

**GREI - Grupo de Estudos Interdisciplinares**  
Giordano Bruno

*Helena Sousa*

## **FILOSOFIA PARA CRIANÇAS**

**contributo para a ativação  
do desenvolvimento do psicológico**



***Cadernos do GREI n.º 9***

***FEVEREIRO 2014***

## **FILOSOFIA PARA CRIANÇAS**

**contributo para a ativação  
do desenvolvimento do psicológico**

### **ÍNDICE**

Introdução.....	3
1. A educação e a filosofia.....	4
2. A filosofia e a infância.....	8
3. Objetivos da filosofia para crianças.....	10
4. Filosofar com as crianças.....	13
5. Ideias para ativar o desenvolvimento psicológico.....	17
Reflexões finais.....	19
Bibliografia.....	21



**GREI - Grupo de Estudos Interdisciplinares**  
Giordano Bruno

## **FICHA TÉCNICA**

**Título:** Cadernos do GREI

**Edição de:** GREI - Grupo de Estudos Interdisciplinares  
Giordano Bruno

*Urb. Vale da Amoreira, lote 5 - 4.ª Dt.ª*  
8005-334 FARO

[grei.grupo@gmail.com](mailto:grei.grupo@gmail.com)   [www.grei.pt](http://www.grei.pt)

**Capa:** adaptada por Vera Massano de "Heart Kids" de Romero Britto

**Conselho Editorial:** Carlos Marques Simões (coordenador) , Francisco Gil,  
Helena Ralha-Simões, Helena Sousa, Nora Almeida Cavaco e Rosanna Barros

**Data:** fevereiro de 2014

**Publicação de difusão restrita**

A ortografia adotada nos cadernos é da responsabilidade de cada autor(a).

**Há crianças (...) que querem saber (...) porque é que nos lembramos do passado e não do futuro (...); e porque é que há um universo. Ainda é habitual (...) os pais e os professores responderem [a estas] questões com um encolher de ombros (...). Mas grande parte da filosofia e da ciência tem evoluído através de tais demandas.**

*Carl Sagan in Introdução a Uma breve história do tempo de Stephen Hawking (1987)*

**O grande gesto de Espinosa consistiu, a meu ver, quando convidado a ensinar filosofia, recusar. Teria percebido que a filosofia, quando se torna em educação, perde a vocação provocadora para se converter em doutrina.**

*Entrevista com Agostinho da Silva in Filosofia, n.º 2 (1985)*

**Resumo:**

Através de uma breve exposição, pretende-se salientar a importância do programa de *Filosofia para crianças*, criado em 1969 por Matthew Lipman - e colocado desde então em prática em diversos países -, mostrando como é que essa experiência pode contribuir para ativar o desenvolvimento psicológico das crianças, desde a idade pré-escolar.

**Palavras-chave:** educação; filosofia para crianças; ativação; desenvolvimento psicológico.

**INTRODUÇÃO**

A filosofia envolve a capacidade de questionar os factos com que nos deparamos, mesmo os acontecimentos mais simples da vida. Começa com a dúvida e prossegue até clarificar as questões sobre as quais nos interrogamos. Nesse sentido, desde uma idade precoce, cada sujeito recorre a um conjunto de processos psicológicos que possibilitam a sua indagação sobre as experiências relativas às partes do universo a que acede a sua capacidade de pensar. Tais estratégias cognitivas pressupõem nomeadamente formular e debater ideias, levantar hipóteses, ponderar, especular e refletir sobre enunciados verbais, mediante o envolvimento em atividades que podem implicar pessoas, lugares ou acontecimentos - sejam eles reais ou imaginários -, com base em dados ou em informações incompletas, de maneira a permitir às crianças aceder ao pensamento abstrato, libertando-se dos condicionalismos estritos das circunstâncias.

O primeiro passo para a filosofia é a inquietação que conduz ao questionamento e à reflexão, a qual nos leva a recuar, distanciando-nos das circunstâncias imediatas ou banais, a fim de procurarmos os seus alicerces e os seus efeitos. Parecer-nos-ia que esta procura de saber e a reconstituição dos seus passos teriam na escola um lugar privilegiado para que a criança, naturalmente curiosa e inquisitiva, desse largas a esta sua busca de conhecimento. Todavia, isto não é assim e parece até suceder o contrário, sendo por isso bastante urgente encontrar modos que contribuam para estimular o pensamento livre e crítico em vez de o

condicionar, o que, infelizmente, tantas vezes acontece no decurso da intervenção educativa.

O presente texto procura dar um contributo no sentido de reunir um conjunto de pressupostos teóricos de autores que se têm debruçado sobre a *Filosofia para crianças*, valorizando os raciocínios que estas genuinamente desenvolvem, procurando identificar a forma como se pode orientá-las para os usarem, através da educação, a fim de melhorar a sua qualidade de vida. Pretende-se ajudar a entender como é que estratégias elementares de apoio às suas interrogações espontâneas podem ativar o desenvolvimento psicológico desde a infância, nomeadamente no que concerne à compreensão do mundo e ao pensamento lógico, crítico e estético. Os tópicos referidos surgem interligados, destacando-se aqui o papel de um programa que mostra que é possível filosofar com os sujeitos nesta altura da vida.

Na globalidade, procura-se evidenciar algumas das características e das virtualidades deste poderoso recurso psicopedagógico, situando o seu contributo para a ativação do desenvolvimento psicológico das crianças, no quadro de uma educação para todos cujo objetivo fundamental é promover o bem-estar da generalidade dos indivíduos independentemente das suas particularidades.

