seriam suficientes para uma radical transformação da vida social. Ademais, eles perguntam se, em uma tradição pedagógica como a nossa, esse modo de filosofar na infância, proposto pelo PFC, não poderia ser repensado, no contexto atual, tendo em vista: o aprendizado do pensar reflexivo na escola, a reforma a ser empreendida em nossa cultura escolar e as contribuições dessas práticas para a transformação da vida social brasileira.

Diante de tais questionamentos, resumidamente apresentados, os estudos recentes sobre o assunto têm configurado duas posições distintas. Em uma dessas posições, há trabalhos¹⁷ que respondem do seguinte modo aos questionamentos levantados: (1) o programa de Lipman não conseguiria instaurar um aprendizado do filosofar na infância, até

¹⁷ Um exemplo de estudo com essa tendência pode ser encontrado em Silveira (2001).

porque haveria uma série de dúvidas se, nessa fase do desenvolvimento, as crianças estariam aptas ao aprendizado de conteúdos filosóficos; (2) a reforma escolar proposta por ele seria semelhante àquela postulada por Dewey e pelas teorias pedagógicas escolanovistas, assumindo um matiz ideológico conservador, não concorrendo para uma transformação radical da sociedade; (3) por fim, em virtude desses pressupostos similares e dessa perspectiva ideológica contida no programa, melhor seria repensar o ensino de filosofia, em geral, em seu sentido clássico e de uma perspectiva crítica do que o programa de filosofia para crianças em questão. Se, nesses estudos, tende-se a reiterar as críticas ao pragmatismo de Dewey presentes na tradição pedagógica recente e a denegar o potencial do PFC como uma forma de introdução ao filosofar na infância, por outro lado, há uma série de trabalhos¹⁸ que reconhecem a originalidade do programa de Lipman, mas que, tentando readequá-lo a nossa realidade sócio-cultural e a cultura escolar brasileira, procuram reformulá-lo quanto: (1) aos seus fins e meios pedagógicos, para que possa ser desenvolvido no atual contexto educacional brasileiro; ao seu efetivo desenvolvimento do pensar reflexivo ou de uma experiência com o pensar filosófico na infância, capazes de romper a mecanicidade do pensar no seio escolar; (2) à reforma escolar pressuposta e às suas implicações para transformar o pensar e o agir existentes; (3) à ampliação de suas fontes teóricas, no sentido de utilizar outros representantes da Filosofia Contemporânea, além das fontes originais do programa e de sua inspiração em Dewey, a fim de atualizá-lo e torná-lo capaz de promover, entre as crianças e os jovens, um pensamento radical sobre o seu tempo presente.

Ao que parece, nenhum dos estudos citados ignora a necessidade do aprendizado do pensar reflexivo na escola, da reforma a ser empreendida em nossa cultura escolar e das contribuições dessas práticas para a transformação da vida social brasileira. Porém, as duas posições que se configuram divergem em relação ao fato de se o programa de Lipman efetivamente promoveria esses objetivos, se os métodos e materiais didáticos seriam adequados à sua consecução e o sentido da filosofia na escola. Historicamente, essa polêmica ocorre alguns anos após sua implantação, no Brasil, e resultam de reflexões sobre os fundamentos teóricos do programa, sobre os limites enfrentados em sua prática ou ambos, gerando uma variedade de posições dentro das próprias posições gerais, que não desenvolveremos nesta ocasião. O que nos interessa, porém, é recorrer aos estudos que problematizam o programa de Lipman e o repensam no sentido de proporem uma outra

¹⁸ Utilizaremos as referências a esses estudos, mais adiante: Kohan & Waskmann (2000); Oliveira (2004), Sardi (2004), entre outros.



forma de utilizar os textos literários, filosóficos ou pedagógicos como uma maneira de sua introdução ao filosofar na infância, porque, assim, poderíamos efetivamente pensar nas possibilidades de utilização da literatura infantil de Lobato para esse fim. Encontramos tais possibilidades nas críticas ao programa de Lipman apresentadas a seguir.

No livro *Filosofia con Niños*, Kohan e Waksman (2000) afirmam que, para se fazer filosofia na escola, não é necessário haver um programa elaborado, mas é preciso que se tenha uma perspectiva crítica acerca do material que se pretende trabalhar, conhecendo seus limites e possibilidades. Para esses autores, não existem receitas mágicas para se fazer filosofia, por isso, propõem sair do modelo e das “receitas” e se voltar à própria filosofia. O que não significa, necessariamente, voltar aos textos ditos filosóficos para se fazer filosofia, na escola, mas persistir na atitude filosófica por parte dos agentes dessa instituição, em torno de qualquer livro, obra artística, científica ou filosófica.

Kohan e Waksman (2000, p. 41) chamam atenção, ainda, para o fato de que “o próprio Lipman salienta a criação de ‘novos materiais’ úteis para o trabalho em sala de aula”, talvez porque os materiais do programa original não conseguem se adaptar “nos diferentes contextos regionais” que procuram inseri-los. Porém, esses mesmo autores questionam a divergência entre as pretensões versus o material de apoio no programa de Lipman:

É notório que suas novelas e manuais desmentem a pretensão de Lipman de reconstruir “imparcial e objetivamente” o elo da história da filosofia. Por um lado, essa pretensão parece ingênua e impraticável. A leitura da história da filosofia de Lipman não escapa aos círculos hermenêuticos de toda interpretação e está sujeita a condições que impõem seus pressupostos pedagógicos, filosóficos e ideológicos. Isto significa que os problemas filosóficos apresentados na narrativa de Lipman (novela e manual) estão atravessados por um triplo caminho: o da seleção dos problemas considerados filosoficamente relevantes, o da seleção de posturas filosóficas consideradas principais a propósito desses problemas, e o modelo através do qual essas posturas são apresentadas em seus textos. (KOHAN; WAKSMAN, 2000, p. 56)

Nesse sentido, os autores parecem problematizar a articulação desenvolvida por Lipman entre as “novelas filosóficas” e a perspectiva filosófica ou histórica-filosófica pressuposta por elas. Afinal, eles consideram que tal perspectiva está desatualizada, na medida em que Lipman desconsidera as filosofias dos últimos trinta anos, tais como, filosofia pós-moderna, pós-estruturalista, pós-analítica, pós-metafísica, “e todos os ‘pós’ atuais, incluindo o próprio pós-pragmatismo”. Sem contar que o material didático criado

por ele, as “novelas filosóficas”, levam em conta somente a história da filosofia ocidental, deixando de lado aquelas produzidas na América Latina, África e Oriente, “inclusive proporções significativas da filosofia européia deste século, anteriores aos anos setenta, ficam de fora como, entre outras, aquelas produzidas pelos membros da Escola de Frankfurt” (KOHAN; WAKSMAN, 2000, p. 57, tradução nossa).

De certo modo, isso se dá porque o programa de Lipman foi desenvolvido para um público específico, em um contexto específico. Entretanto, “se as perguntas em filosofia têm um sentido em função de um contexto histórico, social e político, aquelas perguntas que adquirem sentido a partir de outros contextos, tradições e pressupostos que não são os de Lipman, não estão em suas novelas manuais” (KOHAN; WAKSMAN, 2000, p. 58, tradução nossa). Por conseguinte, os autores postulam não apenas uma maior abertura em relação à perspectiva filosófica pressuposta por Lipman, como também apostam em uma nova forma de interpelar os materiais empregados para o desenvolvimento do filosofar na escola, reconhecendo o contexto para o qual foi produzido e para o qual se destinam, bem como os agentes que os interrogam. Assim, eles abrem ainda mais a possibilidade para a ocorrência de um filosofar na escola com outros materiais artísticos, como a poesia, a literatura, o cinema, de um lado, ou como histórias escritas pelos próprios professores, de outro, para além do trabalho com as “novelas filosóficas” de Lipman.

Tanto em uma quanto em outra forma de filosofar na infância, as questões enunciadas e os textos escritos procuram pressupor outras fontes da filosofia contemporânea, se comparadas com aquela até então predominantes em nossa tradição pedagógica, que indicam um modo de interpretar os textos que propiciam o início de um filosofar, por parte dos agentes da escola, e de ensaiar novelas que, embora não se proponham se tornar literatura nem assumir um discurso estético, objetivam afetar o público infantil, para envolvê-lo em tal propósito. Com isso, tais estudos abrem a possibilidade de um trabalho diverso com textos literários, como os de Lobato, e com a sua interpelação, como meio de promover uma experiência com o filosofar na escola.

3.4.1. Uma abertura para uso de outros materiais para o filosofar na escola

De um lado, Kohan e Waksman (2000) propõem uma série de atividades para se trabalhar filosofia com crianças, utilizando vários recursos textuais. Eles usam contos, poesias, filmes, trechos de ensaios de filósofos como Santo Agostino (*As confissões*) e Platão (*A República*), entre outros textos literários. No caso específico da articulação entre

filosofia e literatura, esses autores justificam que, desde o princípio da filosofia, essa forma de expressão artística funciona como um estímulo. Platão, por exemplo, narra histórias que contêm diálogos filosóficos, como na “Alegoria da Caverna”.

Os personagens, os relatos e os nomes servem para fazer pensar, para abrir um enigma, para sugerir um encontro, para estabelecer uma analogia, para determinar uma idéia, para buscar a verdade: os diálogos filosóficos de Platão são, um exemplo, entre muitos outros, de discursos que habitam um espaço compartilhado entre filosofia e literatura, um terreno movediço habitado por nomes como Borges, Vietzsch, Proust. (KOHAN; WAKSMAN, 2000, p.81, tradução nossa)

Com efeito, “a narrativa permite também configurar a própria identidade”, ou seja, através do texto, é possível ao indivíduo compreender a si mesmo, “os relatos são mediadores da própria experiência”. Cada indivíduo é o relato que faz de si mesmo:

Para a Hermenêutica de Hans G. Gadamer, o ser pode ser compreendido lingüisticamente. Para Martha Nussbaum, autora citada por Lipman, a literatura deveria cumprir uma função na educação dos juízes e dos economistas e propõe que a ciência econômica deveria se construir sobre dados humanos, tais como os que revelam a imaginação das novelas de Dickens, e que os elementos presentes na literatura podem prover a teoria econômica medidas e modelos proveitosos [...] (KOHAN; WAKSMAN, 2000, p.82).

A literatura tem muitos propósitos, como, por exemplo, na história de *Pinóchio*: – quando este mente, o seu nariz cresce – ou mesmo a história de *João e Maria*, marcada pela desobediência. Essas histórias são fontes de exemplos, “na medida em que a literatura permite ilustrar vícios e virtudes, mostrar ações valorosas e covardes; ressaltar atos heróicos ou espúrios, como o popular *Livro das virtudes* de J. Bennet, que tem como objetivo tomar distância de situações conflitantes para refletir sobre elas” (KOHAN; WAKSMAN, 2000, p.82, tradução nossa).

Contrapondo-se ao Programa Filosofia para Crianças, proposto por Lipman, esses autores afirmam que tal programa se organiza em torno de novelas que servem como pré-texto para a discussão da filosofia em sala de aula, “[...] os textos que apresenta têm fundamentalmente o mérito de principal objetivo das reuniões de filosofia para crianças” (KOHAN; WAKSMAN, 2000, p.83, tradução nossa). Lipman coloca em suas narrativas alguns problemas da filosofia ocidental, não de maneira direta, mas com o objetivo de que

o texto suscite um questionamento filosófico. Para Kohan e Waksman (2000, p.83, tradução nossa):

[...] a literatura nesta versão “serve” para conceitualizar, tematizar ou problematizar determinadas questões. Com o objetivo de formar cidadãos democráticos, justos, tolerantes, a narrativa de *Filosofia para Crianças* oferece “modelos” de tais comportamentos. [...] A narrativa é veículo, meio para fins externos à ela, à discussão filosófica, à formação democrática. Neste sentido, a concepção do texto literário e da leitura do mesmo que se desprende desta proposta estão sujeitas a uma “utilidade”: as novelas filosóficas propostas “servem” para suscitar certos problemas que, por sua vez, servirão para conformar certos hábitos. A literatura provém de uma filosofia pedagogizada. A literatura se realiza, ao fim, por meio da filosofia, com a formação moral e política dos cidadãos.

Os problemas filosóficos contidos nas novelas de Lipman são orientados pelos manuais que as acompanham e descrevem uma série de idéias principais, supostamente “contidas” no texto lido em classe, de sorte que não interessa a qualidade do texto, como tal (deve ser apenas literariamente aceitável, segundo Lipman), mas o que importa é que suscite perguntas. “Não se trata de literatura *per se*, mas sim de uma pedagogia filosófica com forma literária” (KOHAN; WAKSMAN, 2000, p.83, tradução nossa). Assim, Lipman propõe um uso didático específico da narrativa, a literatura para ele é um meio para se chegar ao seu objetivo específico. Não obstante, em seu programa, segundo os seus críticos, “não se propõe que as crianças leiam as novelas em suas casas, que avancem no desenvolvimento da trama, que leiam a novela como se fosse sua, que se apropriem dela” (KOHAN; WAKSMAN, 2000, p. 83, tradução nossa), o seu uso é especificamente em sala de aula, regrado por um sentido pedagógico e utilitário.

Se as “novelas”, na concepção de Lipman (1997, p. 119), são textos didáticos, embora sejam “construídos de modo que apresentem um modelo de diálogo razoável”, para os seus críticos, essa aceção de modelo é bastante problemática, como veremos de um modo mais detido, no próximo capítulo. A partir das críticas anteriormente enunciadas, os estudos que repensam o trabalho filosófico com crianças, em sala de aula, indicam a possibilidade de utilizar textos de natureza diversa das “novelas filosóficas”, desde que sejam objetos de interpelação por parte de seus leitores ou possibilitem a interrogação filosófica, na escola, entre os seus agentes, propiciando-lhes uma experiência com o filosofar. Nesse sentido, daremos um exemplo, extraído desses mesmos autores, de como empregam um poema para promover essa experiência com o filosofar na escola.

“A leitura e análise do mesmo, tomarão a forma que o docente decidir; aqui tentaremos sugerir apenas algumas linhas de leitura que permitiriam abordar os textos literários de uma perspectiva filosófica” (KOHAN; WAKSMAN, 2000, p. 141, tradução nossa):

Escrúpulo

Parece que vivo,
que estou entre os ruídos, que olho as paredes,
que estas mãos são minhas,
porém me engano
paredes e mãos
são apenas recordações
de uma vida passada.
Isso “me parece”.
Eu não asseguro nada.
(Oliveiro Giondo, “Escrúpulo”, em *Persuasão dos dias*, Buenos Aires, Losada, 1992).

