



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROBSON CARLOS LOPES

**O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR:
A QUESTÃO DA LINGUAGEM A PARTIR DE WITTGENSTEIN
E LIPMAN**

Orientador: Prof.^a Dr.^a Leoni Maria Padilha Henning

**Londrina, PR
2011**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2011

ROBSON CARLOS LOPES

**O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR:
A QUESTÃO DA LINGUAGEM A PARTIR DE WITTGENSTEIN
E LIPMAN**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção de título de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leoni Maria Padilha Henning.

**Londrina – Paraná
2011**

ROBSON CARLOS LOPES

**O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR:
A QUESTÃO DA LINGUAGEM A PARTIR DE WITTGENSTEIN
E LIPMAN**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção de título de mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Presidente: Prof.^a Dr.^a Leoni Maria Padilha
Henning
Universidade Estadual de Londrina

Titular: Prof. Dr. Walter Omar Kohan
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Suplente: Prof.^a Dr.^a Mírian Donat
Universidade Estadual de Londrina

Titular: Prof. Dr. Claudinei Luiz Chitolina
Pontifícia Universidade Católica de Maringá

Suplente: Prof. Dr. José Fernandes Weber
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 29 de Março de 2011.

DEDICATÓRIA

À memória do meu irmão Leonardo, falecido em 1996. Aos meus pais Carlos e Graça. À minha esposa Karyna e aos meus filhos Carlos André e Gabriel.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus pelas infinitas bênçãos e graças que recebi ao longo de minha caminhada durante esses dois anos de mestrado.

Ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

À Fundação Araucária por financiar essa pesquisa (bolsa de demanda social).

A todos os professores do Programa que contribuíram para meu crescimento. Um agradecimento especial ao professor Dr. Lorenço Zancanaro, à professora Dr.^a Rosângela Volpato e ao professor Dr. José Fernandes Weber.

Quero agradecer também à professora Dr.^a Mirian Donat que foi minha professora e orientadora na graduação, participou da Banca de Qualificação deste trabalho fazendo contribuições significativas e, sobretudo, porque foi quem me introduziu nos estudos de Wittgenstein.

Aos professores Dr. Claudinei Luiz Chitolina e Dr. Walter Omar Kohan por terem participado como Banca de Exame de Qualificação e pela imensa contribuição que me foi dada naquela oportunidade. (Ao professor Walter pela gentileza em mandar seu parecer por e-mail que foi lido durante a qualificação).

Aos meus familiares, amigos, colegas e todos aqueles que me incentivaram em mais essa etapa da minha vida.

A meus pais, sobretudo, pela educação que me deram e pelo incentivo e motivação para sempre continuar meus estudos.

À minha esposa Karyna e a meus filhos Carlos André e Gabriel pela paciência e compreensão que tiveram comigo durante os dois anos de mestrado. Pela minha ausência. Pelos meus altos e baixos. Por respeitar meu silêncio nos momentos difíceis. Por compartilhar as alegrias.

Quero fazer um agradecimento especial à minha orientadora, professora Dr.^a Leoni Maria Padilha Henning, que me acolheu desde o processo de seleção com muita alegria e entusiasmo. Pela generosidade com que compartilhou seu conhecimento, sua experiência. Pela disponibilidade em me atender sempre que precisei, apesar de todos seus compromissos sempre esteve presente. Por conservar em mim o otimismo e o entusiasmo durante minha caminhada. Por me ensinar a não me fechar a novos conhecimentos, a novas possibilidades interpretativas e ao verdadeiro espírito filosófico. Inspirada na Comunidade de Investigação de Lipman, a professora Leoni, com muita sabedoria, propiciou momentos de leitura, reflexão, problematização, e pelo diálogo lançou-nos na busca e na produção de um novo conhecimento. A professora Leoni mostrou-me o verdadeiro valor da educação, aliás, a íntima ligação existente entre a filosofia e a educação. Sou infinitamente grato a ela pela delicadeza, compreensão, paciência, generosidade e firmeza com que conduziu essa orientação.

"Não gostaria, com minha obra, poupar aos outros o trabalho de pensar, mas sim, se for possível, estimular alguém a pensar por si próprio" (Ludwig Wittgenstein – Prefácio das *Investigações Filosóficas*).

“O estudante que aprende apenas os resultados da investigação não se torna um investigador, mas um estudante instruído” (Matthew Lipman – *A filosofia vai à escola*).

LOPES, Robson Carlos. **O ensino de filosofia na educação escolar:** a questão da linguagem a partir de Wittgenstein e Lipman. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina - PR, 2011.