**1. A EDUCAÇÃO E A FILOSOFIA**

A filosofia, a educação e a cultura andaram sempre entrelaçadas. Na verdade, no decurso da história da civilização não existe uma sociedade em que não se exerça uma qualquer função educativa. Ora, a formalização da educação entrecruzou-se continuamente com o pensamento filosófico. O delimitar de um ideal e de métodos educacionais perde-se no tempo, podendo dizer-se que muitas preocupações antigas ainda são atuais, considerando as circunstâncias em que a ação educa-

tiva se impõe, as exigências a que deve responder e as condições em que se torna possível (Chateau,1956).

A filosofia muitas vezes é entendida como algo enigmático, profundamente abstrato e distante da realidade, decorrendo tal visão dos complexos trabalhos de pensadores que, ao longo da história, refletiram e buscaram diferentes respostas sobre questões continuamente elaboradas ao longo da nossa existência, entre elas, indagações sobre o homem, o conhecimento, os valores, a natureza e a beleza.

Estas inquietações resultam da necessidade que a maioria dos seres humanos tem de se compreender a si-próprio e ao mundo exterior, de entender o universo, assim como de aí situar o seu lugar e os papéis que desempenha. É através da compreensão dos fenômenos que criamos novos significados, questionando-nos e criando teias de relações, cada vez mais abrangentes, que nos conduzem a respostas, ainda que provisórias. Tudo isto se evidencia desde uma idade precoce pelo que não podia deixar de ter implicações na educação.

Na senda de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), desde o século XVIII, que muitos pensadores se têm debruçado sobre a infância – nomeadamente Pestalozzi (1746-1827), Guilherme de Humboldt (1767-1835), Kerschensteiner(1854-1932), Decroly (1871-1932), Claparède (1873-1940), Dewey (1859-1952) e Maria Montessori (1870-1952) – fornecendo importantes contributos à teoria da educação.

O filósofo Rousseau atribuiu uma enorme importância ao amor-próprio, à simplicidade moral da humanidade, à liberdade - nomeadamente no que respeita à opção religiosa -, à aprendizagem centrada nos interesses das crianças e ao contrato social. Os princípios da sua didática consistiam em ensinar a partir das motivações naturais do indivíduo, sem o obrigar a esforços artificiais e impostos, parando as atividades antes de o fatigar ou desinteressar. Considerava preferível que aprendesse pouco a pouco, evitando forçá-lo a agir contra a sua vontade. Valorizava as aprendizagens que as crianças conseguiam obter por si próprias, para que exercitassem o uso da razão e não se tornassem submissas à autoridade dos adultos. Na sua obra *Émile*, publicada em 1754, estabele-

cebe três postulados que devem guiar a ação educativa: considerar os interesses e as capacidades individuais; estimular o desejo de aprender; e analisar o que se deve ensinar e quando. O trabalho pedagógico ligava, assim, a experiência ao conhecimento progressivo mediado pelo adulto, consoante os objetivos e as necessidades dos educandos, através de ações realizadas em contextos naturais.

Na mesma linha de pensamento, é também de realçar a perspectiva de Dewey que, no início do século XX, preconizou a educação progressiva, orientada para o desenvolvimento integral, a qual estimula a cooperação e considera que a aprendizagem ocorre pela partilha de experiências em ambientes democráticos sem barreiras ao intercâmbio de pensamentos. É proposto um currículo em que são promovidas atividades manuais, o que incentiva o sujeito a experimentar e a pensar por si mesmo, aceitando que o conhecimento se constrói por consensos em discussões coletivas, na partilha de ideias, sentimentos e experiências relativos a situações práticas do dia-a-dia. A escola deve reproduzir a comunidade de modo adequado à idade dos seus alunos, apresentando o mundo de uma forma simplificada e organizada, para que seja possível compreendê-lo partindo do mais simples para o mais complexo.

Por seu turno, Vygotsky (1978) considera que a aprendizagem se faz com base em processos internos, de maneira ativa e interpessoal, na interação com o outro e com o mundo exterior. O meio é pois determinante para o desenvolvimento psicológico que assenta fundamentalmente na aquisição da linguagem, a qual ocorre por imitação, sendo a interação social a origem e o motor da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual. O indivíduo é visto como alguém que, desde a infância, ao transformar é também transformado, evoluindo nas relações que acontecem de acordo com as influências da cultura a que é exposto. Neste enquadramento, evidencia-se a importância da escola e do papel do professor enquanto agentes indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, o educador deve atuar explicitamente, provocando avanços que não ocorreriam de modo espontâneo; assim, além de favorecer a construção do conhecimento em grupo com a participação ativa e a cooperação de todos, deve oferecer oportuni-

des de discussão e reflexão que encorajem no sentido de arriscar e descobrir as respostas possíveis.

No âmbito nacional, também Agostinho da Silva defende uma educação centrada no indivíduo, através da qual, mais do que estarmos sempre a aprender, é fundamental, por um lado, dar conta de como o mundo é extraordinário e, por outro, ter grande abertura pessoal para que o nosso pensamento o consiga apreender. Deste ponto de vista, a educação seria o meio para o desenvolvimento da inteligência, com base numa filosofia e numa pedagogia específicas que este filósofo procurou divulgar, elaborando uma enciclopédia de base, filosófica e pedagógica, com o contributo de educadores e mentores legitimados pela ciência e pela experiência. Fundamentou-se em Montaigne – o qual considera que ser sábio é saber mais e melhor -, em Pestalozzi - que invoca o amor pedagógico e tem a coragem de valorizar o trabalho como algo educativo -, bem como em Montessori - a qual introduz um método pedagógico que respeita a personalidade infantil, realçando o papel essencial da auto-educação. Apresentou igualmente críticas alertando para o perigo da normalização, a que é possível obstar mediante a valorização da experiência individual enquanto alicerce das aprendizagens e de um trabalho futuro (Machado, 1996).