Os autores anunciam que o poema busca a certeza dos sentidos, para confirmar a impressão de que o enunciador está vivo. O referido texto

[...] apela a seu ouvido, estar entre os ruídos; aos olhos, olhar as paredes; ao tato, as mãos são suas. Os sentidos não alcançam para dar conta disso, pode haver um engano, pode ser uma recordação de outra vida, é a vida de outro, ou desse outro que sou eu mesmo? Nada se pode assegurar, não há conhecimento confiável. Quem se recorda das recordações de uma outra vida passada? Quem não está vivo os recordaria? Poderia dizer “me parece que estou vivo” e que somente sejam recordações de uma vida passada. Essas são algumas perguntas para pensar o poema (KOHAN; WAKSMAN, 2000, p. 142, tradução nossa)

Explorar os sentidos, segundo os autores dessa proposta, os sentidos do poema, os sentidos filosóficos e os sentidos sensoriais. Abaixo, a transcrição de algumas perguntas que poderiam conduzir a uma discussão em sala de aula.

1. Que é uma ilusão óptica? Poderia haver uma ilusão auditiva? Tátil? Olfativa? Gustativa? Dêem exemplos.
2. Há algum sentido que nos permite perceber mais diferenças? Qual?
3. Há algum sentido que nos permite conhecer melhor que outros? Qual? Por quê?
4. Que quer dizer quando se diz que os sentidos enganam?
5. Quando vê a cor roxa, todas as pessoas vêem a mesma cor? Como sabe?
6. Quando ouve uma música, os que estão ao redor de ti ouvem a mesma música?
7. Quando sente o sabor do melado, pode estar seguro de que teu amigo sente o mesmo sabor? Como?
8. Quando tem frio está seguro de que teu companheiro sente o mesmo frio que você? Por quê? Como pode saber que “faz” frio?

9. Se duas pessoas estão ouvindo a mesma música, escutam a mesma música?
10. Se duas pessoas usam o mesmo perfume, são iguais? Por quê?
11. Se duas pessoas olham a mesma cena (um grupo de crianças jogando, por exemplo), vêem o mesmo? Por quê?
12. Se duas pessoas lêem o mesmo texto, entendem o mesmo? Por quê?
13. Se duas pessoas analisam um problema, pensam o mesmo? Por quê? (KOHAN; WAKSMAN, 2000, p. 143, tradução nossa).

Essas são algumas perguntas que poderiam auxiliar o professor, em sala de aula; todavia, é necessário enfatizar que, para os autores, essas perguntas não têm a pretensão de ser um programa elaborado a ser seguido, são apenas sugestões. “São algumas perguntas que subjazem ao problema do que podemos saber do mundo” (KOHAN; WAKSMAN, 2000, p.143).

No livro de que essa atividade foi retirada, são apontadas sugestões de perguntas e de discussões que vão nessa mesma linha, porém, é preciso que o professor faça a escolha correta do material a ser utilizado ou que pretende criar, pois “a literatura é, antes de infantil ou de adultos, boa ou ruim. E, as crianças encantam, sobretudo, a boa literatura” (KOHAN; WAKSMAN, 2000, p. 158, tradução nossa). Na perspectiva desses autores, é possível notar que um texto pode ir além do mero exercício de leitura, “de decifrar códigos”, ela pode transformar-se na “construção de sentido”, com o objetivo de suscitar na criança uma experiência de leitura transformadora. Para tanto, segundo eles, “a experiência da leitura se dá na forma de um acontecimento que não se pode prever, ocorre, não se antecipa, não pode ser controlada pelo docente, ainda que possa ser propiciada de diversas maneiras”. (KOHAN; WAKSMAN, 2000, p. 87, tradução nossa). Desse modo, percebemos que a “literatura se transforma em experiência, experiência de leitura, de sentido, a essência de quem se põe em questionamento, de quem esquece do que sabe para dar vida à obra, suspendendo o sentido do seu mundo para ingressar em outro” (KOHAN; WAKSMAN, 2000, p. 88).

Tal experiência de leitura, que pode ou não se tornar uma experiência com o filosofar, ainda para eles, é um direito do leitor, embora esse direito nem sempre seja respeitado, pois, é algo que raramente ocorre, quando tais direitos se referem às crianças. Ao contrário, o texto é sempre usado para dizer algo já previsto pelo professor; fazendo com que a leitura perca o sentido de tornar-se uma experiência, sendo apenas uma atividade mecânica.

Kohan e Waskman (2000) ponderam, assim, que existem outros modos de relacionar-se com o texto, que não leve a uma leitura mecânica e controlada pelo professor, assim como é possível fazer uma discussão filosófica, com crianças, a partir de outros textos que *não sejam apenas* as “novelas filosóficas” confeccionadas especialmente para o trabalho em sala de aula. Nesse sentido, desse ponto de vista, poderíamos pensar na possibilidade da utilização dos textos de Lobato destinados ao público infantil como uma forma de introdução ao filosofar na infância. Porém, há outras iniciativas também interessantes, pensadas a partir do programa de Lipman, que consistem não em propor essa relação dos professores e dos alunos diretamente com o texto e com a sua interpelação, seja o texto de que natureza for, e que auxiliariam a justificar tal utilização da literatura infantil de Lobato. Essas iniciativas foram empreendidas, no Brasil, por alguns autores que resolveram escrever eles mesmos as histórias para o público infantil, com a finalidade de promover uma experiência com o filosofar na escola.

3.4.2. A produção de outras histórias destinadas ao filosofar na escola

Dentre um dos estudos que vêm desenvolvendo textos e perspectivas pedagógicas diversas do material e da didática lipmaniana, destacamos os de Sérgio Sardi, autor da novela *Ula: brincando de pensar* e de um manual de orientação para professores intitulados *Ula: um diálogo entre adultos e crianças*. Nesse material, o autor propõe uma filosofia com as crianças diferente da proposta de Lipman. Sobre esse material, ele informa:

As histórias de *Ula* não dizem ou explicam idéias de filósofos, mas pretendem suscitar a atitude originante do filosofar. Por isso, *Ula* não é um livro de filosofia *para* crianças, mas para que as crianças possam *filosofar* entre si, ou consigo mesmas, ou, ainda, para que possamos filosofar com elas. *Ula* indica caminhos, e esses caminhos remetem a experiências vivenciais, que estão na base da dignificabilidade de suas questões. (SARDI, 2004, p. 109)

O autor enfatiza ainda que seu objetivo é o de escrever um texto que possa interagir com o leitor, pois, segundo suas próprias palavras, “[...] o texto, por si só, não pode ser filosófico: é preciso interagir com ele. É a atitude frente ao texto que o torna filosófico” (SARDI, 2004a, p.111). Essa interação entre o livro e o leitor se dá através das perguntas que *Ula*, a personagem principal, faz ao leitor, como, por exemplo: “E você? Já se olhou

bem no fundo dos seus olhos?” (SARDI, 2004b, p.12). O autor sugere ainda que é a partir da experiência de cada um que o texto ou a narrativa começa a fazer sentido; um exemplo disso está num capítulo do livro *Ula: brincando de pensar*, no qual Ula pergunta a Nico:

Você já pensou quem você é?
 Eu sou o Nico...Nicolau, se você quer saber!
 Não! Eu não quero saber o seu nome! Eu to perguntando quem é você...
 Você mesmo!
 Ué!? Eu sou o Nico. Já disse...
 (SARDI, 2004, p. 11)

A diferença entre a experiência de Nico e a experiência de Ula é que, mais cedo, ela já tinha se perguntado diante do espelho e já tinha pensado no assunto, durante o dia todo, portanto, sua experiência era diferente da experiência de seu amigo, segundo Sardi:

É a partir desta fronteira que o texto começa a nos dizer algo: ali, onde nós mesmos podemos dizer algo a partir de nossas próprias vivências; mas é ali, também, onde nos percebemos calar. Pois, se cada vivência é única, para cada um e a cada momento de nossas vidas, ela é também inexaurível, e instiga o pensar a um retorno às suas próprias condições de possibilidade e a um cuidado com o dizer. (SARDI, 2004, p. 110)

Entretanto, a complexidade da história proposta por Sardi é a de que, como o amigo não entende o que Ula quer dizer, então ela busca, através da linguagem (ou das palavras), as respostas para suas questões, apesar de perceber que as palavras “parecem não dar conta daquilo que pretendia dizer” (SARDI, 2004, p. 110). Por conta desses limites, a personagem começa a fazer as mesmas perguntas, mas agora para ela própria, inaugurando assim uma nova relação consigo mesma, por meio de um “diálogo interior”. As suas perguntas se expandem e agora ela começa a interagir com o leitor: “E você? Já se olhou bem no fundo de seus olhos?” As palavras de *Ula* têm um caráter convidativo, com o intuito de fazer com que o leitor pense as mesmas questões que ela está pensando. E continua o autor:

Para ler e sentir a significação do texto de Ula é preciso ler e sentir aquilo que as palavras sugerem, para além, ou aquém das próprias palavras. Talvez, no entanto, as palavras possam convidar a uma experimentação originária do viver e, assim, *suscitar* aquilo que só o silêncio pode dizer... A significação das perguntas de Ula não estão apenas nos seus enunciados, ou mesmo nas imagens; a significabilidade filosófica de suas questões parte do silêncio da experiência interior a que elas remetem. (SARDI, 2004, p. 111)

Além dessa interação com o texto, Sardi pretende despertar a curiosidade “de superar a própria cegueira, ao poder vê-la enquanto tal” (SARDI, 2004, p.12) e, assim, fazer um exercício que busque uma outra atitude diante do olhar ou do conhecer, que “em geral propicia a gestação de uma *postura* na qual o dizer e o pensar põem a si mesmos em questão no processo de construção de significações” (SARDI, 2004, p.113). Essa outra atitude se dá através da relação entre o leitor e o texto, sugerindo que as novelas filosóficas sejam algo mais que apenas um “recurso didático”, como elas são usadas no Programa Filosofia para Crianças, desenvolvido por Matthew Lipman. Diferentemente ainda da proposta lipmaniana, para cuja metodologia a criança-aluno lê o texto e só depois começa a discuti-lo e raciocinar, Sardi busca uma outra postura, procurando uma interação entre o leitor e o texto:

A leitura de um texto é um momento de leitura da vida. Vista desse modo, a leitura se insere no quadro de um acontecimento mais amplo. Isso inclui a possibilidade de se poder não apenas interagir com aquilo que se está lendo, mas, também, de recriar o sentimento de fruição do ato de ler. O prazer inicia-se, assim, apenas no momento em que não estamos mais, *strictu sensu*, “lendo palavras”, quando então os *códigos* da língua escrita conotam um movimento mais abrangente. (SARDI, 2004, p. 114)

Desse modo, o autor propõe a interação do texto a ser lido com as experiências e vivências dos leitores, tornando seu texto não apenas um recurso didático à sua proposta, pois,

[...] com o texto em mãos, cabe a cada leitor a tomada de posição ante o sentido da filosofia e do filosofar e de sua condição de intérprete. Só há vida em um texto, diria Platão, na interioridade de cada um que o lê. E é essa mesma a interação maior do escrito, permitir também a desconstrução e a redescoberta da própria intenção de quem o escreveu. (SARDI, 2004, p. 118)

Por meio de tal concepção, a novela escrita por esse autor parece se aproximar bastante das indicações de Kohan e Waskman (2000), no que se refere à abertura interpretativa dos textos, em sala de aula, no sentido de propiciar aos professores e aos alunos uma prática de questionamento que, não sendo ela mesma filosofia, ao menos é o início de um filosofar na escola. O desenvolvimento de tal atitude filosófica não se coloca à revelia de um trabalho com textos literários destinados ao público infantil, como os de Lobato. Ao contrário, se pensarmos nas indicações de que a literatura infantil de Lobato poderia ser uma forma de introdução ao filosofar, embora Sardi (2004) opte por fazer suas

próprias “novelas”, desde que proporcione uma interpretação hermenêutica produtiva para tal fim.

Outra pesquisadora que apresenta também uma alternativa de materiais didáticos, a fim de se introduzir o filosofar na infância é Paula Ramos de Oliveira. Abaixo, a transcrição de uma das histórias escrita por essa autora:

Tive uma idéia!

Tenho uma amiga que vive dizendo “tive uma idéia!”. E sempre diz esta frase como se tivesse descoberto a América. Sinceramente? Eu não sei o que ela entende por idéia. Será que ela pensa que todo e qualquer pensamento é uma idéia? Sabe por que eu digo isto? Porque as idéias que esta minha amiga tem são mais parecidas com pensamentos. É difícil explicar... Ah, já sei! Tive uma idéia? Vou dar um exemplo! Está vendo? Nem preciso mais pensar em um exemplo, pois ela faz igualzinho ao que eu acabei de fazer. Só porque pensei em um outro modo de tentar explicar o que não estava conseguindo antes, isto não significa que tive uma idéia, significa?

Idéia parece uma coisa mais importante do que pensamento. Tem que ser especial. Talvez se eu procurasse o sentido desta palavra no dicionário... Ops! Queria dizer dicionário! Credo... Por que será que a gente faz coisas assim? Por acaso dicionário tem alguma coisa a ver com dinossauro? Bom, como eu estava dizendo, até poderia procurar o significado da palavra “idéia” no dicionário, mas primeiro gosto mais de poder pensar sozinha. Sozinha no sentido de livre, com liberdade, entende? Aliás, as palavras “sentido” e “significado” têm o mesmo sentido ou significado? Ai, que confusão! O que eu estava querendo saber era se as palavras “sentindo” e “significado” são coisas iguais ou, pelo menos, semelhantes. É confuso falar sobre as palavras. Não, a confusão não está só no falar. O que é mesmo complicado é o pensar. Imagine então como é complicado ter idéia...! Acho que não existe idéia boa que surja sem liberdade de pensamento. Aposto que, quando eu for ao dicionário, não vou encontrar algo como “sozinha no sentido de livre, com liberdade”, tal como eu falei antes.