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa acerca do papel da filosofia na educação humana, reflexão que se move em torno de três eixos fundamentais, a saber, o ensino de filosofia, a linguagem e a educação. Tal abordagem foi empreendida a partir da perspectiva de dois autores: de um lado, Wittgenstein, notoriamente identificado como uma das principais figuras da filosofia no século XX, sobretudo, porque a partir das *Investigações Filosóficas* foi responsável pela “segunda virada pragmática” na filosofia analítica do séc. XX. De outro lado, Lipman, filósofo e educador americano que desenvolveu um Programa de Filosofia para Crianças com a proposta de ensinar crianças a aprenderem a pensar melhor, a formar crianças mais reflexivas, autônomas no pensar, abertas ao diálogo. Por meio do que ele chamou de “Novelas Filosóficas”, sua proposta era apresentar às crianças da educação infantil até o ensino médio, conceitos de filosofia numa linguagem acessível, transformando a sala de aula em uma “Comunidade de Investigação”. Nossa reflexão inicia-se a partir de um diagnóstico de que a educação está em crise. Apoiado nesta ideia constata-se que apesar de todo conhecimento produzido ao longo do tempo, a despeito de todo poder investido na razão, na ciência, a educação parece ter fracassado em sua tarefa de “formar” homens críticos e reflexivos, conscientes e responsáveis frente a si mesmos e frente à sociedade. Admite-se também que a partir do “paradigma moderno” houve uma fragmentação do saber humano, o que fez com que o homem perdesse a perspectiva do todo, uma das características próprias do pensamento filosófico. Hoje o homem tende a pensar e conhece por partes, próprio do pensamento científico. Nessa perspectiva, enfatiza-se a real necessidade de uma nova proposta educacional que forme o homem integralmente, forme um homem que pense melhor. Sendo assim, lança-se como hipótese de trabalho, a premissa de que a filosofia inserida como disciplina (atividade) desde os primeiros anos de ensino da criança pode contribuir para uma melhor educação (formação humana). Contudo, emerge dessa afirmação um problema: a linguagem no ensino de filosofia, a linguagem como problema filosófico. É possível ensinar filosofia para crianças? Ou melhor, a filosofia pode ser ensinada? Se for, como ensinar filosofia para crianças? A partir dessas considerações, pretende-se discutir sobre o “ensino de filosofia para crianças” a partir das concepções filosóficas de Wittgenstein e Lipman. Num terceiro momento, pretende-se compreender o conceito de linguagem, assim como alguns conceitos fundamentais da obra desses dois autores e sua relação com o ensino de filosofia. Em seguida, num quarto momento, pretende-se buscar pontos de aproximação entre Wittgenstein e Lipman, evidenciando possíveis influências wittgensteinianas no método de Lipman acerca do ensino de filosofia. E, por fim, nas considerações finais, são evidenciadas, a partir da concepção de significado como uso, de Wittgenstein, as várias possibilidades de uso da linguagem também no contexto educativo. Do mesmo modo, é enfatizada a grande contribuição de Lipman ao processo educativo, especialmente no que tange à Comunidade de Investigação como um modelo de sala de aula diferente da do modelo tradicional, onde prevalece o diálogo, um “diálogo investigativo”.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Formação Humana. Linguagem. Wittgenstein. Lipman.

LOPES, Robson Carlos. **The role of philosophy in the human education context: An analysis from Wittgenstein and Lipman.** MA in Education Thesis – Universidade Estadual de Londrina Londrina State University. Londrina, 2011.

ABSTRACT

This is a research on the role of philosophy in education moving around three main axes: the teaching of philosophy, the language and the education. This approach is undertaken from the perspective of two authors: on the one hand, Wittgenstein who is today identified as one of the main figure in twentieth century philosophy, especially because he was responsible for "the second pragmatic turn" in the 20th century analytical philosophy just from his *Philosophical Investigations*. On the other hand, Lipman, an American philosopher and educator who developed a Philosophy for Children Program with a proposal to teach children to learn to think better, to be more reflective and autonomous in their thinking and to be more open to dialogue. Through what he called "Philosophical Novels", his proposal was to introduce the concepts of philosophy in accessible language for children from kindergarten to High School, transforming the classroom into an "Investigation Community." The discussion in this study starts from the diagnosis that human education is in crisis. Based on such idea and despite all the knowledge generated over time, despite all invested in reason and science, education seems to have failed in its task to educate people to be more critical and reflective, conscious and responsible toward themselves and the society. It is also admitted that from the "modern paradigm" there was a fragmentation of human knowledge, which made the man to lose the perspective of the whole, one of the characteristics in the philosophical thinking. Today man tends to think and knows in parts, typical from scientific thinking. From this perspective, it is emphasized the real need for a new educational proposal to form a better thinking man as a whole. Thus, a hypothesis that philosophy as a school subject (or activity) from the first years of teaching can contribute to improve human education. However, a problem emerges from this statement: the language as a problem for teaching philosophy, i.e., the language as a philosophical problem. Is it possible to teach philosophy to children? Or rather, can philosophy be taught? If so, how to teach philosophy to children? From such considerations, we intend to discuss "teaching philosophy for children" from the philosophical ideas of Wittgenstein and Lipman. In a third step, it is proposed to understand the concept of language as well as some fundamental work concepts of both authors and their relationship to teaching philosophy. And finally, we intend to show, from the conception of meaning as use in Wittgenstein's work, the various possibilities of language usage also in the educational context. We also intend to evidence Lipman's great contribution to the educational process that was called "Community of Investigation", a different classroom model than the traditional one, where dialogue prevails as an "investigative dialogue."