Na sequência destes e doutros contributos, nas últimas décadas desenvolveram-se muitas correntes pedagógicas que fazem depender a aprendizagem de inúmeros fatores, designadamente biológicos, psicológicos, socioculturais, económicos e políticos, bem como das características individuais e profissionais dos professores e das famílias, realçando o papel que podem desempenhar as condições oferecidas pelos contextos escolares. Em geral, faz-se referência à necessidade de potenciar as qualidades individuais das crianças - que devem ser relacionadas com o que se pretende ensinar-lhe - e sublinha-se que é preciso evitar os reducionismos dos métodos expositivos que rotinizam e circunscrevem as aprendizagens, prevenindo contra a massificação da apresentação de conteúdos disciplinares restritivos, que deixam pouco espaço à exploração das questões e à integração das experiências vividas.

## 2. A FILOSOFIA E A INFÂNCIA

Kohan e Wuensch (1999) destacam três aspetos distintos essenciais que caracterizam as relações que se podem estabelecer entre a filosofia e a infância: a filosofia para crianças, o filosofar com as crianças e a reflexão crítica sobre o conceito de filosofia da infância.

Segundo Nagel (1995, p. 8-9), a filosofia traduz o “*amor do saber*”, diferindo da ciência e da matemática. Ao invés da ciência, “*não assenta em experimentações nem na observação, mas apenas no pensamento*”. E, contrariamente à matemática, “*não tem métodos formais de prova*”. Faz-se “*colocando questões, argumentando, ensaiando ideias, pensando em argumentos possíveis contra elas e procurando saber como funcionam realmente os nossos conceitos*”.

A este propósito, Matthews (1997, p.15) refere que “*a filosofia é uma atividade natural, tal como tocar música e jogar*”. Pode ser uma boa preparação para determinadas vocações, entre elas as ligadas com o direito, “*em que são recompensados o pensamento inequívoco e o raciocínio forte*”. Efetivamente, o pensar é um recurso humano imprescindível, tanto para a produção de explicações quanto para a elaboração dos sentidos. Ensiá-lo, ao enfrentar as questões envolvidas na busca da construção de significados, pode resultar no seu próprio aperfeiçoamento; este ocorrerá se o exercício do pensar merecer atenção e cuidados especiais por parte dos educadores e dos próprios educandos.

Em geral, poderemos esperar evoluir na escala da imaginação moral à medida que crescemos e que a nossa experiência de vida se alarga e aprofunda. Relativamente a esta questão, Matthews (1997, p. 107-108) refere que “*(...) mesmo uma criança muito nova e inexperiente poderá apanhar-nos de surpresa a nós adultos ao apontar uma pessoa sem abrigo a tentar aquecer-se numa caixa de cartão debaixo de uma ponte. A pergunta ingénuo de uma criança pode despertar a nossa imaginação e compaixão adormecidas e mesmo levar-nos a tomar uma medida moral. (...) A maioria das pessoas nunca perde os paradigmas as-similados durante a infância*”

A filosofia elaborada para as crianças pode assumir aspetos mais práticos ou mais teóricos, existindo vários estilos de autores e publicações, sendo algumas destas últimas mais focalizados neste tema e outras mais indiretamente ligadas com ele, por exemplo, quando se exploram determinados conteúdos filosóficos. As obras podem ainda ser dirigidas a um público específico ou visarem grupos em geral, o que influencia a forma como os temas são tratados.

Embora numa perspetiva piagetiana se possa presumir que, antes dos 11-12 anos, os indivíduos não seriam capazes de fazer uso do pensamento crítico (Piaget, 1967), muitos filósofos e pedagogos não deixam por isso de admitir que muito antes disso, mesmo na idade pré-escolar, a educação filosófica parece ser benéfica, sugerindo que o treino do raciocínio possa potenciar consideravelmente o desenvolvimento de outras competências cognitivas e académicas e, conseqüentemente, favorecer a aprendizagem em geral.

Lipman (1988) considera que, na infância, os sujeitos têm estilos próprios ao fazer filosofia e que esses estilos se assemelham a todos os outros estilos neste domínio. Refere ainda que reconhecer que as crianças têm a possibilidade de desenvolver a capacidade de filosofar permite reconhecê-la quando emerge, ajudando, em consequência disso, a respeitá-la e a incentivá-la. Para tal, o indivíduo, no início da vida, deve ser visto como alguém ativo, que tem opinião, escolhe e decide, ou seja, que tem interesses próprios e não somente aqueles que para ele são projetados pelo mundo adulto. Por conseguinte, não basta a mera transmissão de informações que se lhe procura veicular ao longo dos anos, sendo igualmente imprescindível que a educação proporcione os instrumentos necessários para que, a partir do que já foi construído, seja possível elaborar novos conhecimentos, desenvolvendo também o potencial criativo, a fim de enfrentar novos desafios, relacionar as informações e saber tirar e apresentar as próprias conclusões, recorrendo a formas de pensar progressivamente mais lógicas.

Por sua vez, Matthews (1997) é de opinião que os raciocínios das crianças não se reportam a uma préfilosofia ou protofilosofia, mas são de um tipo de similar à dos adultos, na maior parte dos casos tentando

encontrar alternativas às pretensões adultas sobre determinados conhecimentos. Por isso, defende que os comentários filosóficos e as perguntas das crianças pequenas possuem uma frescura e uma criatividade difíceis de serem alcançadas até pelo adulto mais imaginativo, não sendo porém estes atributos os únicos critérios para filosofar com êxito, pois isso carece também de disciplina e rigor. Aprender a dominar perguntas ingénuas é portanto essencial desde tenra idade. Por outro lado, a expressão infantil, na sua frontalidade simples, leva-nos muitas vezes a constatar que nós, adultos, temos muito a aprender com elas, inclusive com a criança que existe ainda em cada um de nós.