Só tem uma coisa que preciso confessar: estou louquinha de vontade para procurar estas palavras em um dicionário especial. É que fiquei sabendo que tem um tipo de dicionário que nos ajuda a saber quais foram os primeiros sentidos das palavras, suas origens. Ou seriam os significados? Sinceramente? Não sei. Bem, quem me contou isto foi o meu pai. Etimológico. Acho que é este o nome que ele disse. Dicionário etimológico. É lógico que vou lá ver tudo isto, né?! Só tem um problema: na minha casa não tem este dicionário... E agora? Preciso ter uma idéia... Já sei! Biblioteca, ora! Lá deve ter um dicionário deste tipo! Se você está pensando que sou muito parecida com esta minha amiga, acertou, mas nem tanto; apenas quase acertou. Na verdade, eu sou a própria! Foi uma idéia que tive! Afinal, vivo falando comigo mesma... Falo tanto comigo mesma que até parece que tenho uma amiga no meu pensamento. Então tive esta idéia, muito embora eu ainda não saiba bem se isto é realmente uma idéia... (OLIVEIRA, 2004, p. 97-9)

Essa história é parte de um trabalho de construção de histórias para o ensino de filosofia com crianças, na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara, desde 1998, que visou a incentivar os docentes envolvidos no ensino de filosofia a criarem seus próprios textos, de maneira que pudessem também participar ativamente desse processo, em sala de aula.

No artigo *Histórias para pensar* (2004), a autora reflete sobre o que é o pensar e o que é uma história, afirmando: “pareceu-me que o tema situava-se a meio caminho entre a literatura e a filosofia” (OLIVEIRA, 2004, p. 99). Essas idéias levam a autora a pensar ainda outras questões que dizem respeito à literatura no ensino da filosofia: “Existe literatura *para* alguma coisa, tal como, por exemplo, o ensino de filosofia?” (OLIVEIRA, 2004, p. 100). Ao pensar nessas questões, a autora responde:

Percebo, então que pensar não é apenas o encontro com questões... Em dado momento, precisamos “organizá-las”, refletir sobre elas. Mas suponhamos que eu já tivesse refletido minimamente sobre estas questões... Isso significaria que o pensar ocorreu? (OLIVEIRA, 2004, p. 100)

Ao refletir sobre o pensar, Oliveira (2004) percebe que a literatura poderia auxiliá-la “a pensar sobre a incapacidade de pensar” (OLIVEIRA, 2004, p. 101). Ora, em nossa sociedade, o rádio, a televisão, a Internet nos “dão” tudo aquilo que queremos, todas as informações, as últimas notícias etc., tudo muito pronto e acabado, que não é preciso “parar” para refletir; sendo assim, não precisamos pensar, porque, diante de tanta tecnologia, não há espaço para o pensamento e a reflexão. “Talvez seja esse um dos motivos pelos quais queremos a filosofia na escola. Talvez seja uma boa razão para escrevermos histórias para o ensino de filosofia” (OLIVEIRA, 2004, p. 102).

Embora Matthew Lipman tenha estruturado todo um currículo de filosofia na escola, a autora reflete na possibilidade de se utilizar e escrever histórias para o ensino de filosofia, histórias brasileiras, escritas pelos próprios professores, e não um texto que lhe é exterior:

Não estou dizendo que não devemos usar textos que não sejam nossos. Quero apenas ressaltar o que, em minha opinião, pode empobrecer e o que pode enriquecer uma aula de filosofia com/para crianças, destacando uma relação que mantemos com o texto que comumente, é o material utilizado para iniciar uma discussão filosófica. E a situação torna-se mais singular quando vemos que o tipo de texto que tem dado ‘suporte’ ao

ensino de filosofia com/para crianças não é um texto qualquer; estamos falando de textos narrativos. (OLIVEIRA, 2004, p. 103)

Seguindo as indicações dessa autora, é possível dizer que a literatura infantil de Lobato poderia ser uma forma, senão de promover o ensino de filosofia com/para crianças, ao menos de introduzi-las ao filosofar na escola, já que possui uma narrativa que afeta o público ao qual se destina e tenta instigá-lo à uma experiência com o pensar. Contudo, o que interessa a autora é saber qual a relação que se estabelece entre o professor e a narrativa no âmbito do ensino de filosofia. Oliveira (2004) destaca o fato de Lipman ter escolhido a narrativa para ensinar filosofia para as crianças: “compreendo que Lipman permite que os alunos apropriem-se das questões e dos problemas colocados pelas crianças nas novelas” (2004, p. 104), entretanto o professor, que é o “facilitador” das discussões iniciadas a partir das narrativas, fica “preso” a manuais e textos que são exteriores a ele. A autora afirma que “se o adulto-professor quer levar as crianças alunos ao pensar, também ele tem que participar integralmente desta experiência” (OLIVEIRA, 2004, p. 104). E esse “integralmente” quer dizer não apenas participar das discussões, mas também construir seus próprios textos, que “carregam as marcas do que fomos, do que somos e do que podemos ser” (2004, p. 105).

No entanto, prossegue ela, “no caso das histórias filosóficas precisamos ainda de algo mais. Precisamos de um estranhamento. Eis, então, percebemos que o começo da escrita do professor de filosofia com/para crianças é o começo do filosofar dele” (2004, p. 105). A autora levanta hipóteses do que pode ocorrer, quando os alunos recebem o texto que foi escrito pelo seu próprio professor:

Possivelmente a relação que se estabelece entre eles já se transforma em algo singular em termos de experiência, uma vez que está ali uma evidência de que o diálogo poderá ocorrer com liberdade; o texto aparece aos alunos como uma espécie de “atestado” dado pelo professor de que suas idéias poderão ser discutidas e contestadas. (OLIVEIRA, 2004, p. 105-6)

Assim como no programa de Lipman, as suas histórias também estão cheias de iscas, porém, com um fator a mais, já que procuram abordar aquelas questões que estavam no interior de cada um e “que agora se torna mais clara, mais integrada” (2004, p. 106). No que diz respeito à relação entre o aluno e o texto feito pelo professor (outro), ocorre justamente o inverso, há uma integração do aluno com o texto, “pois esse outro é seu

professor, seu parceiro na investigação filosófica que irá se delinear a partir da leitura daquele texto” (OLIVEIRA, 2004, p.106). Essa é a interpretação dessa autora, com respeito ao emprego de um texto narrativo para o ensino de filosofia, concluindo que, “para levar as crianças ao filosofar, a filosofia precisa transformar – e transforma – não só elas (as crianças) como também o docente” (2004, p. 107).

3.4.3. Um possível encontro da literatura infantil lobatiana com outra perspectiva de filosofar na infância

Percebe-se, nas tentativas de Kohan e Waskman (2000), Sardi (2004) e Oliveira (2004) em delinear uma outra perspectiva de se trabalhar filosofia com crianças, na busca de materiais que não sejam importados, como as novelas e os manuais de Lipman, uma possibilidade de retomar alguns textos literários destinados ao público infantil, como os de Lobato. Mais do que isso, eles parecem buscar no discurso estético e pedagógico da literatura uma forma de introdução à filosofia ou de inspiração para que escrevam seus próprios textos dirigidos ao público infantil e utilizados didaticamente com essa finalidade. Nesse sentido, as possibilidades da utilização da literatura infantil de Lobato como um recurso para a introdução do filosofar na infância não se legitima em si e por si mesma, mas relacionada a um modo de interpretação textual, às atitudes filosóficas dos professores e dos alunos e às correntes da filosofia contemporânea mais tolerantes ao sentido estético da existência.

Desse ponto de vista, esses estudos recentes enfrentaram as dificuldades de articular o uso do gênero literário a um programa didático com fins ao ensino de filosofia, presentes em nossa tradição pedagógica. Eles propõem também uma alternativa às formulações da didática filosófica preconizadas por Lipman. Afinal, como sugerem Kohan e Waksman (2000), a prática da filosofia pressuposta pelo programa de Lipman acontece de uma forma em que a mesma “recebe como tarefa principal uma ‘conversão’: os alunos devem deixar de ser o que são para se converterem em comunidades de investigação filosófica” (KOHAN; WAKSMAN, 2000, p.11, tradução nossa). Quanto à aplicação de tal programa, esses autores informam que “traz aparelhados alguns pressupostos e implicações que, se não se tem em consideração, geram, em muitos casos, um emprego técnico e pouco reflexivo da proposta. A problematização da própria prática é parte insubstituível da tarefa educacional” (KOHAN; WAKSMAN, 2000, p. 33, tradução nossa).

Questionam, ainda, que as aplicações de “métodos” ou de “programas” não são as únicas nem talvez as melhores alternativas para se pensar as possibilidades educacionais da filosofia, porém, “ao mesmo tempo, a idéia de ‘modelo’, como sustentação da prática pedagógica, talvez seja inconveniente em termos de uma educação que afirma autonomia como princípio e fim” (KOHAN; WAKSMAN, 2000, p. 34, tradução nossa), porque tanto os professores quanto os alunos devem ter uma “relação filosófica, ativa e crítica”, tornando-se sujeitos legítimos da prática da filosofia. Essa relação filosófica deve acontecer de uma maneira que eles possam “participar da criação e eleição” dos materiais que usarão em sala de aula. Todo material utilizado como auxílio para a prática da filosofia, na sala de aula, deve estar de acordo com o contexto cultural e geográfico de cada aluno, deve ser sensível aos problemas enfrentados no dia-a-dia das crianças e dos professores, para que, através desses recursos, eles possam pensar e refletir na solução desses problemas. Com isso, eles oferecem elementos para pensar uma forma de relação dos professores e dos alunos com o material a ser selecionado e os métodos de aprendizagem decorrem de um processo em que os sujeitos os experimentam e os revêem conforme os modos como singularizam suas experiências formativas e a pensam, por meio de uma prática da filosofia.

Essa perspectiva aberta por tais autores, por esses motivos, considera importante tanto a formação do professor que se dispõe a ensinar filosofia, na escola, quanto o destinatário desse ensino. Por esse motivo, eles questionam a maneira como a formação do professor do PFC vem ocorrendo, no Brasil, por meio de cursos ou seminários, bem próximos daqueles “cursos de reciclagem” oferecidos normalmente pelas secretarias da educação. Ao final desse curso de formação, desenvolvido nesses termos, o professor torna-se um “pastor filosófico”, pois cabe a ele direcionar os diálogos democraticamente e “cuidar do desenvolvimento moral e intelectual de todos e cada um dos membros do seu grupo” (KOHAN, 2003, p.101). Vejamos: é-lhe dado um curso de profissionalização (como ensinar filosofia para crianças), um manual de auxílio, e os livros-textos, que recebem o nome de “novelas filosóficas”. Tudo muito pronto e acabado, sem que o professor tenha a oportunidade de questionar essa própria prática. Sendo assim, como é possível formar crianças questionadoras, aptas a atuarem numa sociedade democrática, na qual não se exerce o verdadeiro sentido da democracia? Kohan salienta ainda que a instituição escolar, nos dias atuais, tornou-se um verdadeiro “instrumento de controle social”, e que, neste contexto, o programa de Lipman não conseguiria fugir desse intento, visto que não abre espaço para pensar e mudar (quando julgar necessário) a própria prática.

Oliveira (2004) problematiza também o uso dos manuais pelos professores: “como pode esse professor colaborar com a formação de um aluno autônomo, se participa desse processo por meio de uma relação tão heteronômica com o material que serve de mediação a esse filosofar?” (OLIVEIRA, 2004, p.104).

Percebe-se, nas palavras desses autores, que não é necessário que o professor que trabalha com filosofia para crianças, na sala de aula, seja um filósofo por formação, mas ele dever ter uma experiência com a filosofia junto com seus alunos, criando materiais, discutindo sobre os mesmos, ou seja, de maneira que não o leve a ser um “pastor filosófico”. Contudo, ao se propor essa experiência, através de textos ou livros literários, conforme visto neste capítulo, pode-se ponderar que o professor tenha certo conhecimento em literatura. Não que seja um literato ou um escritor por formação, mas que tenha conhecimento do material que pretende utilizar ou, então, que seja um leitor de literatura, se ele próprio pretende criar suas histórias para trabalhar com o filosofar na infância. Esse conhecimento pode se dar por meio da leitura de livros de literatura que despertem o prazer e o gosto pelo pensar, primeiro, no professor que almeja desenvolver esse trabalho para, então, quem sabe, servir às crianças às quais se destinam.

Sob esse aspecto, a literatura infantil de Lobato, justamente por não se restringir a um destinatário limitado e ter feito parte da formação de várias gerações de educadores, no Brasil, poderia servir de material de leitura aos professores e às crianças. Porque não se destina à infância, compreendida como uma etapa de desenvolvimento, mas como uma experiência associada à sensibilidade e à imaginação, que persiste mesmo nos adultos, tal literatura pode indicar outras formas de relações pedagógicas e de situações de ensino, bastante oportunas o início de um filosofar com as crianças. Desse modo, os textos literários de Lobato podem favorecer a filosofia com crianças, defendido por esses autores, pois, no que diz respeito ao público ao qual se destinam, as histórias contidas na literatura infantil e nas “novelas filosóficas” representam a possibilidade de se contrapor à concepção de infância presente em nossa tradição pedagógica e nas formas precedentes de filosofar na infância.

Por meio dos conteúdos formativos e filosóficos incluídos em tais histórias, a perspectiva aberta por esses estudos recentes indica uma construção de personagens que parcialmente fogem da idéia de modelo e das finalidades didáticas pressupostas pelo PFC, oferecendo uma alternativa a elas. Nela encontraremos um maior acolhimento ao uso da literatura infantil de Lobato, na realidade, o seu reencontro com o filosofar na infância,

após o momento em que se configurou enquanto tal possibilidade, com a pedagogia anisiana; porém, concebida a partir de um outro olhar filosófico e pedagógico, em que a sua dimensão estética e a sua concepção de infância são preservadas.

Em relação a essa dimensão estética, vale lembrar que esses estudos recentes exploram a abertura do PFC em relação ao uso da literatura como recurso textual para o ensino de filosofia com as crianças e, em parte, inspiram-se em suas “novelas filosóficas”. Embora a crítica que dirigem ao PFC seja pertinente, o próprio Lipman, em seu livro *Natasha: diálogos vygotskianos* (1997, p. 108), reconhece que suas historinhas são “terrivelmente didáticas” e que não se comparam com romances de verdade, esquivando-se assim delas. Ademais, há uma característica importante nas novelas de Lipman e na qual se inspiram os estudos que o repensam, que é o fato de que sua narrativa é normalmente em primeira pessoa ou dispensa o papel do narrador tal qual a literatura:

Mesmo em *Harry* (Ari), procurei afastar-me da voz autoritária do narrador e do ponto de vista autoritário do narrador. [...] As crianças acham que essa voz é intimidadora. Quando a ouvem, já não se sentem livres para pensar por si próprias. Lembro-me dos experimentos realizados no MIT pelo cientista cognitivo Jill de Villiers, na década de 1980, creio, com crianças em idade de jardim-de-infância. Primeiro, eram expostas a um adulto que, ao falar com elas, cometia muitos erros gramaticais. Mas parece que as crianças não reparavam nos erros. A seguir, as crianças ganharam uma maravilhosa boneca falante que estava ligada a um microfone secreto. Quando a boneca falava, sua conversa também estava cheia de erros gramaticais. Agora, porém, as crianças indicavam à boneca seus erros, bem como as regras gramaticais que ela estava violando. Agora, *elas* eram as autoridades. (LIPMAN, 1997, p. 117)

Nessa passagem, observa-se também certa convergência entre a narrativa adotada nas “novelas” de Lipman e a assumida pelos textos literários de Lobato voltados ao público infantil. Do mesmo modo que as primeiras, estes últimos também dispensam o narrador e, mesmo quando existe, não é a voz de autoridade e pode ser contestado pelas crianças.

[...] é comum Lobato duplicar sua narração através de inserções como os comentários dos ouvintes ou, no caso das histórias curtas, seguidas pelos comentários e reações que provoca. Não é só o adulto – narrador que se coloca, mas, sobretudo as crianças. Tal procedimento narrativo tem, evidentemente, conseqüências ao nível da relação narrador – leitor, pois por um lado, desmistifica-se a certeza absoluta, a voz que sabe, reforçando-se o caráter de julgamento pessoal dos ensinamentos transmitidos – aliás o narrador começa por não ser uma “autoridade”, não é onisciente, também busca suas fontes, cita autores, etc. Entre as

interpretações e posições levantadas são feitas escolhas de alguma contra outras; “verdades” são defendidas, mesmo apresentadas como “conclusões históricas”, mas, na maiorias das vezes, aparecem enquanto concepções pessoais e não como “fatos objetivos”. Tanto que muitas vezes os julgamentos de Dona Benta não coincidem com os das crianças, ou os destas diferem entre si. (PERROTTI, 1986, p. 62-63)

Em conseqüência, em ambas as narrativas nota-se uma tentativa de provocar o leitor a uma experiência com o pensar, seja por meio de “iscas”, seja de provocações, em que as crianças, com as quais se identificam seus destinatários, se encontram em situação de igualdade com os mais velhos. No entanto, não podemos deixar de constatar que o que diferencia a relação dessas narrativas com o seu destinatário, dentre outras coisas, é a noção de infância nelas compreendida, assim como o fim pedagógico que consubstanciam. Nesse ponto, as narrativas da literatura infantil de Lobato e das “novelas filosóficas” de Lipman divergem, em função de como concebem seu destinatário a infância e a criança. Nele também vão intervir os estudos recentes de modo a conceber a infância como destinatário de uma experiência filosófica, na verdade: seu empreendedor legítimo, tornando possível um maior acolhimento de alguns livros de Lobato dirigidos a esse público, como recurso para uma introdução ao filosofar, como veremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

Um reencontro do filosofar na infância com Lobato

Para propormos um reencontro do filosofar na infância com a literatura infantil de Monteiro Lobato, neste capítulo, explicitaremos a concepção de infância na qual se assentam as propostas de filosofia com crianças que vêm servindo de alternativa ao Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman, no Brasil. Em seguida, discutiremos as diferenciações entre a filosofia com crianças e a filosofia para crianças, em termos conceituais e pedagógicos, elucidando os seus limites, bem como as suas relações com a literatura infantil. Por fim, ensaiaremos a partir da concepção das propostas de filosofia alguns apontamentos sobre a utilização da literatura infantil de Lobato para o desenvolvimento do filosofar na infância.

4.1. Sobre a noção de infância em sua historicidade

Segundo Ariès (1981), até por volta de século XII, as representações da arte sobre infância não existiam. No século XIII, porém, as crianças eram caracterizadas como adultos em miniatura: “não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 1981, p. 51). O autor enfatiza ainda que os homens dos séculos X e XI não tinham interesse algum pela infância. “Isso faz pensar também que no domínio da vida real, e não mais apenas no de uma transposição estética, a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança era logo perdida” (ARIÈS, 1981, p. 52).

Somente por volta do século XIII é que começaram a ser representados na arte “uns tipos de crianças” próximos à idéia de infância que se tem hoje. Essas representações da infância começaram, sobretudo, através da pintura, que, principalmente nos séculos XIV e XV, era a pintura religiosa:

[...] no grupo formado por Jesus e sua mãe, o artista sublinharia os aspectos graciosos, ternos e ingênuos da primeira infância; a criança procurando o seio da mãe ou preparando-se para beijá-la ou acariciá-la; a criança brincando com os brinquedos tradicionais da infância, com um pássaro amarrado ou uma fruta; a criança comendo seu mingau; a criança

sendo enrolada em seus cueiros. Todos os gestos observáveis – ao menos para aquele que desejasse prestar atenção neles – já eram produzidos. (ARIÈS, 1981, p. 54)

A partir dessa “representação religiosa” da infância, começou a destacar-se, nos séculos XV e XVI, uma representação leiga da criança, que “coincidiu com um florescimento de histórias de crianças e contos pios” (ARIÈS, 1981, p. 55). Apesar da evolução da representação da criança, na pintura, ainda não existia o “sentimento da infância”; não se tratavam as crianças como se trata hoje, que, ao nascer, são cercadas por mimos, cuidados, carinhos. Havia certa indiferença em relação a esses. “Elas morriam em grande número, mas era tão insignificante sua entrada na vida...” (ARIÈS, 1981, p. 57), que havia pouco sofrimento aos pais que perdiam seus filhos.

[...] embora a mortalidade infantil se tenha mantido num nível muito elevado, uma nova sensibilidade atribui a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes. (ARIÈS, 1981, p. 61)

Observa-se, então, nessa rápida descrição das representações da infância, feitas por esse autor, que a “descoberta da infância” teve seu início por volta do século XVII. Ele analisa ainda outras questões, como a mudança dos trajes para crianças, através dos séculos, os jogos e brincadeiras¹⁹ que influenciaram na mudança do “sentimento da infância”, como também os contos trazidos da tradição oral, uma vez que, ainda nos séculos XVI e XVIII, não havia uma produção específica para crianças. Segundo ele, havia apenas um público comum e que somente mais tarde, no século XIX, esses contos transformaram-se em contos de fadas para o público infantil.

O século XVII traz mudanças consideráveis em torno do sentimento da infância, como se pode perceber, nas palavras de Kohan (2003, p. 66):

[...] a partir do século XVII, se produz uma mudança considerável: começa a se desenvolver um sentimento novo em relação à “infância”. A criança passa a ser o centro das atenções nas instituições familiares. A família, gradualmente, vai organizando-se em torno das crianças, dando-lhes uma importância desconhecida até então: já não se pode tê-las tão

¹⁹ Essas questões não serão aprofundadas, pois não constituem tema principal desta pesquisa.

em seguida, precisa-se limitar o seu número para poder atendê-las melhor.

A arte também acompanha essas mudanças, retratando crianças sozinhas. O Estado passa a se preocupar com sua formação, começando assim a surgir, nesse momento, instituições formadoras, como as escolas. O trabalho de Ariès auxilia a situar historicamente a emergência da infância enquanto uma fase da vida ou etapa de desenvolvimento, porém tentaremos, a seguir, contrastá-la em seu desenvolvimento com uma noção atual, que a supõe como algo que acompanha o indivíduo e que faz parte de suas experiências, mesmo quando já se tornam adultos.

4.2. A filosofia e a literatura infantil: infância de um pensamento

A filosofia teve seu início na antiga Grécia. Homens como Sócrates, Platão e outros discutiam em praça pública com jovens, velhos, escravos etc. Com o passar dos séculos, houve uma “academicização” da filosofia, ou seja, não se discute mais em praça pública nem mesmo com “leigos”, mas sim com pessoas que estão nas universidades, geralmente nos cursos de licenciatura.

O desenvolvimento da universidade como instituição marcou radicalmente o modo como, por séculos, a filosofia se desenvolveu como disciplina e foi ensinada. Aí, o saber filosófico recebeu determinado tipo de organização em disciplinas como a lógica, a metafísica, a psicologia racional, a teoria geral do conhecimento, a filosofia prática ou a teodicéia. (PINEDA R., 2004, p. 75)

A “linguagem técnica, quase impossível de manejar para os leigos”, é uma das conseqüências de se ter enclausurado a filosofia nas rodas universitárias, bem como nas formas de expressão do saber filosófico, quando, sob a forma de disciplina, deixam-se de lado “o poema, o fragmento, o aforismo, o diálogo e inclusive a obra teatral”.

Há uma tendência forte hoje em identificar a filosofia com uma forma de escritura particularmente árida e complexa e com um estilo onde só valem as análises lógicas e a exposição argumentativa, desconhecendo-se o valor de outras formas de expressão de caráter bem mais intuitivo ou metafórico. (PINEDA R., 2004, P. 76)

Entretanto, alguns intelectuais, na atualidade, vêm “desmistificando” a filosofia, tentando aproximá-la daqueles que ainda não estão nas universidades, sobretudo as crianças e os jovens, de sorte que existem muitas propostas de se fazer filosofia para eles. É a filosofia sendo “desacorrentada” dos claustros universitários. Mas, o que vem a ser essa filosofia? Como seria possível aproximar ou vincular os jovens e as crianças ao filosofar? Como seria uma filosofia para a infância?

Para Kohan (2000, p. 60), “a filosofia se caracteriza por ter duas dimensões: uma crítica e a outra criativa”. A primeira seria fruto de uma insatisfação diante de uma ordem social dominante, com o caráter de questionadora dos valores, idéias ou crenças, ao passo que a segunda tem a tarefa de pensar possibilidades e alternativas a essa ordem vigente. E uma filosofia da infância compreenderia essas duas dimensões.

A tarefa dessa primeira dimensão consistiria em problematizar o que parece já natural, óbvio ou normal com relação à infância, a segunda dimensão criativa procurará pensar as condições para afirmar, em torno da idéia de infância, outros valores, saberes e crenças àqueles considerados óbvios ou evidentes num contexto social determinado. (KOHAN, 2000, p. 61)

Na verdade, a infância, tal como é concebida na modernidade, é um ser à parte ou excluído das esferas econômica, social, política, estética etc. Entretanto, alguns pesquisadores, na atualidade, têm-se dedicado ao estudo da infância, procurando inseri-las nessas esferas e, mais do que isso, compreendendo-as como parte dessas esferas e dando à infância um espaço que lhe pertence, de um modo a “romper” com a divisão entre adultos e crianças. Sobre esse aspecto, Kohan (2000, p. 62) ressalta:

Não há crianças por natureza. Tampouco há adultos por natureza. Esta categorização social está acompanhada de práticas, saberes e valores que constituem identidades, enquadram relações interpessoais e delimitam modos de vida. No conhecimento, na compreensão e na problematização desses saberes, práticas e valores que subjazem e se inferem da divisão criança-adulto enraíza-se a dimensão crítica de uma filosofia da infância. Em gerar as condições para pensar outras formas de conceber essa categoria reside sua dimensão criativa. (KOHAN, 2000, p. 62-63)

Kohan reconhece que uma, dentre várias tentativas de romper com essa divisão, começou a ser desenvolvida, pelo menos no que diz respeito ao ensino de filosofia, quando

Matthew Lipman desenvolveu o Programa Filosofia para Crianças. Essa foi a primeira tentativa de apresentar a filosofia para as crianças, pelo menos em termos de disciplina, com o objetivo de romper com o “adultocentrismo” na filosofia. A consequência disso é “[...] a gestação de condições para o surgimento de filosofia das crianças a partir de uma estética, uma ética, uma política e uma razão diferentes, menos excludentes e menos adultocêntricas que a dominante” (KOHAN, 2000, p. 69).

A inserção da criança na filosofia ou as filosofias das crianças não só ajudariam a acabar com o império adulto, na filosofia, como também desmistificaria a idéia de infância na modernidade, isto é, uma etapa em que o ser que não tem capacidade para estar incluído nas esferas de poder econômico, social e político, mas que, principalmente, colocaria em questão as relações entre crianças e adultos, já que a diferença entre esses é mais uma “invenção cultural, do que uma diferença natural”. Vejamos: o dicionário *Aurélio* (1999) tem a seguinte definição do termo *infância*:

[...] período de crescimento que vai do nascimento a adolescência, extremamente dinâmico e rico, no qual o crescimento se faz, concomitantemente, em todos os domínios e que, segundo os caracteres anatômicos, fisiológicos e psíquicos, se divide em três estágios: primeira infância: de zero a três anos, segunda infância de três a sete anos e terceira infância: de sete até a puberdade.

A infância, nos dias atuais, tem sido analisada como uma fase passageira, como descrita no dicionário, em que as crianças necessitam de cuidados, carinho, alimentação, que cabe tão somente a um adulto proporcionar-lhes. Pais e educadores vêem nas crianças uma natural imperfeição, uma carência, de modo que, somente com seu auxílio, elas poderiam tornar-se adultos de bem ou bons cidadãos.

Considera-se também a infância um período de ausência de responsabilidades, de falta de autonomia ou mesmo de não seriedade. Há ainda quem julgue a criança incapaz de compreender ou fazer-se compreensível pela não-incorporação de um repertório linguístico “adulto” e “culto” e, em consequência, demoradamente construído. A própria concepção habitual de infância como desenvolvimento supõe a existência do envolvimento de algo preexistente. (LEAL, 2004, p. 20)

É dessa maneira que os adultos tratam as crianças, como se fossem indivíduos incapazes de compreender e de se fazer compreender, num universo tão “adultocêntrico”

Entretanto, será que esse “modelo de infância” é natural ou apenas um “conceito socialmente construído?” Será que a infância não tem nada a nos ensinar?

Por que adultos esquecem que um dia também foram crianças e deixam de lembrar-se de todas as experiências que viveram na infância, e todos os “porquês?” pelos quais perguntaram, todas as vezes que se maravilharam diante de uma descoberta? A infância deixa de ser uma “fase” da vida do ser humano, quando este mesmo adulto consegue se colocar no lugar de uma criança. “Escavar a infância de cada um de nós...” (LEAL, 2004, p. 25), ou seja, como adulto, olhar uma criança sem a pretensão de quem sabe mais, mas sim de aprender com elas, descobrir seus mistérios, voltar a ser criança, como nos termos descritos por Leal (2004, p. 25).