Finalmente, importa salientar ainda que somos com frequência confrontados com situações inesperadas que põem em causa muito do que julgávamos saber sobre as crianças, cujos desempenhos por vezes nos surpreendem. Por esse motivo, esses desafios exigem que reorganizemos os nossos conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, contextualizando-os com referência às situações e às propostas da sociedade atual, para sabermos o que lhes dizer, o que fazer, bem como a atenção que lhes devemos proporcionar, a fim de lhes facilitar a integração num mundo cada vez mais marcado pela transformação rápida e pela novidade.

### **3. OBJETIVOS DA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS**

A partir do final da década de sessenta, Matthew Lipman (1974, 1976, 1981, 1982, 1987, 1988, 1996, 2003) propôs-se desenvolver um programa de *Filosofia para crianças* com a finalidade de estimular o desenvolvimento das suas habilidades cognitivas, ou seja, de incentivar um “pensar excelente”, tomado como um “pensamento de ordem superior”. Na sua perspetiva, para esse efeito, devem-se utilizar todos os meios que facilitam o questionamento - como nas notícias, nos contos ou no discurso filosófico - através dos quais é necessário explorar recursos linguísticos, como, por exemplo: o quê? quem? como? quando? onde? porquê?

Para concretizar os seus propósitos, este investigador além de escrever e divulgar várias obras relacionadas com este tema, fundou em 1974, na Universidade Estatal de Montclair em New Jersey - em colaboração com Ann Margareth Sharp -, o IAPC (Instituto para o Desenvolvimento da Filosofia para Crianças), tendo, mais tarde, difundido o seu pensamento através de um livro didático dirigido a professores (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1978).

No entender de Rolla (2004), este programa pedagógico (*Filosofia para crianças - Educação para o pensar*) reflete influências de numerosos autores - entre os quais Dewey, Vygotsky, Piaget, Ryle e Sartre - e pretende demonstrar como o pensamento filosófico pode ser usado na educação de crianças, iniciando-as no próprio processo de filosofar muito antes de terem acesso às grandes obras de filosofia. Os principais objetivos deste programa visam libertar os alunos do pensamento acrítico, mecânico e inconsequente, sejam eles ou não bastante dotados, independentemente do seu sucesso escolar e da sua vulnerabilidade às insuficiências do sistema de educativo.

Mendonça (2011) considera que a *Filosofia para crianças* procura desenvolver as capacidades de raciocínio e de verbalização do pensamento, assim como aspetos cruciais da construção da comunicação, nomeadamente o confronto de ideias e a reflexão em grupo. Esta aprendizagem multifacetada da atividade do pensar é feita mediante a criação de um diálogo e tem como fim incentivar um modo de raciocinar de nível superior, sendo alicerçada numa comunidade de investigação centrada na sala de aula. Para tal, é fundamental desenvolver capacidades e integrar estratégias filosóficas que permitam pensar bem e conseguir reconhecer: 1) a pergunta como forma de abrir, problematizar e construir saberes; 2) a investigação criativa enquanto modo de pensar a nossa realidade individual e social; 3) o debate participativo, aberto e fundamentado como prática de conhecimento. 4) a democracia enquanto respeito e valorização das nossas diferenças; 5) o trabalho solidário e colaborativo como modo de agir em educação; 6) a resistên-

cia crítica enquanto maneira de fazer frente a qualquer espécie de imposição.

O currículo e o modo de aplicar este programa procura dar resposta à urgência de uma mudança educacional, sublinhando a necessidade do contributo da investigação filosófica no sentido do desenvolvimento de novas abordagens, bem como a conveniência de se dispor de uma metodologia que estruture o comportamento dos professores. É também dedicada atenção ao desenvolvimento de habilidades lógicas e ao julgamento moral durante a infância, sendo igualmente elucidados os tipos de temas filosóficos pertinentes para se proceder ao confronto de noções como: certo e errado, perfeito e certo, livre arbítrio e determinismo, padrões de mudança e crescimento, verdade, carinho, padrões e regras.

O trabalho dinamizado é baseado em histórias infantis - escolhidas, adaptadas ou criadas para o efeito - que são lidas às crianças e discutidas em grupo. Além disso, são usados jogos específicos, recorrendo sobretudo a questões e à análise e discussão coletiva de ideias, saberes e experiências. Os sujeitos interpretam os conteúdos, elaboram tentativas de resposta, explicando as afirmações que proferem com base nos seus juízos, desenvolvendo o poder de avaliar e argumentar, contando com a mediação do docente que procura contribuir nesse sentido, permitindo que expressem as suas dúvidas e perplexidades, bem como as razões subjacentes às opiniões perfilhadas, apresentando exemplos e contraexemplos, justificando os próprios critérios e definições, dando argumentos, formulando hipóteses, explicando e ilustrando o que pensam, sentem e pretendem demonstrar.

As crianças são pois incentivadas a exporem as suas ideias, escutando-se umas às outras, questionando-se mutuamente, comparando os diversos pontos de vista em presença, complementando-os e, eventualmente, corrigindo-os. Trata-se de um processo de cooperação intelectual, afetiva e criativa em que as interações verbais que aí ocorrem, são devidamente analisadas e orientadas por educadores preparados, indo constituir-se como promotoras de autoconhecimento e

de desenvolvimento cognitivo e sociomoral, visando metas como a promoção de capacidades ao nível da tomada de decisão, da elaboração e execução de planos, assim como da organização e do planeamento das ações e, ainda, da resolução de problemas.

De um modo geral, são desenvolvidas as seguintes capacidades: a) de raciocínio - nomeadamente mediante a classificação e a identificação de suposições; b) lógicas - designadamente identificando contradições; c) de investigação - envolvendo a descrição, a explicação e a identificação e a esquematização de problemas e hipóteses; d) conceptuais – por exemplo a de identificação do que fica fora ou dentro de um determinado conceito como o de justiça ou de verdade; e) de tradução – nomeadamente distinguindo o que significa parafrasear o que outras pessoas dizem; e f) sociais e interpessoais, incluindo a construção de uma ideia em grupo (Mendonça, 2011; Sharp, 1987).