Valorar como uma virtude ou um bem o ato infantil. Retirar do termo “infantil” o tom subestimado da adjetivação. Buscar a infância em nós mesmos a fim de que possamos aprender de novo, esquecer o que já sabemos e permitirmo-nos voltar a aprender como já o fizemos um dia.

Ainda nessa perspectiva, Kohan (2004) também desenvolve sua tese em torno de uma “infância” que não diz respeito a uma etapa, mas sim “uma condição da experiência humana” ou uma infância do pensamento. “Não é o tempo ou a etapa, que terá seu término por volta dos doze ou treze anos, que fará a “infância”, mas sim “um reinado marcado por outra relação – intensiva – com o movimento. No reino infantil que é o tempo não há sucessão nem consecutividade, mas a intensidade da duração” (KOHAN, 2004, p. 55).

Como visto nos capítulos precedentes, tal concepção de infância está presente também nos livros de Lobato. Um exemplo dessa infância “atemporal”, ou seja, não aquela que acaba na adolescência, mas sim a que continua em suas descobertas, é a inesquecível boneca de pano de Monteiro Lobato, a Emília. Sendo boneca, não é uma criança, mas quando fala, anda, briga, inventa coisas e constrói suas filosofias de vida, também não é uma adulta, mas é seu criador que lhe dá um tom de “infância”, enquanto busca de experiências, quando começa a criar seus personagens. A Emília é a própria representação da infância sugerida por Lobato. Parece um “protótipo-mirim” do ser social que ele pensou: um ser pensante, inquieto, cheio de interrogações, perturbador, mas, sobretudo, um ser livre, senhor de si. Talvez, ela seja o alterego das crianças reais das histórias lobatianas: Pedrinho e Narizinho. É um ser que busca incessantemente um conhecimento adquirido através da experiência e dessa inquietação de quem quer saber sempre mais, e que somente uma criança ou um filósofo possui.

Emília é uma criaturinha incompreensível. Faz coisas de louca, e também faz coisas que até espantam a gente de tão sensatas. Diz asneiras enormes, e também coisas tão sábias, que Dona Benta fica a pensar: Tem saídas pra tudo, não se aperta, não se atrapalha. Em matéria de esperteza, não existe outra no mundo. Parece até que advinha, ou vê através dos corpos. (LOBATO, 1972, p. 48)

Nota-se, na descrição dessa personagem, uma infância na qual cada indivíduo adulto possa aprender, e não apenas ensinar: é uma infância do pensar. Quantas pessoas, mesmo ao se tornarem adultos, riram, se divertiram e ficaram maravilhadas com as peripécias da Emília? Contudo, quando tentamos transpor a imagem da Emília para os dias atuais, sobretudo quando temos em mente o educador, fica difícil, pois se trata de trazer à memória do adulto a criança que já foi e a infância que teve, se entendermos a infância como possibilidade de uma experiência a ser rememorada pelos adultos. No entanto, rememorar essa experiência não é uma tarefa fácil:

Esse esquecimento foi o que nos exigiram para nos tornarmos professores e adquirirmos um saber sobre o ensino e o processo de escolarização no sentido de os devolvermos dentro de critérios racionais e objetivos, almejando, de um lado, dominarmos o conhecimento a ser transmitido aos nossos alunos e, de outro, sermos justos e imparciais no julgamento de seus atos e, sobretudo, na mudança de comportamento que deles esperamos. (PAGNI, 2004, p. 31).

Esse esquecimento, combinado com a pretensão de quem sabe mais ou quem conhece mais do que a criança faz com que o adulto se afaste delas, e crie por conta própria seus discursos pedagógicos dominantes, os quais têm a pretensão de prepará-las para a vida e para o mercado de trabalho. Pais e educadores carecem de algo mais do que um programa de ensino e aprendizagem, para penetrar nesse mundo fantástico que é a infância. Esse “algo mais”, segundo Leal, poderia ser reunir a criança e a filosofia e – por que não? – a literatura.

A fala poliforme e rebelde das crianças capaz de desconcertar os esquemas adultos de compreensão das coisas apresenta-se tão próxima à linguagem literária geradora de sentidos e tão amiga dos questionamentos filosóficos, que perguntar carece: porque então não reuni-los? Infância e filosofia. Filosofia e literatura. (LEAL, 2004, p. 25)



Ora, se é difícil para os adultos rememorem essa experiência da infância, é possível traduzi-la em experiência vivida intensamente e “narrada poeticamente”, de maneira tal que possa trazer à baila a recordação “do infante que ainda há nos adultos e neles despertar o desejo de inovação da experiência social”. As possibilidades e o desejo de mudanças que a experiência com a infância suscita poderiam ser traduzidos através da literatura infantil, que, por meio de seu caráter estético, tem a condição de afetação necessária para traduzir essas experiências. Esse parece ser o “fio condutor” adequado para suprir o abismo que há entre o professor que “sabe muito”, e a criança que se senta, paciente em sua cadeira, à espera de um conhecimento a ser-lhe transmitido. Entretanto, aproximar a infância e a filosofia, por intermédio da literatura, não é tarefa fácil. Para se entender melhor como se daria essa aproximação, é preciso primeiro interrogar sobre qual filosofia estamos falando, ou como se daria uma filosofia, da, para ou na infância. E, como os autores na atualidade estão trabalhando a filosofia com ou para as crianças, assim como qual é o lugar que a literatura infantil ocupa nesse intento.

4.3. A Filosofia para a, da infância e com a infância

Há algumas expressões que estão sendo utilizadas para estabelecer a relação entre a infância e a filosofia que necessitam de esclarecimento ; para apontar o significado dessas expressões, empregamos o livro *Filosofia e Infância: possibilidades de um encontro* (2000), de Walter Omar Kohan. As expressões são as seguintes:

Filosofia para crianças: Esse movimento, já descrito anteriormente, neste trabalho, refere-se à iniciativa de Matthew Lipman, de desenvolver o Programa Filosofia para Crianças. Pode ser chamado também de um “filosofar com crianças”, no qual, a partir de um programa, as crianças formam pequenas “comunidades de investigação”, baseadas no questionamento e na investigação filosófica. Percebe-se uma crítica de Kohan em relação a esse programa, quando ressalta que “não há um programa a “aplicar”. Nada poderia ser menos filosófico. A filosofia não se aplica. Pratica-se, se vive, se tem uma experiência dela. Para isso, não pode haver receitas, manuais ou fórmulas prontas [...]” (KOHAN, 2000, p. 70-71). Entretanto, o autor reconhece que essa iniciativa abriu novos caminhos para o encontro entre a infância e a filosofia.

Filosofia da Infância: “Significa fazer filosofia sobre um fenômeno, conceito, idéia, ou dispositivo histórica e socialmente localizado: a infância” (KOHAN, 2000, p. 71). A própria separação entre a infância e o adulto, na modernidade, fez com que surgisse essa disciplina, com um “caráter crítico e criativo como normativo de uma filosofia da infância”. Segundo Lestani (2001, p. 43), “a filosofia da infância figuraria, desta forma, entre a constelação das subdisciplinas filosóficas: filosofia da mente, da linguagem, da educação, etc”.

Filosofia com Crianças: Esse movimento tem a pretensão de expressar “a voz das crianças nos diferentes âmbitos problemáticos que conformam uma filosofia: uma estética, uma ética, uma metafísica, uma filosofia social e política hoje silenciada no discurso pedagógico dominante” (KOHAN, 2000, P. 71). Lestani (2001, p. 43) também informa que essa idéia “não se restringe à proposta lipmaniana ou somente ao contexto escolar. Refere-se de forma ampla ao questionamento filosófico cujos interlocutores são crianças”.

Essas tentativas de romper com o “adultocentrismo”, na filosofia, levando-a ao universo infantil, diminuem a diferença existente entre o adulto e a criança e “o pressuposto dessa idéia é que a idade – como gênero ou a raça – não pode legitimar relações de exclusão e dominação” (KOHAN, 2000, p. 71). Não é a criança apenas que tem muito a aprender com os adultos, mas os adultos também têm muito a aprender com as crianças, numa relação horizontal e não naquela em que o adulto a enxerga “de cima para baixo”. É uma outra perspectiva em relação às crianças:

A criança é um outro porque sempre é outra coisa diferente do que podemos antecipar, porque sempre está além do que sabemos, do que queremos ou do que esperamos. Nesta perspectiva, uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos sobre nós próprios. A criança não está em uma relação de continuidade conosco e com o nosso mundo (para que se converta em um de nós e se introduza em nosso mundo), mas é o instante da absoluta descontinuidade, da possibilidade enigmática de que algo que não sabemos e que não nos pertence inaugure um novo início. A criança como um outro não é o que se sabe ou se quer saber. Não é um projeto, a futura realização de um sonho, a matéria prima para uma obra humana ou social. (LESTANI, 2001, p. 43)

E a filosofia é um importante meio pelo qual essas diferenças entre o adulto e a criança, baseadas na incapacidade dos pequenos, poderiam ser extintas ou pelo menos minimizadas:

A filosofia, além de abrir espaço para a novidade trazida pela voz da criança ao mundo adulto, tem muito a contribuir para o universo infantil. A filosofia pode ser um escudo com o qual a criança resiste ao plano adulto de torná-la reflexo de seu desejo. A filosofia pode ser ainda a interrogação viva que se dirige ao mundo e ajuda a criar o novo. Pode ser o questionamento que retorna à criança que o lança para perguntar o que se é, como se torna o que se é, o que se quer ser. (LESTANI, 2001, p. 44)

Alguns autores brasileiros vêm trabalhando a filosofia com crianças, de modo a estabelecerem conceitualmente uma perspectiva diferente da perspectiva lipmaniana. Ao escrever suas “novelas filosóficas”, Lipman não tem a preocupação de escrever literatura infantil, porém suas narrativas funcionam como pré-textos para a discussão filosófica, em sala de aula. Já os autores brasileiros, partindo de críticas ao referido programa, propõem uma relação diferente com os textos utilizados em sala de aula. Da perspectiva aberta por esses autores, vista no capítulo anterior, é que entendemos ser possível trabalhar a literatura infantil de Monteiro Lobato, para uma introdução ao filosofar na infância.

4.4. Os personagens lobatianos e o ensino de filosofia

Os personagens de Lobato poderiam ser pensados, senão como “modelos”, ao menos como uma referência com as quais os infantes podem se identificar, vivenciando situações pedagógicas abertas em que o filosofar na infância pode ocorrer. Numa análise mais detida sobre os seus personagens, percebemos que os Narizinho e Pedrinho possuem as mesmas características das crianças a quem Lobato dirige seus livros. São crianças comuns, encantadas com as histórias e envoltas num mundo de mistério e fantasia, no qual descobrem e desencantam os mitos brasileiros, apreendem os conhecimentos da língua e da cultura, a ciência e a disposição para a resolução de problemas cotidianos e para o pensar reflexivo. Assemelham-se aos alunos, pois partem para aventuras de conhecer e aprender, e fazem isso através da experiência, no próprio contato com o objeto estudado, tocando, apalpando, conhecendo, criando uma forma de pensar e de ver o mundo totalmente livre, “sem as velhas convenções da escola”.

O Sítio do Pica-pau Amarelo é matriarcado por Dona Benta, uma senhora que tem algumas características próprias. É uma grande contadora de histórias, também acompanha as crianças nas aventuras e é retratada como alguém muito inteligente, erudita ou sábia. Ela é tomada como alguém que sabe ensinar como ninguém. Analogamente, pode ser comparada à figura de um professor - talvez a figura do professor que o próprio autor pretendia: que soubesse o que ensinar, para quem ensinar e, o mais importante, como ensinar, sem desqualificar intelectualmente o conhecimento advindo do senso comum, os mitos que os envolvem, as histórias que os caracterizam e que fascinam o mundo infantil, permitindo às crianças vivenciá-lo, para, em seguida, recorrerem aos conhecimentos científicos e filosóficos disponibilizados por ela e por outros personagens. Assim ela é descrita por outra personagem do universo literário lobatiano, a boneca Emília:

O que mais gosto nela é o seu modo de ensinar, de explicar qualquer coisa. Fica tudo claro como água. E como sabe coisas a diaba! De tanto ver aqueles livros lá do quarto, ficou que até brincando bateu o Visconde em ciência. (LOBATO, 1972, p. 98)

Antes de descrever essa personagem, vale a pena apresentar outras personagens, que retratam um percurso da aprendizagem infantil, a Tia Anastácia e o Visconde de Sabugosa, que sugerem, respectivamente, a valorização de uma sabedoria prática como ponto de partida para o processo educativo e o recurso ao conhecimento científico como uma forma de sofisticar o pensamento fantasioso infantil e de indicar um caminho para superá-lo, a fim de propiciar um olhar mais agudo e uma compreensão sobre a realidade na qual está inserido o público lobatiano, conseguido através da relação com esses personagens.

Tia Anastácia é a cozinheira do Sítio e também participa das aventuras da turma. É uma senhora negra muito querida, em matéria de estudos, é totalmente ignorante, mas nas experiências práticas da vida é uma verdadeira mestre.

Essa valorização da experiência de vida e da vida prática da personagem, na relação com os outros personagens já descritos, parece ser um ponto de partida do processo de aprendizagem de Narizinho e de Pedrinho, intermediado por Dona Benta. Isso porque, tanto quanto as histórias de Dona Benta, as de Tia Anastácia encantam o universo dos personagens infantis, é próxima destes e, constantemente, está sendo submetida à prova, nas aventuras da turma do sítio. Além disso, a figura da empregada negra e mulher introduz as relações interpessoais e pedagógicas da turma do Sítio, descritas até aqui e presentes na literatura infantil lobatiana, com um sentido de respeito às diferenças sociais,

raciais e multiculturais, sem contar a presença constante do gênero feminino na intermediação do conhecimento entre as gerações mais velhas e as gerações mais novas. Embora essa caracterização possa ser tomada de forma negativa, por associar a personagem descrita nesses termos a uma cultura ou a um conhecimento “inferior”, não se pode negar que essas pistas sugerem uma valorização do saber popular, no processo de aprendizagem descrito, e que as questões levantadas são de fundamental importância para compreendê-lo, inclusive no que diz respeito à sua atualidade pedagógica.

O Visconde de Sabugosa, outro personagem, de ignorante não tem nada, ao contrário, é a expressão viva da ciência, que se interpõe, constantemente, nessas relações interpessoais e pedagógicas do universo lobatiano, ao saber popular, aos mitos e às crendices populares, sendo constantemente utilizado pelos outros personagens para alcançarem um outro grau de conhecimento sobre as coisas e sobre os problemas com os quais se defrontam, em suas aventuras. O Visconde de Sabugosa nasceu de um sabuguinho de milho e transformou-se num “sabuguinho científico”, para usar a própria expressão do autor. Muito inteligente, é o cientista e o erudito do Sítio, pois entende de qualquer assunto, seus conhecimentos são todos baseados em livros, toda sua ciência provinha dos livros que “devorava” rapidamente.

Para se ter uma idéia de como se apropriava do conhecimento científico, vale a pena reproduzir a seguinte passagem:

O Visconde havia encontrado uma trigonometria velha, que pertencera ao cônego Encerrabodes..., tamanha foi sua satisfação que arrancou o livro dali e saiu de braço dado com ele para um passeio pelos corredores. E por lá ficaram até o dia seguinte, a conversar sobre “senos” e “cosenos”. (LOBATO, 1971, p. 220).

Ele revela um tato particular para tratar e discutir os objetos e os conhecimentos da matemática e de outras ciências, mas com a dificuldade de utilizá-los para solucionar os problemas decorrentes da aventura da turma do Sítio, sem a ajuda de um outro personagem, como Dona Benta e Emília. Mesmo assim, o saber científico do Visconde sempre é incorporado às relações interpessoais e pedagógicas travadas no universo dos personagens lobatianos e valorizado como um meio para se resolver os problemas suscitados, nas aventuras escritas em seus livros voltados ao público infantil.

Emília, a boneca de pano a quem o autor deu vida, nesses livros, é a personagem que, além de inventar uma gramática própria e conhecer o desenvolvimento das ciências, possui algumas características importantes para fazer uso desses conhecimentos e dos

saberes científicos, em geral, oferecendo alternativas e soluções (às vezes provisórias e meio atrapalhadas) para os problemas enfrentados, nas aventuras da turma, sendo a expressão do ensaio de pensamento e da especulação filosóficos. Em linhas gerais, ela é dominadora e individualista. Possui um espírito líder que a distingue dos demais, também a obstinação com que sabe querer as coisas, ou como mantém seus pontos de vista e opiniões. Sua curiosidade é aberta a tudo, saeja qual for o problema, ela tem uma boa idéia para resolvê-lo.

Pode-se vislumbrar, assim, na descrição dos personagens da literatura infantil de Monteiro Lobato, a configuração de um universo ficcional e, ao mesmo tempo, pedagógico. Nele, observa-se não apenas a proposição de um ensino centrado na criança (representada por Pedrinho e Narizinho), intermediado por um adulto (a Dona Benta) e por conhecimentos adquiridos no contato daquelas com a realidade (representada pelas histórias e aventuras da turma do Sítio), no qual os saberes são adquiridos, advindos do mundo mítico e do senso comum (Tia Anastácia), da ciência (Visconde de Sabugosa) e da filosofia (Emília). Por intermédio de tais saberes, as crianças-personagens aprendem a diagnosticar, a investigar e a refletir sobre os problemas encontrados, em suas aventuras, reconhecendo os instrumentos necessários para lidar com eles (da cultura popular ao saber filosófico, passando pelo conhecimento científico) e os graus de sofisticação que possuem. Nesse processo de aprendizagem, as crianças aprendem não pela aquisição da cultura transmitida por um adulto, mas uma cultura adquirida conforme o interesse e o significado oferecido a ela pelos aprendizes, autoeducando-se dentro de um ritmo próprio.

No Sítio do Pica-pau Amarelo, professores (Dona Benta e Tia Anastácia), alunos (Narizinho e Pedrinho), cientista (Visconde de Sabugosa) e filósofa (Emília) não são considerados mestres *explicadores*²⁰, mas sim mestres *ignorantes*, pois interrogam a si mesmos e aos outros educam, sem subestimar ninguém e nem a si próprios. São “infantes”, no que diz respeito a uma infância do pensamento, pois é na experiência do pensar que se cria uma “condição e uma possibilidade do aprendizado do falar e do pensar não apenas dos educandos, como também dos educadores”, e essa experiência com uma infância, não da idade, mas do pensamento, pode ser encontrada na descrição desses personagens, em suas experiências e na experiência com o pensar, que despertam em seus leitores.

²⁰ A expressão *mestre explicador* é utilizada por Kohan (2003b, p. 222). Rancière (2004, p. 19) explica que a função do *mestre explicador* era “destacar os elementos simples dos conhecimentos e harmonizar sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato, que caracteriza os espíritos jovens e ignorantes. Ensinar era, em um mesmo movimento, transmitir conhecimento e formar os espíritos, levando-os, segundo uma progressão ordenada, do simples ao complexo”.

4.5. Alguns temas filosóficos problematizados em *O Minotauro*

Afirmamos anteriormente que a literatura infantil lobatiana não só contém momentos em que trata de alguns assuntos discutidos pela filosofia, como também se propõe formar bons leitores em literatura, visto que essa é uma exigência para quem se pretende utilizar a literatura infantil como recurso à filosofia com crianças, e mesmo a antecede. Encontramos suporte em Kohan e Waksman (2000), que afirmam que uma discussão filosófica pode se dar a partir de uma variedade de suportes textuais, “que excedem o marco das novelas filosóficas confeccionadas especialmente para o trabalho na escola” (2000, p. 95), porque não são os temas que dão o caráter filosófico a uma discussão, mas sim quando aquele que os lê se identifica e se inquieta com eles:

A liberdade, o tempo, a justiça, o amor, não são problemas filosóficos per si; mas devem ser filosóficos na medida em que se convertem em problema para alguém que os pensa. [...]

O problema não tem só um aqui e um agora, no sentido de pertencer a um lugar e a um tempo, ele existe quando tem alguém que se inquieta, se preocupa, se comove com ele, alguém que o vive como tal (KOHAN; WAKSMAN, 2000, p. 95, tradução nossa).

Essa proposta de se trabalhar filosofia a partir da indagação de sentidos filosóficos “recupera o aspecto revolucionário da proposta de Matthew Lipman de reunir crianças e filosofia, e abre, ao mesmo tempo, novas dimensões” (KOHAN; WAKSMAN, 2000, p. 95, tradução nossa). Uma dessas dimensões está no que diz respeito à variedade de textos, sobretudo “pela intenção de definir a prática filosófica posta como uma questão radical, que vá mais além das ferramentas cognitivas e dos temas que esta pressupõe” (KOHAN; WAKSMAN, 2000, p. 95, tradução nossa).

Dessa forma, podemos dizer que, para Kohan e Waksman (2000, p. 95), “a filosofia não se reduz à transmissão, ela se projeta em uma experiência”. Não se pode encontrá-la em um programa, habilidades, ou temas, muito menos em manuais ou novelas. “A filosofia é compromisso existencial com a pergunta. A filosofia na escola é, antes de qualquer outra coisa, a possibilidade de que esse compromisso se volte a prática coletiva” (KOHAN; WAKSMAN, 2000, p. 95-6, tradução nossa). E, ao se voltar à prática coletiva, é necessário que professores e alunos saibam fazer perguntas a si mesmos, de modo a questionar o seu próprio saber, para assim construírem um outro saber de si e do outro:

Existe por certo, um saber específico da prática filosófica, um uso dos conceitos, um modo de argumentar, uma história da filosofia. Porém, antes disso, é necessário perguntar-se. Não se trata de saber fazer perguntas, mas sim de saber fazê-las a si mesmo. Viver em si mesmo as perguntas. Ser estas perguntas. Se não puser em questão seu saber, sua relação com os outros e com a realidade que o rodeia, dificilmente será frutífera ao pôr em questão os questionamentos dos demais. (KOHAN; WAKSMAN, 2000, p. 96, tradução nossa)

Em conseqüência, nota-se que a pergunta filosófica torna-se a abertura de um caminho e não somente a busca de respostas. “A pergunta em filosofia, e em filosofia com crianças também, inaugura uma indagação” (KOHAN; WAKSMAN, 2000, p. 96, tradução nossa). Não obstante, essa indagação não acontece para saber mais, e sim “para abrir os saberes que circulam na escola” (2000, p. 96). Ora, as perguntas não surgem do nada, pelo menos não em todos os casos. Então, como sugerem Kohan e Waksman (2000, p. 96, tradução nossa), o sentido da prática da filosofia é “sacar a luz das perguntas, sacar a luz que admite tanto a idéia de descobrimento como a de criação: as perguntas podem estar atrás dos supostos, do sentido comum, ou podem não estar e surgem ali onde antes não havia nada”. Percebe-se, então, que a “experiência da filosofia parece exigir algo mais, a sensibilidade de perder-se e deixar-se encontrar por outro em uma pergunta” (KOHAN; WAKSMAN, 2000, p. 96, tradução nossa).

Da perspectiva aberta por esses autores, é possível pensar que alguns livros da obra infantil de Monteiro Lobato também poderiam ser considerados como um material viável para se trabalhar uma introdução ao filosofar com as crianças, na medida em que apresentam, em suas narrativas, temas abertos ao *perguntar-se* dos personagens e dos leitores, pois tais temas sugerem que as crianças questionem sobre determinado fato, ou mesmo se determinada fala é apenas uma opinião ou um fato verdadeiro. Algumas passagens do livro *O Minotauro* (1969), de Monteiro Lobato, poderiam ser úteis a tais questionamentos ou, quem sabe, à sua própria problematização, em sala de aula.

Antes de iniciarmos a reflexão sobre os temas que parecem caros à filosofia, em *O Minotauro* (1969), de Monteiro Lobato, seria pertinente oferecer ao leitor uma síntese do instigante trabalho do autor, nesse livro.

A turma do Sítio parte para uma aventura, na Grécia Antiga, a bordo do “Beija-flor das ondas” (um iate), a fim de salvar tia Anastácia, que fora capturada por algum monstro e levada até lá.

Resolveram dar um “mergulho” no século de Péricles (governador da Grécia).

Conheceram um grego muito famoso chamado Fídias (maior escultor de todos os tempos), foram levados por ele à casa de Péricles. Dona Benta contou que vinham de um país muito distante do futuro, à procura de tia Anastácia. Os Gregos acharam muito estranha a história daqueles visitantes, mas não demorou muito a boa velhinha cativou a todos com sua inteligência; logo estavam Péricles, Fídias e Dona Benta discutindo sobre *política*. Conheceram também as obras do Partenão, um templo famosíssimo construído por Fídias, na Grécia antiga, lugar onde foi colocada a bela estátua de Palas-Atena, uma deusa grega.

Os viajantes precisavam ir a uma Grécia mais antiga ainda, para procurar tia Anastácia, o século XV a.C., mas dona Benta estava tão encantada com aqueles habitantes, que resolveu ficar ali com Narizinho, enquanto Pedrinho, Emília e o Visconde iriam para a era dos monstros das fábulas.

Depois do “mergulho”, os três estavam nos campos da Tessália, século XV a.C., e souberam, por um pastor de ovelhas, que estavam perto do monte Olimpo, morada dos deuses. Resolveram, antes de resgatar a velha, conhecê-los. Subiram a montanha e viram o que nenhum humano jamais vira: o imponente Zeus, em seu trono de ouro, a conversar com as demais divindades do Olimpo; estavam a discutir sobre as coisas da terra, mais especificamente sobre Hércules, filho de Zeus com uma mortal, chamada Alcmena. Hércules sempre fora protegido de Zeus e muito perseguido pela deusa Hera (ou Juno). Ela o odiava, por isso colocou-o na dependência de Eristeu, um rei que a obedecia cegamente. Juno sugeriu a ele impor a Hércules uns tantos trabalhos, acima de todas as possibilidades humanas, que foram chamados “Os doze trabalhos de Hércules”.

As crianças viram ainda a deusa Palas-Atena (ou Minerva), que, segundo os gregos, brotou da cabeça de Zeus, armada de escudo e lança. Viram também um deus extraordinariamente belo e o mais sábio de todos, chamado Apolo; junto dele estava Diana ou Ártemis, a caçadora. Dona Benta havia contado que certa vez Níobe, orgulhosíssima dos doze filhos que tinha, cometeu a imprudência de gabar-se de sua superioridade sobre a deusa Latona, que só tivera dois filhos: Apolo e Diana. Latona, irritada, mandou que Apolo e Diana lhe matassem os filhos. Apolo flechou os rapazes e Diana flechou as moças. Tão grande foi a dor de Níobe, que Zeus, compadecido, a transformou em pedra.

Enquanto isso, dona Benta, na casa de Péricles, conhece alguém muito importante: Sócrates. Aspásia, esposa de Péricles, o apresentou apenas como um bom soldado, bom conversador, bom argumentador e muito amigo de discussões – mas só – enquanto dona Benta mal conseguia se agüentar nas pernas por conhecê-lo.



- Perdão, minha senhora – disse ele - mas o que na realidade chamamos tempo é isso: o presente. Passado e futuro são representações do nosso espírito; porque o que passou já passou e portanto não existe; e o que está para vir ainda não veio, e portanto não existe. (LOBATO, 1972, p. 135-6)

Ele argumentava sobre o que Dona Benta falara, sobre ter vindo do futuro. Até sobre os deuses, Sócrates e a velhinha conversaram. Ela dizia que, com o passar do tempo, aqueles deuses em que eles acreditavam iriam morrer, porque tinham o defeito de serem humanos demais.

Sócrates sorria. As palavras da “vidente” eram a confirmação de suas idéias mais íntimas sobre os deuses. Só na aparência ele os aceitava. No fundo admitia apenas um ser supremo; sem nada de humano, mas evitou a discussão. Sócrates conhecia o alto valor da prudência. (LOBATO, 1969, p.131)

No entanto, eles tinham que sair dali, para salvar tia Anastácia, apesar de não terem idéia de onde ela estava. Resolveram então consultar um tal oráculo de Apolo, que lhes disse: “O TRIGO VENCEU A FERACIDADE DO MOSTRO DE GUAMPAS”. Mas, o que seria isso? Emília, como sempre a mais esperta, descobriu a charada:

Tia Anastácia está sã e salva nos domínios do minotauro. Tudo está claro – disse Emília – o *trigo* quer dizer Tia Anastácia, ela como cozinheira lida muito com trigo... e as coisas gostosas que ela faz com farinha de trigo, venceu, isto é, amansou a ferocidade do monstro de guampas, que não pode ser outro se não o minotauro (guampas = chifres), e lá foram eles salvar a negra. (LOBATO, 1972, p. 203)

Depois de se reverem, despediram-se de Péricles, Sócrates e dos outros gregos. Foram até o porto do Pireu, onde estava ancorado o iate, cheiraram novamente o pó mágico e logo estavam em casa, no Sítio do Pica-pau Amarelo.