A organização internacional, “*Philosophy for Children (P4C)*” - em que Portugal participa - tem vindo a divulgar e a dar continuidade ao trabalho de Lipman, defendendo que o programa pode ser iniciado por qualquer educador/professor com crianças a partir do jardim-de-infância. O programa *Filosofia para crianças* está amplamente difundido, sendo levado a cabo em vários países, estando os seus manuais - destinados a crianças entre o primeiro e o décimo terceiro ano de idade - já traduzidos em quinze línguas. Com ligeiras adaptações, mantém sempre a estrutura e os mesmos objetivos, nomeadamente o de promoção da curiosidade natural e o de desenvolvimento de capacidades intelectuais, morais e éticas que o autor estima que lhes possibilitarão exercer bons julgamentos e ações adequadas ao longo de toda a vida (P4C, 2013).

#### **4. FILOSOFAR COM AS CRIANÇAS**

Filosofar com as crianças parece ser uma tarefa complexa e que apenas fará sentido se promover a sabedoria durante a infância, o que nos levanta as seguintes questões: de que modo conseguiremos desen-

volver, individualmente e em grupo, nos contextos (pré)escolares, atividades que sejam promotoras do exercício deste tipo de raciocínio?

De que forma será viável estruturar de modo sólido as capacidades de aprendizagem dos indivíduos em termos educativos, orientando-os desde uma idade precoce para o uso da razão e valorizando o seu sentido crítico? De que maneira levaremos a cabo os propósitos precedentes respeitando a capacidade de inovação, o sentido estético e a espontaneidade e criatividade infantis?

Antes de dar resposta a tais interrogações, em primeiro lugar há que ter em conta aquilo que sabem, o que sentem e do que precisam as crianças hoje-em-dia, pois o objetivo de antecipar o seu contacto com a filosofia, através de práticas educativas deliberadamente conduzidas para esse efeito, é melhorar as suas condições de vida, através de uma construção mais positiva do seu próprio desenvolvimento. Pretende-se ainda aumentar a satisfação e o envolvimento de todos na vida escolar e pós-escolar, num quadro inclusivo que procura continuar a avançar em direção a uma educação integral, em que exista abertura a eventuais mudanças curriculares e a outras transformações que atendam às reais necessidades individuais dos protagonistas da intervenção educativa, tomadas em consideração as suas opiniões e preferências.

Nesta linha de pensamento, questionar e escutar as crianças é fundamental. A sua voz (opinião) marca o presente e as suas experiências delineiam o futuro que, apetrechado com mais saberes e recursos, se deseja mais positivo e melhor. Por isso, há que orientar o pensamento filosófico para o otimismo, para uma atitude crítica construtiva, no sentido da fruição da vida, do incentivar da autoestima e da empatia pelo outro, para que futuramente o fado (nosso património cultural) passe a invocar mais alegria e esperança do que tristeza e desespero. É bom acreditar que poderíamos então contribuir para contrariar o pessimismo e a autodesvalorização, tão arreigadamente portugueses, no sentido de uma transformação social efetivamente democrática, eficiente e feliz, alicerçada em ânimos construtivos e norteada para o assumir pleno da cidadania.



O desafio que tem vindo a ser colocado com base na proposta de Lipman visa ajudar cada sujeito a filosofar desde cedo, para se tornar melhor pensador e, conseqüentemente, melhor pessoa do que conseguiria vir a tornar-se sem usufruir desse processo. Matthews (1997) alerta-nos também para o facto de muitas crianças colocarem questões de grande profundidade naturalmente, fazendo comentários e encontrando respostas em que está subjacente um raciocínio que os filósofos reconheceriam claramente como sendo filosófico; assim, por exemplo, quando uma criança de seis anos questiona: *Pai, como é que podemos ter a certeza de que tudo não é um sonho?* e depois responde *Se fosse um sonho não estaríamos a perguntar se era um sonho*, ela está a mostrar um distanciamento e um encadeamento lógico de que aparentemente não a julgaríamos capaz.

Por outro lado, Matthews (1997) considera que é importante investigar as ligações existentes entre o pensamento filosófico das crianças e as influências que as afetam, nomeadamente a literatura infantil. Assim, curioso com o efeito que poderiam ter as histórias infantis com implicações filosóficas no seu desenvolvimento, Matthews (1997) explorou algumas, entre elas *"A rã e o sapo"* (de Arnold Lobel) e *"Muitas luas"* (de James Thurber), constatando que as divagações das crianças entre os 3 e os 7 anos são muito frequentes e espontâneas. A este propósito, é útil salientar a existência de um subprograma para a educação pré-escolar, publicado em Portugal, em 2008, na obra *"O hospital das bonecas"*, cujo manual tem o título *"Compreendendo o meu mundo"*, cuja finalidade principal é levar o sujeito a raciocinar sobre si próprio e a realidade que o envolve.

O mesmo autor, considera ainda que, mais tarde, entre os 8 e 9 anos, a atitude inquisitiva se torna menos frequente da que existia previamente em idades mais precoces, sendo ainda mais rara nos mais velhos, o que, no entanto, no seu entender, não significa que deixem de filosofar mas que o fazem de modo diferente. A partir destas idades, os indivíduos - talvez porque acham que sabem tudo ou por terem medo

de admitir alguma ignorância, que não querem assumir ou revelar -, começam com frequência as suas frases por *"eu sei... mas é que..."* ou escutam tudo com atenção e no fim acrescentam *"eu já sabia..."*. Alguns (mais 'irreverentes') manifestam alguma continuidade na argumentação inquisitiva, outros só na adolescência retomarão a naturalidade do pensamento filosófico anteriormente manifestada; contudo, muitos deles persistirão presos a um pensamento mais pragmático.