Os temas da liberdade e da democracia são retratados, nesse livro, pelos filósofos antigos, eleitos como personagens, sendo constantemente questionados por Dona Benta. Em nome de ter vivido o tempo presente e presenciado o que eles não haviam visto, Dona Benta defende uma idéia de liberdade e democracia. É nesse sentido que Lobato retoma o conceito clássico de liberdade da própria história filosófica antiga, descrevendo uma situação educacional inusitada, na qual é retratada por uma narrativa adaptada ao público infantil:

- Porque para o homem o clima “certo” é um só: o da liberdade. Só nesse clima o homem se sente feliz e prospera harmoniosamente. Quando muda o clima e a liberdade desaparece, vem a tristeza, a aflição, o desespero e a decadência. O melhor exemplo disso temos lá em casa. Como dou a vocês a máxima liberdade, todos vivem no maior contentamento, a inventar e a realizar tremendas aventuras, mas se eu fosse uma avó má, das que amarram os netos com os cordéis do “não pode” – não pode isso, não pode aquilo, sem dar as razões do “não pode” – vocês viveriam tristes e amarelos, ou jururus, que é como ficam as criaturas sem liberdade de movimentos e sem o direito de dizer o que sentem e pensam. A Grécia, meus filhos, foi o Sítio do pica pau amarelo da antiguidade, foi a terra da imaginação às soltas. (LOBATO, 1969, p. 20-21)

Ainda nesse livro, Lobato trabalha outros conceitos, que parecem caros à filosofia em relação à democracia, como, por exemplo, as críticas que faz sobre o modelo de democracia ateniense, num diálogo travado entre Dona Benta e Péricles. Uma delas é quanto à autenticidade das palavras do Heleno, quando diz que “quem governa a Grécia é o povo”. Ora, a velha sabe que, mesmo na forma mais perfeita de governar, o povo é “conduzido” ou “dominado”, e não quem domina. Por isso, interpela Péricles quanto à existência de escravos na Grécia, pois uma sociedade que se pretende justa não pode ter escravos.

Lá no pátio o grande heleno continuava de prosa com a velha. Discutiam política.

- Vencemos a aristocracia, minha senhora – dizia ele – Hoje a Grécia é positivamente governada pelo povo. Sólon se revelou gênio ao conhecer a nossa forma de governo. Não há imposição dum homem. O governante é escolhido pelo povo. Eu, por exemplo, executo o que o povo deseja e por isso me reelegem.

- O senhor é um caso excepcional – argumentou Da. Benta – diz que segue os desejos do povo, mas na verdade seus excelentes discursos é que fazem o povo desejar isto ou aquilo. Quem realmente governa é o senhor e não o povo.

- Vejo que a senhora possui um alto descortino psicológico – disse Péricles, sorrindo:

- O povo tem muito das crianças. Quer ser conduzido, mas com aparências de que é ele quem de fato conduz e manda. O meu sistema, entretanto, é nada querer em contrário aos interesses do povo. Sou o intérprete desses interesses e o esclarecedor da cidade (...)

- Uma sociedade justa não pode ter escravos, senhor Péricles, e nela todos os trabalhos são feitos por homens livres. Assim já é lá no mundo moderno donde vim. Bem sei que aqui todos pensam como o senhor e até o grande filósofo Aristóteles, que para os gregos de hoje ainda vai nascer daqui a 54 anos, dirá na abertura de seu tratado sobre política, estas palavras absurdas:

“Os homens dividem-se naturalmente em escravos e senhores”. Está errado. Artificialmente é que é assim, naturalmente não. (LOBATO, 1969, p. 41-42)

Recorrendo a esses personagens ou a esse diálogo com os filósofos antigos, desse modo, Lobato parece propor uma introdução à filosofia para crianças e jovens de qualquer idade, induzindo-os a pensar temas recorrentes em sua vida social e política, para além dos temas relacionados à vida e à morte, à existência humana e às questões metafísicas. Por intermédio das indagações de Dona Benta aos filósofos antigos, ela questiona a idéia de liberdade e democracia, característica das sociedades aristocráticas, em nome da constituição de uma sociedade democrática, tal como representada pelo Sítio do Pica-Pau Amarelo.

Essa contraposição ao liberalismo e, sobretudo, ao totalitarismo, de uma maneira menos sofisticada, porque respeitando os recursos próprios à narrativa literária, também é defendida por Monteiro Lobato. Em outro trecho do livro *O Minotauro* (1969), tendo ainda a política como tema central, são abordadas algumas formas de governo, como o totalitarismo, com explicações tanto de cunho pedagógico, como, também, expressando uma idéia bem particular, que traz à tona “algumas convicções íntimas do autor”.

- Pois, Senhor Péricles, saiba que o problema de governar os povos talvez não seja resolvido nunca.

Na era em que vivo a 2.377 anos daqui, o problema continua cada vez mais ameaçador. Fazem experiências de toda a sorte. Uns povos se inclinam para a Democracia, que é como chamam essa forma grega de governar; outros estão sob as unhas da ditadura; outros tentam um comunismo que nada tem a ver com o que Platão sonhou.

- Que Platão?

- Um grande filósofo que ainda está no calcanhar da avó e irá nascer justamente no ano de sua morte, senhor Péricles, em 429 a.C. Esse filósofo sonhou uma forma de governo adiantada demais para criaturas tão imperfeitas quanto os homens, mas mesmo assim os modernos de meu tempo tentam pô-la em prática. Outros experimentam uma coisa chamada “Totalitarismo”, em que o Estado é tudo e nós as pessoas, menos que moscas. Nesse regime o indivíduo não passa de grão de areia do Estado.

- Mas não há Estado minha senhora! – disse Péricles – Isso é uma idéia abstrata. O que há são criaturas humanas com interesses em conflito; a política não passa de arte de harmonizar esses interesses. Governar é manter o equilíbrio dos interesses individuais com um máximo de benefício geral. O meu governo não é mais que isso.

- O sonho é esse, Senhor Péricles, mas a realidade para a qual caminhamos afastar-se-á muito dessa sensatíssima concepção. A pobre

humanidade, depois de tremendas lutas para escapar à escravização dos reis, caiu numa escravização ainda pior, ao Estado; a palavra Estado.

- Quer dizer que no futuro, os reis de carne e osso serão substituídos por um "som": o som "Estado"?

- Sim, e isso virá fazer mais mal ao mundo do que todos os velhos reis reunidos, somados e multiplicados uns pelos outros. Essa forma democrática de Atenas tropicará no meio do caminho. Será destruída pela palavra "Estado", que crescerá e dominará tudo até chegar à forma "Totalitária", em que o som "Estado" é o total, e nós, os indivíduos, simples pulgas.

Péicles ficou meditativo. Aquela revelação vinha contrariar as suas idéias sobre a continuidade do progresso humano.

- Então... então a prova, provada de que uma forma de governo é boa não tem valor nenhum? O progresso não é uma consolidação de conquista? (LOBATO, 1969, p. 44-6)

Recorrendo novamente aos questionamentos de Dona Benta a Péicles, portanto, Lobato refere-se à centralização do Estado e ao totalitarismo, de um modo crítico. Embora ofereça ao seu público leitor uma idéia, senão precisa, ao menos didática, acerca do que pensava Péicles em relação ao Estado, Lobato não deixa de criticar seu pensamento, por intermédio de Dona Benta, e do ponto de vista de quem vive uma outra situação no presente, comunicando essa crítica aos seus leitores mirins, por meio da sua narrativa. Mais do que isso, na continuidade da narrativa lobatiana, que percorre problemáticamente a história da filosofia, vê-se a apresentação de um ponto de vista em relação à crença dos filósofos antigos no que diz respeito ao progresso da humanidade, se esta preconizar o pensamento formulado por eles. No diálogo entre Dona Benta e Sócrates, essas críticas podem ser bem observadas e o seu ponto de vista torna-se explícito.

- Realmente, o progresso do homem é um fato – apesar das longas interrupções da barbárie. Esta maravilhosa Grécia de hoje, por exemplo, desaparecerá esmagada pela avalanche da estupidez barbaresca, mas nem tudo ficará perdido. O pensamento de Sócrates e a arte de Fídias ressuscitarão numa fase chamada Renascimento, a qual virá depois de longos séculos de torpor. E os homens retomarão o archote de luz em marcha. Infelizmente parece que há uma coisa irredutível: a estupidez humana. Por mais que a inteligência se desenvolva, a estupidez não deixa o trono, e as guerras, filhas dessa estupidez, vão sendo cada vez mais terríveis. Eu não quero desiludi-los, meus senhores, porque também não me desiludi totalmente, mas afirmo que daqui a 2.377 anos, sua majestade, a Estupidez Humana, estará mais gorda e forte do que hoje...

Sócrates notou contradição nas palavras da velha.

- Não entendi – disse ele – a senhora afirma que o progresso humano é contínuo. Ora, se o progresso é contínuo, a estupidez não pode prosperar.

- O progresso é contínuo, sim, mas tanto nas coisas boas, como nas más. Progridem as ciências, progridem as técnicas, progride o bem, mas a maldade também progride, e também progride a estupidez. Minha filosofia é essa. (LOBATO, 1969, p. 172)

Esta parece ser a posição da sábia Dona Benta, que não só inventa e cria, através de uma atitude filosófica, mas aprende com a experiência histórica das crenças do passado que o pensamento crítico do presente deve ter alguma prudência. Justamente o que nem sempre se pode esperar das atitudes da Emília, Pedrinho e Narizinho, as crianças da turma, que se educam em plena democracia que reina no Sítio.

Nisso parece residir o caráter eminentemente filosófico da literatura infantil de Monteiro Lobato, se considerarmos as indicações de Kohan e Waksman, no sentido de reservar o direito ao seu público de perguntar, imaginar, especular e pensar como os seus personagens e, para além deles, temas complexos que fazem parte da sua vida e que são realmente refletidos.

Outros temas éticos ou estéticos, ainda, poderiam ser extraídos da obra de Lobato e serem retomados não predominantemente da perspectiva do pragmatismo, porém de outras perspectivas filosóficas, como da Teoria Crítica ou da Filosofia da Diferença, que informam as tentativas atuais da recente literatura sobre o assunto. Contudo, dados os limites desta pesquisa, restringimo-nos apenas, com esses exemplos, a indicar um dos veios pelos quais a literatura infantil de Lobato poderia ser retomada, como um material para o exercício do filosofar com crianças, esperando que outros estudos teóricos e/ou empíricos venham a corroborar ou a refutar os argumentos desta hipótese, defendida nesta ocasião. Desse ponto de vista, a literatura infantil de Lobato poderia ser reinterpretada ou, então, reencontrar-se com um filosofar na infância, não nos termos em que se havia configurado, nos anos 1930, com a pedagogia anisiana, mas no sentido da perspectiva aberta com a filosofia com a infância que, potencialmente, como demonstramos aqui, poderia acolhê-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, o Programa Filosofia para Crianças, concebido por Matthew Lipman, constitui-se apenas em uma das configurações do filosofar na infância que recorre a gêneros literários, pois existem outras configurações que se desenvolveram a partir de tal programa, que propõem uma experiência com o pensamento ou o filosofar na infância, servindo-se dos textos literários e das “novelas filosóficas” ou, mesmo, escrevendo suas próprias histórias para crianças.

Diante dessas configurações do filosofar na infância, que recorrem aos gêneros literários, resolvemos ampliar o tema desta dissertação, no sentido de compreendê-las em sua historicidade, com as eventuais contribuições e os limites da literatura infantil de Lobato para cada uma delas.

Nesta pesquisa, percebemos que, em sua historicidade, as configurações do filosofar na infância que empregaram gêneros literários ou didático-filosóficos, para promoverem um filosofar entre as crianças e os jovens em processo de escolarização, no Brasil, enfrentaram dois problemas: o primeiro diz respeito à dificuldade na articulação do uso de histórias escritas, para fins artísticos ou estéticos, com uma didática ou didática filosófica, que os utilizam para fins meramente pedagógicos; e o segundo refere-se à suposta superação dessas dificuldades, mediante propostas de pedagogia ou de programas que pressupõem o filosofar na escola, destinados ao público infantil, mas que restringem esse filosofar à regulamentação psicológica e pedagógica da infância, sem que esta seja pensada em seu sentido mais amplo, produtivo, como na literatura infantil e na filosofia com crianças. Ao enfrentar tais problemas, essas configurações do filosofar na infância estabeleceram, uma em relação à outra, mudanças significativas que revelaram seu percurso, em nosso país, e que foram retratadas neste trabalho. A compreensão histórica das rupturas e das continuidades com as tradições precedentes nos auxiliou a refletir sobre os encontros e desencontros da literatura infantil de Lobato com propostas que almejaram o filosofar na infância, para assim atingirmos o objetivo de discutir a eventual validade daquela, para se constituir a uma introdução a esta, no presente.

Para tanto, reconstituímos histórica e racionalmente as configurações que as práticas do filosofar na infância assumiram, teoricamente, no Brasil, nos anos 1930, quando foi compreendida como parte de uma pedagogia e de uma filosofia da educação, por Anísio Teixeira. Desse modo, analisamos as relações entre a literatura infantil

lobatiana e o pensar reflexivo pressuposto pela pedagogia anisiana. Compreendemos, a partir dessa análise, que, para os “educadores profissionais” Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e, especialmente Anísio Teixeira, a literatura infantil, sobretudo aquela escrita por Lobato, nos anos 1930, constituía-se num importante instrumento de divulgação e concretização dos seus objetivos em torno da educação, pois tal literatura representava um espírito de mudanças sociais semelhante àquele defendido pelo movimento de renovação educacional, no país. Além disso, verificamos também que a literatura infantil lobatiana promove uma emoção estética interna e significativa ao universo infantil, necessária ao desenvolvimento da pedagogia de Anísio Teixeira, diluindo assim um ensino excessivamente centrado na razão. Esses reformadores da educação reconhecem a literatura infantil lobatiana como “expressão de arte”, cuja preocupação maior é a emoção estética, sem negar a sua contribuição para o processo de formação do homem futuro, sem inferir a ela uma característica didática, com textos moralizantes, insossos e triviais, mas sim como um meio pelo qual as crianças adentram ao mundo do conhecimento científico e filosófico, ainda que bastante misturados a uma narrativa ficcional.