Neste contexto, torna-se relevante mencionar os programas - e respetivos manuais - para o ensino básico (1.º ciclo) e outras obras como *"Elfie, Kio and Gus"* - (em português, *Kiko e Gui*) *"Pixie"* (*Pimpa*) e *"Nous"* (*continuação da Pimpa*), os quais se destinam sobretudo a potenciar o raciocínio sobre o pensamento, a natureza e a linguagem. Também para o 2.º e 3.º ciclos, são propostos os seguintes subprogramas: *"Harry Stottlemeiers' discovery"* (em português, *A Descoberta de Aristóteles Maia*) e *"Lisa"*, os quais pretendem incentivar as habilidades básicas de raciocínio e o raciocínio sobre a ética. Para o ensino secundário são propostos os subprogramas: *"Suki"* e *"Mark"* que visam a ampliação do raciocínio sobre a estética, o social e o político. Para a educação de adultos, surgem os subprogramas: *"Harry Prime"* e *"Natasha"*.

Concluindo, como refere Mendonça (2011), numa perspetiva que encara a educação como algo que não consiste apenas em fornecer de informações mas foca o processo facilitador de crescimento integral do indivíduo, o referido programa procura contribuir para se aprender a ouvir os outros, a verbalizar os pensamentos, a brincar com ideias e conceitos, a ultrapassar confusões e ambigüidades, a expressar convicções, a mudar de opinião quando surgem novas razões, a discutir a sua validade e a pensar em conjunto, bem como para a reflexão sobre questões éticas e sociais. Não tem, portanto, por objetivo fundamental revelar às crianças a existência dos filósofos, nem das suas ideias ou das suas obras, mas sim o desenvolver a compreensão da linguagem e as capacidades críticas e criativas individuais no sentido de promover o pensamento autónomo.

## 5. IDEIAS PARA ATIVAR O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO

No âmbito da pedagogia, o conceito de ativação, como se pode ver consultando o dicionário Houaiss da língua portuguesa (2002, p. 94) significa *“tornar-se ativo ou aumentar a atividade; impulsionar, acelerar, intensificar, estimular”*.

Tavares e Bonboir (1995, p. 8) defendem que a *"ativação do desenvolvimento psicológico humano é possível e necessária, não só em situações normais do desenvolvimento mas também em situações de sujeitos com dificuldades educativas especiais [devendo] orientar-se no sentido da sua otimização que passa por uma maior integração de todas as dimensões da personalidade dos sujeitos favorecendo, por conseguinte, a sua autonomia e integração"*.

A ativação conduz, além disso, ao uso da metacognição, servindo-se do desenvolvimento da consciência metalinguística, dado que ajuda a pensar, a aprender e a conhecer os próprios mecanismos do conhecimento, do pensamento e da aprendizagem, promovendo a contínua construção dos saberes, no sentido do incremento das experiências, da criação e da inovação.

Ora, um bom exemplo de recursos para a ativação do desenvolvimento psicológico é o uso de contos filosóficos, uma vez que no decurso desta atividade são muito importantes os exercícios de construção e memória semânticas, inerentes às tarefas de ler e ouvir ler, os quais são facilitados pela discussão e pela repetição elaborativa. O que, de acordo com Wolfe (2004), envolve estratégias que fomentam a individualidade e reorganizam a informação, favorecendo a sua compreensão e retenção.

Por outro lado, através da repetição, desenvolve-se a capacidade para atribuir significados às informações e para pensar criticamente. Tal prática estimula ainda e fortalece a memória ligada com a integração de nova informação, associando-a com os conceitos já integrados. Daí a necessidade do mediador de leitura conjugar os próprios conhecimentos literários com o conhecimento das experiências do grupo, selecionando obras com conteúdos ajustados às redes de pensamento dos elemen-

tos. É também útil que se privilegiem as redes de significação de cada um dos envolvidos, para que a experiência com a leitura se integre na construção e no desenvolvimento pessoal (Silveira, 2013).

As estratégias ligadas à leitura tornam-se também meios intermediários entre o que já foi lido e o que ainda se irá ler, sendo por isso fundamental, como refere Silveira (2013, p. 87) a *"utilização da reflexão através de interrogações e de desafios que necessitem do recurso ao pensamento, [pois] o enriquecimento da rede pessoal de significação só ocorre por meio do seu exercício continuado e através de atividades que evoquem o pensamento deliberado, esforçado e ordeiro"*.

Muitas outras propostas conducentes à ativação do desenvolvimento psicológico poderiam ser aqui deixadas, de modo a incentivar as crianças desde uma idade precoce a filosofar. Algumas das sugestões nesse sentido envolvem nomeadamente:

- **Questionar as crianças sobre o significado da palavra melhor - procurando identificar aquilo que consideram ser o melhor;**
- **Incentivar à reflexão sobre como ser/fazer/estar/viver melhor em comum;**
- **Reconhecer e expressar diariamente satisfação e apreço pelos seus esforços para se tornarem melhores;**
- **Evitar as interpelações/orientações negativas (não queres...? não tens...? não vás...; não fazas...; não gostas..?), aumentando as indicativas do que é desejável ou apropriado (é melhor ires...; será melhor fazeres...; queres ajuda para?...; gostas mais de...? ou de...?).**

Efetivamente, mais do que corrigir ou sancionar a forma como o indivíduo pensa e age, a educação deve orientá-lo no sentido da autonomia e da autoconfiança. Na verdade, a criança que sucessivamente comete erros e é penalizada e que, ao longo do tempo, não se consegue reorganizar para ultrapassar as dificuldades, está a ser prejudicada pois não beneficia cabalmente das oportunidades que lhe são proporcionadas enquanto esse estado persistir.