A partir dessa primeira configuração do filosofar na infância, no Brasil, examinamos as contribuições e os limites do Programa Filosofia para Crianças, desenvolvido por Matthew Lipman, já que tal programa se constitui numa das configurações subseqüentes em relação a essa tradição pedagógica do filosofar na infância, entre nós. A recepção do programa de Lipman no contexto brasileiro ofereceu, de um lado, uma alternativa à introdução dessa disciplina no currículo e, em tese, uma metodologia de ensino que poderia promover o início de uma reforma escolar; de outro, resulta em uma ampliação do campo de atuação profissional de educadores e professores de Filosofia. Embora tal programa seja recebido como uma inovação em relação aos métodos de ensino tradicionalmente adotados, na escola, ele não consistiu na *única* alternativa viável, historicamente falando, para promover um modo de filosofar por meio de histórias que, ao apresentar problemas filosóficos às crianças, almejam levá-las a um aprendizado do pensar reflexivo, desenvolvido por si mesmas, pois na década de 1930, no Brasil, os reformadores da educação elaboraram teorias pedagógicas as quais, mesmo que não postulassem o aprendizado desse pensar reflexivo como tarefa de uma disciplina a mais, no currículo escolar, também pressupunham um modo de filosofar com crianças e jovens, porém, Lipman cria uma espécie de filosofia na escola, diversa da filosofia da educação na qual se inspira a pedagogia de Anísio Teixeira. Tal criação é mais restrita e menos pretensiosa do que uma filosofia da educação, em sentido clássico, nos termos pensados por Anísio



Teixeira, na medida em que Lipman não busca os fundamentos da educação em geral, mas se ocupa do ensino de Filosofia, em particular, e da reforma escolar, em geral. Analisando ainda o programa de Lipman, percebemos que ele se esquia de explicar a articulação entre o gênero literário e uma didática filosófica, por meio da criação de um gênero específico, as “novelas filosóficas”, com a finalidade de destiná-las ao público infantil. Embora reduza tais “novelas” a um discurso didático e utilitário e as destine a um público infantil, regulamentado psicológica e pedagogicamente, percebemos que o programa de Lipman abre uma outra perspectiva em relação ao assunto, que, em tese, permitiria a utilização da literatura infantil de Lobato, como uma introdução ao filosofar na escola. Podemos dizer, então, que a abertura dessa outra perspectiva também vem sendo explorada por vários estudos, recentemente publicados, no país, que se propuseram refletir criticamente sobre o PFC, pensando-o à luz de outra perspectiva teórica e propondo modo de filosofar na infância, no Brasil, que parece estabelecer uma ruptura com as suas precedentes configurações históricas.

É dessa perspectiva, ao recorrer a tais estudos, que explicitamos ainda, neste estudo, os encontros e desencontros entre a literatura infantil de Lobato e as “novelas filosóficas” do programa de Lipman, tentando enfrentar as tensões decorrentes da utilização didática desses gêneros de escrita ou de narrativa destinada ao público infantil, para uma introdução do filosofar na escola. Lobato trata de temas que também são abordados nas novelas filosóficas de Lipman, problematizando-os e levantando questões que as próprias crianças-personagens buscam solucionar. Talvez o faça com uma menor sistematização do que Lipman, sem almejar os objetivos do PFC, mas, tanto quanto tal programa, pode ser um começo, uma introdução ao aprendizado do filosofar, já que desperta nos infantes um gosto e um desejo de pensar, que está indissociado de uma experiência e, por sua vez, que se dá de modo a interrelacionar a razão com a sensibilidade e a imaginação. Por intermédio de diálogos e aventuras, Lobato introduz esses temas, a fim de despertar em seu público leitor a vontade de questionar e até de investigar a respeito desses temas, bem como outros que parecem caros à filosofia, ao passo que Lipman trabalha com a análise lógica do discurso, recorrendo às novelas filosóficas como pré-textos carregados de um sentido didático e utilitário, para o ensino de filosofia com crianças.

Tanto na literatura infantil de Lobato, quanto nas novelas filosóficas de Lipman, há uma tentativa de provocar o leitor a uma experiência com o pensar, seja por meio de “iscas”, seja de provocações, em que as crianças, com as quais se identificam seus

destinatários, se encontram em situação de igualdade com os mais velhos. No entanto, não podemos deixar de notar que o que diferencia a relação dessas narrativas com o seu destinatário, dentre outras coisas, é a noção de infância nelas compreendidas, assim como o fim pedagógico que consubstanciam. Nesse ponto, as narrativas da literatura infantil de Lobato e das “novelas filosóficas” de Lipman divergem, em função de como concebem seu destinatário, a infância e a criança, já que Lipman concebe a infância como uma fase passageira. Isso pode ser verificado no próprio modo como constrói suas novelas, pois para cada idade há uma novela específica, com problemas específicos de cada idade, embora isso seja visto como um respeito cognitivo, pois há algumas habilidades cognitivas que são exigidas em seus textos. Ao passo que a experiência com uma infância não da idade, mas do pensamento, pode ser encontrada na descrição dos personagens lobatianos, em suas experiências e na experiência com o pensar que despertam em seus leitores.

Através dos personagens lobatianos, notamos a configuração de um universo ficcional e, ao mesmo tempo, pedagógico. Nele, observa-se a proposição de um ensino centrado na criança (representadas por Pedrinho e Narizinho), intermediado por um adulto (Dona Benta) e por conhecimentos adquiridos no contato daquelas com a realidade (acionados pelas histórias e aventuras da turma do Sítio), no qual os saberes são adquiridos, advindos do mundo mítico e do senso comum (Tia Anástacia), da ciência (Visconde de Sabugosa) e da filosofia (Emília). Por intermédio de tais saberes, as crianças-personagens aprendem a diagnosticar, a investigar e a refletir sobre os problemas encontrados em suas aventuras, reconhecendo os instrumentos necessários para lidar com eles (da cultura popular ao saber filosófico, passando pelo conhecimento científico) e os graus de sofisticação que possuem. Nesse processo de aprendizagem, as crianças aprendem não pela aquisição da cultura transmitida por um adulto, mas de uma cultura adquirida conforme o interesse e o significado oferecido a ela pelos aprendizes, autoeducando-se dentro de um ritmo próprio. Podemos dizer que Monteiro Lobato reserva o direito ao seu público de perguntar, imaginar, especular e pensar como os seus personagens e, para além deles, temas complexos que fazem parte da sua vida e que são realmente refletidos. Desse ponto de vista, essa literatura infantil poderia ser reinterpretada ou, então, reencontrar-se com um filosofar na infância, não nos termos em que havia se configurado nos anos 1930, com a pedagogia anisiana, mas no sentido da perspectiva aberta com a filosofia com a infância que, potencialmente, como demonstramos aqui, poderia acolhê-la.

Quem sabe, assim, os resultados desta pesquisa possam auxiliar os professores de filosofia e os educadores brasileiros a desenvolverem outras formas de justificação de suas práticas e a promoverem uma prática do filosofar, entre as crianças e jovens, que implique não um mero exercício formal do pensamento, porém uma experiência viva com o pensamento, que conduza à resolução dos problemas com os quais se defrontam, no tempo presente, à percepção aguda do mundo em que vivem e de si mesmos, enquanto seres capazes de recriá-los e transformá-los.



REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *A literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1989.
- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: JC, 1981.
- ARROIO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1968.
- AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963.
- _____. *A educação e seus problemas*. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- _____. A literatura infantil numa perspectiva sociológica. *Sociologia*, V. 14, N. 1, p. 43-63, mar, 1952.
- _____. O Manifesto dos pioneiros da educação nova. In: GUIRALDELLI JR, Paulo. *História da Educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1983, p. 54-78.
- BRASIL, Padre Sales. *A literatura Infantil de Monteiro Lobato ou Comunismo para crianças*. 2.ed. São Paulo: Paulinas, 1957.
- DANIEL, Marie-France. *A filosofia e as crianças*. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.
- DEWEY, John. *Como Pensamos*. 3.ed. São Paulo: Nacional, 1959.
- _____. *Democracia e Educação*. 3.ed. São Paulo: Nacional, 1959.
- _____. *Vida e educação*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- DUARTE JUNIOR, J. F. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FRAIZ, Priscila; VIANNA, Aurélio (Org.). *Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato*. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/ Cpdoc, 1986.



GADOTTI, Moacir. A filosofia para crianças e jovens e as perspectivas atuais de educação. In: KOHAN, W. O., LEAL, B. (Org.). *Filosofia para crianças em debate*. V.4, Petrópolis: Vozes, 2000.

HENNING, Leoni Maria Padilha. *Lipman filósofo*. 2003. Tese (Doutorado em Educação): Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2003.

INCONTRI, D.; BIGHETO, A. C. Filosofia e ética para as crianças: uma proposta interdisciplinar. Net. Disponível em : <<http://WWW.hottopos.com/videtur15/Dora.htm>> acesso em 20 set. 2003.

KOHAN, Walter O. Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de M. Lipman. In: KOHAN, W. O.; WUENSCH, A. M. (Org.). *Filosofia para Crianças: a tentativa de Matthew Lipman*. Petrópolis: Vozes, 1998. V.1, p.84-134.

_____; KENNEDY, D. (Org.). *Filosofia e infância: possibilidades de um encontro*. 2. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2000.

_____. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

_____. (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Três Lições de filosofia da Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n.82, p. 221-228, 2003.

LAJOLO, Marisa. *Monteiro Lobato: a modernidade do contra*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____, Zilberman, Regina. *Literatura infantil brasileira: histórias e histórias*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

LEAL, Bernadina. Leitura da infância na poesia de Manuel de Barros. In: KOHAN, W.O. *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LESTANI, Juliana Merçon. *A prática da filosofia na escola e a constituição da subjetividade*. 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia): Universidade de Brasília, UNB, Brasília, 2001.

LIPMAN, Matthew. *A descoberta de Ari dos Telles*. São Paulo: Difusão de educação e cultura. 1997a.

_____; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F.S. *A filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

_____. *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus, 1990.

_____. *Issao e Guga*. 2. ed. São Paulo: Difusão de educação e cultura, 1997b.

_____. *Luisa*. 3. ed. São Paulo: Difusão de educação e cultura. 1999a.

_____. *Natasha: diálogos vygotskianos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Pimpa*. 2. ed. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1997b.

_____. *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Como nasceu Filosofia para Crianças. In: KOHAN, W. O., WUENSCH, A. M. (Org.). *Filosofia para Crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. V.1, p. 84-134.

LOBATO, J.B.M. *Na antevéspera*. 12.ed. São Paulo: Brasiliense, 1944.

_____. *A Barca de Gleyre*. São Paulo: Nacional, 1944.

_____. *Memórias da Emília*. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1972.

_____. *Emília no país da gramática*. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1971.

_____. *O Minotauro*. 10 ed. São Paulo: Brasiliense, 1969.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Como aperfeiçoar a literatura infantil. *Boletim Informativo*, Rio de Janeiro, [1943].

_____. Como aperfeiçoar a literatura infantil. *Revista Brasileira*, N.3, V.7, 1943, p. 116-169.

LOURENÇO FILHO, Rui. Caminhos e Encontros: correspondência entre Anísio Teixeira e Lourenço Filho (1929-1935). In: MONARCHA, Carlos (Org.). *Anísio Teixeira: obra de uma vida*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 193-224.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. São Paulo: Summus, 1979.

MONARCHA, Carlos. (Org.). *Anísio Teixeira: a obra de uma vida*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MICELLI, Sérgio. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1979.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NUNES, Cassiano (Coord.). *Monteiro Lobato vivo*. Rio de Janeiro: MPM Propaganda; Record, 1986.

_____. Monteiro Lobato e Anísio Teixeira: o sonho da educação no Brasil. In: MONARCHA, Carlos (Org.). *Anísio Teixeira: a obra de uma vida*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 225-254.

OLIVEIRA, P. R. de. *Filosofia para Formação da Criança*. São Paulo: Thomson Pioneira, 2003.

_____. Histórias para pensar. In: KOHAN, W.O. (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. *Um Mundo de Histórias*. São Paulo: Vozes, 2004.

PAGNI, Pedro A. A constituição da filosofia da educação de Anísio Teixeira: entre a doutrina filosófica e a crítica pedagógica. MONARCHA, Carlos (Org.). *Anísio Teixeira: obra de uma vida*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 153-192.

_____. *Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira*. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

_____. As memórias da infância e as vicissitudes do desejo de sabedoria na experiência educativa: retratos literários e questões filosóficas para educadores. In: KOHAN, W.O. (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

PINEDA R., Diego António. Literatura e educação filosófica. In: KOHAN, W.O. (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SARDI, Sergio A. Do texto à gênese do filosofar. In: KOHAN, W. O. *Lugares da Infância*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004a.

_____. *Ula: brincando de pensar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b.

_____. *Um diálogo entre adultos e Crianças*. São Paulo: Vozes, 2004.

SILVEIRA, R. J. T. *A filosofia vai à escola?: contribuição para a crítica do Programa de filosofia para Crianças de Matthew Lipman*. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOUZA, J. C. de. *O programa de filosofia para crianças de Matthew Lipman: Auto-organização e comunidade de investigação*. 2001, Dissertação (Mestrado em Filosofia). UNESP- Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2001.

TARDY, M. *O professor e as imagens*. São Paulo: Cultrix-EDUSP, 1976.

TEIXEIRA, A. S. A pedagogia de Dewey (esboço da teoria de John Dewey). In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. *Pequena Introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1968.

WAKSMAN, Vera; KOHAN, Walter Omar. *Filosofia con Niños: aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires, México: Novedades Educativas, 2000.

WUENSCH, Ana Miriam. Notas para uma história do Movimento Filosofia para Crianças no Brasil. In: KOHAN, W. O., WUENSCH, A. M. *Filosofia para Crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 43-83.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 3. ed. São Paulo: Global, 1983.