Finalmente, importa ainda sublinhar que, desde a educação pré-escolar, é possível organizar grupos de crianças capazes de experienciar a filosofia e que a sua participação produtiva neste contexto promove o desenvolvimento de comportamentos e atitudes de cooperação, o respeito mútuo, o interesse por objetivos comuns e a capacidade crescente de avaliação crítica, que são essenciais para o exercício democrático na sociedade onde estão inseridas.

Na verdade, é indispensável incentivar precocemente comportamentos diferenciados e atitudes ajustadas nos indivíduos, que são tanto mais reforçados quando se aprende desde cedo, favorecendo, por exemplo, a capacidade de respeitar os pontos de vista alheios, de se aperceber que a perspetiva própria pode ter o mesmo valor e igual peso que a de outrém, de entender que todos são 'iguais' em direitos e dignos de consideração, de conseguir respeitar a vez dos outros - exigindo reciprocamente que estes também respeitem a nossa vez - e de compreender a relevância do respeito das regras - entendidas como algo que é definido por acordo mútuo, que pode ser discutido e modificado, mas que é indiscutivelmente necessário para a vida em comum.

## **REFLEXÕES FINAIS**

Uma estratégia educativa que vise propiciar uma atenção particularizada à criança e à sua forma de pensar deve estimular o pensamento filosófico; todavia, no atual contexto, este objetivo não é uma prioridade educativa nem é uma tarefa fácil. Há muito ultrapassada uma pedagogia alicerçada numa relação diádica entre um professor e um aluno, os nossos atuais ambientes escolares - de regresso à superpovoação das turmas - fazem-nos, contudo, deparar com uma realidade complexa que, em geral, dificulta bastante o projetar e pôr em prática de meios suscetíveis de otimizar nesse sentido o quotidiano escolar.

Aos constrangimentos das aquisições previstas para o cumprimento da escolaridade obrigatória - e à constituição de classes/turmas com

duas a três dezenas de alunos por professor - associa-se ainda o facto de os currículos serem elaborados e entendidos de forma massificada, sujeitos a avaliações rígidas de certos conteúdos específicos que se considera importante promover em detrimento de outras aprendizagens também essenciais para incentivar a expressão crítica e livre entre os indivíduos.

Com frequência os docentes não conseguem optar pelos modelos pedagógicos que desejariam, nem proceder de modo a colocá-los em prática. Demasiados rendem-se às orientações da política educativa, sacrificando as suas convicções na esperança de que os alunos consigam atingir as metas e realizar com sucesso as provas intermédias e finais de cada ciclo de escolaridade, apesar de muitas vezes isto comprometer aspetos relevantes que a educação deveria também focalizar.

Não obstante estas dificuldades, há quem consiga criar e executar planos que apresentaram resultados muito positivos noutros contextos, ajustando-os aos grupos com quem trabalha. Deste modo, num espírito democrático e inclusivo, respeitador das diferenças interindividuais e promotor da igualdade de oportunidades, muitos professores resistem à aceitação passiva da mediocridade e da tentação do menor esforço procurando, apesar de tudo, implementar estratégias de ativação no contexto escolar.

O programa *Filosofia para crianças* constitui neste enquadramento um importante instrumento que permite a valorização dos modos de pensar da criança desde uma idade precoce, encarada como um sujeito ativo no processo educativo, pelo que, neste texto, se reputou importante apresentar sucintamente algumas das suas principais características, objetivos e implicações.

Seria igualmente desejável que, futuramente, a formação dos agentes educativos valorizasse a *Filosofia para crianças*, a qual tem sido muitas vezes exposta em congressos e em ações formativas específicas, e que as experiências neste âmbito fossem eficazmente partilhadas, ultrapassando esses espaços a fim de poderem, deste modo,

repercutir-se designadamente na definição de objetivos educacionais, assim como nos currículos e nas metodologias educativas nos diversos níveis de escolaridade.

## BIBLIOGRAFIA

- Cam, P. (1997). *Thinking stories: Philosophical inquiry for children*. Sydney: Hare & Iremonger.
- Chateau, J. (Org.). (1956). *Les grands pédagogues*. Paris: P.U.F.
- Costello, P.R. (Ed.). (2012). *Philosophy in children's literature*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- DeHaan, C., MacColl, S. & McCutcheon, L. (1995). *Philosophy with kids* (Books 1-4). Melbourne: Longman.
- Gopnik, A. (2009). *The philosophical baby: What children's minds tell us about truth, love, and the meaning of life*. New York: Picador.
- Gregory, M. (2008). *Philosophy for children: Practitioner Handbook*. New Jersey: Montclair State University - Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Haynes, J. (2008). *Children as Philosophers* (2nd. ed.). New York: Routledge.
- Houaiss, A. (2002). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (vol. I). Lisboa: Temas e Debates.
- Kohan, W.O. & Wuensch, A. (Org.). (1999). *Filosofia para crianças na prática escolar*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Lipman, M. (1974). *Harry Stottlemeier's discovery* (2nd ed.). New Jersey: Montclair State University - Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Lipman, M. (1976). *Lisa*. New Jersey: Montclair State University - Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Lipman, M. (1981). *Pixie*. New Jersey: Montclair State University - Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Lipman, M. (1982). *Kio and Gus*. New Jersey: Montclair State University - Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Lipman, M. (1987). *Elfie*. New Jersey: Montclair State University - Institute for the Advancement of Philosophy for Children.

- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (1996). *Nous*. New Jersey: Montclair State University - Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press; 2nd edition.
- Lipman, M., Sharp, A.M. & Oscanyan, F. (Eds.). (1978). *Growing up with philosophy*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lone, J.M. (2012). *The philosophical child*. New York: Rowman & Littlefield.
- Lone, J.M. & Israeloff, R. (Eds.). (2012). *Philosophy and education: Introducing philosophy to young people*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishers.
- Machado, L. (1996). *A última conversa - Agostinho da Silva*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Matthews, G. (1980). *Philosophy and the young child*. Cambridge: Harvard University Press.
- Matthews, G. (1984). *Dialogues with children*. Cambridge: Harvard University Press.
- Matthews, G. (1997). *A filosofia da infância*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mendonça, D. (2011). *Brincar a pensar – Manual de filosofia para crianças*. Lisboa: Plátano Editores.
- Morris, K. (1992). *Teaching philosophy with picture books*. London: Infonet Publications.
- Nagel, T. (1995). *Que quer dizer tudo isto?* Lisboa: Gradiva Publicações.
- P4C (2013). *Philosophy for children*. Consultado em 23 de setembro de 2013 em <http://www.p4c.org.nz>.
- Piaget, J. (1967). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Pritchard, M.S. (1985). *Philosophical adventures with children*. Lanham: University Press of America.
- Pritchard, M.S. (2000). Moral philosophy for children and character education. *International Journal of Applied Philosophy*, 14 (1), pp.13–26.
- Reed, R. & Sharp, A.M. (Eds.). (1992). *Studies in philosophy for children: Harry Stottlemeier's discovery*. Philadelphia: Temple University Press.
- Rolla, N. (2004). *Filosofia para crianças*. Porto: Porto Editora.
- Rousseau, J.J. (1979). *Emile, or on education*. New York: Basic Books.
- Shapiro, D. (2012). *Plato was wrong: Footnotes doing philosophy with young people*. New York: Rowman & Littlefield.

- Sharp, A.M. (1987). Pedagogical practice and philosophy: The case of ethical inquiry. *Philosophy Today*. 31 (1/4), pp. 82-88.
- Sharp, A.M. (2008). *O hospital das bonecas*. Lisboa: Dinalivro.
- Sharp, A.M. & Splitter, L.J. (2008). *Compreendendo o meu mundo - Manual do professor para o hospital das bonecas*. Lisboa: Dinalivro.
- Silveira, T. (2013). *Cérebro e leitura*. Falagueira: Bloco Editora.
- Tavares, J. (1992). *A aprendizagem como construção do conhecimento pela via da resolução dos problemas e da reflexão*. Aveiro: CIDInE.
- Tavares, J. & Bonboir, A. (1995). *Ativação do desenvolvimento psicológico nos sistemas de formação*. Aveiro: CIDInE.
- Turner, S.M. & Matthews, G. (Eds.). (1998). *The philosopher's child*. Rochester: University of Rochester Press.
- Wolfe, P. (2004). *Compreender o funcionamento do cérebro e a sua importância no processo de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Worley, P. & Tamar, L. (2011). *The if machine: Philosophical enquiry in the classroom*. London: Continuum.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge: Harvard University Press.

## A AUTORA

**Helena Sousa** – É, desde 2002, mestre em psicologia da educação pela Universidade do Algarve na área de necessidades educativas especiais. Em 2012, doutorou-se em *Intervención Psicopedagógica y Educación Especial* na Universidade da Extremadura. Atualmente é professora de educação especial no domínio cognitivo e motor junto do agrupamento de escolas do Montenegro em Faro. A partir de 1987, exerceu funções como educadora em diversas instituições, nomeadamente na Ludoteca de Albufeira, na Fundação Irene Rolo em Tavira e na Associação de Paralisia Cerebral em Faro. Os seus principais interesses centram-se no desenvolvimento infantil e na educação especial de crianças e jovens.

## Cadernos do GREI

n.º 1

**Carlos Marques Simões**

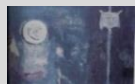
EPISTEMOLOGIA E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: uma abordagem no âmbito dos contextos educacionais



n.º 2

**Nora Almeida Cavaco**

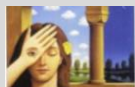
ATTITUDES PARENTAIS E RESILIÊNCIA: as práticas educativas e o desenvolvimento psicológico dos adolescentes



n.º 3

**Helena Ralha-Simões**

O DESENVOLVIMENTO PESSOAL NA SOCIEDADE EMERGENTE: novos olhares em busca de um paradigma



n.º 4

**Carla Fonseca Tomás**

PSICOLOGIA DA ESPIRITUALIDADE: revisão teórica, conceitos emergentes e principais desafios



n.º 5

**António Duarte**

ENVELHECIMENTO E QUALIDADE DE VIDA: o papel da Rede Nacional de Cuidados Continuados Integrados



n.º 6

**Carlos Marques Simões**

SUPERVISÃO OU ACONSELHAMENTO? Contributo para uma perspetiva contextualizada do desenvolvimento do professor



n.º 7

**Rosanna Barros**

MEDIAR ENTRE REGULAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: perspectiva crítica sobre princípios e valores da cidadania social



n.º 8

**Helena Ralha-Simões**

A CONSTRUÇÃO DA PESSOA RESILIENTE: dos contextos de desenvolvimnero à psicologia positiva



## Cadernos do GREI

n.º 9

**Helena Sousa**

FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: contributo para a ativação do desenvolvimento psicológico



### A publicar:

**Maria Helena Martins**

RESILIÊNCIA FAMILIAR: revisão teórica, conceitos emergentes e principais desafios



**António Duarte**

SAÚDE, SUPORTE SOCIAL E BIOÉTICA: percepção dos idosos sobre a qualidade de vida



***GREI - Grupo de Estudos Interdisciplinares***

*Giordano Bruno*

***Cadernos do GREI n.º 9 – Fevereiro 2014***



***GREI - Grupo de Estudos Interdisciplinares***

*Giordano Bruno*