Keywords: Teaching Philosophy. Education. Language. Wittgenstein. Lipman.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. O ATUAL MODELO DE EDUCAÇÃO E O ENSINO DE FILOSOFIA ENQUANTO PROJETO EMANCIPATÓRIO	18
2.1 CRÍTICA AO MODELO DE EDUCAÇÃO VIGENTE A PARTIR DAS CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS DE LUDWIG WITTGENSTEIN E MATTHEW LIPMAN.....	24
2.2 LIPMAN E A NOVA PROPOSTA EDUCACIONAL.....	27
3. O ENSINO DE FILOSOFIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE WITTGENSTEIN E LIPMAN	34
3.1 O ENSINO DE FILOSOFIA: PROBLEMAS, LIMITES E POSSIBILIDADES.....	37
3.2 A CONCEPÇÃO DE FILOSOFIA DE WITTGENSTEIN.	46
3.3 A CONCEPÇÃO DE FILOSOFIA DE LIPMAN.....	54
4. LINGUAGEM: UM PROBLEMA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA?	56
4.1 A LINGUAGEM EM WITTGENSTEIN.....	58
4.1.1 Significado Como Uso – “Jogos de Linguagem”; “Seguir Regras”; “Formas de Vida”.....	63
4.2 A LINGUAGEM DA FILOSOFIA EM LIPMAN.....	68
4.2.1 Proposta Educacional de Lipman: Programa de Filosofia para Crianças.....	70
5. PONTOS DE APROXIMAÇÃO ENTRE WITTGENSTEIN E LIPMAN	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	97

1 INTRODUÇÃO

De início pretendemos dizer que esta pesquisa tem por finalidade compreender as relações entre ensino de filosofia, linguagem e educação humana. Embora o tema seja ligado ao ensino de filosofia, o trato filosófico de um problema dessa ordem parece exigir uma análise mais ampla.

No presente caso tomar-se-á o fenômeno educativo como central enquanto formação humana, com enfoque na escola e nas possíveis reflexões para além de seus limites. Nesse particular, o filósofo austríaco Ludwig Josef Johann Wittgenstein (1889-1951)¹ e o filósofo e educador americano Matthew Lipman (1923-2010)² são pensadores cuja contribuição é representativa para a análise das questões do ensino de filosofia (as questões do papel da filosofia na educação).

No primeiro caso, o filósofo austríaco, notoriamente identificado como uma das principais figuras da filosofia no século XX, nada sistematizou sobre questões educacionais, aliás, a educação não estava entre suas preocupações centrais. Wittgenstein analisa e investiga a linguagem, e mostra-se crítico diante das relações desta com o mundo. Inicialmente, seu principal objetivo era resolver todos os problemas da filosofia por meio de uma análise lógica da linguagem. No entanto, nas *Investigações Filosóficas*, que representa a segunda fase do seu pensamento, ao falar sobre os “jogos de linguagem”, um conceito chave de seu pensamento, ele invariavelmente se refere ao processo ensino/aprendizagem, professor/aluno, fazendo com que acreditemos poder apreender disso uma preocupação educacional.

Enquanto Lipman tornou-se conhecido exatamente por lidar com questões sobre o ensino de filosofia, enfrentando os dilemas da educação escolar no mundo contemporâneo, Wittgenstein segue uma tradição diferente deste, uma vez que o seu trabalho filosófico, como já indicado, estaria mais relacionado com as questões da filosofia analítica, assim como com a multiplicidade de usos que fazemos das palavras e expressões. Nas *Investigações*, Wittgenstein trata da linguagem e da multiplicidade de usos, contrapondo-se ao *Tractatus logico-philosophicus*, sua primeira grande obra, onde ele propõe uma análise lógica da

¹ Ludwig Josef Johann Wittgenstein nasceu em 26 de abril de 1889 em Viena na Áustria e faleceu em 29 de abril de 1951 em Cambridge, Inglaterra.

² Foi com muito pesar que recebemos a notícia do falecimento de Lipman em dezembro passado.

linguagem. Em suas palavras: “O livro trata dos problemas filosóficos e mostra – creio eu – que a formulação desses problemas repousa sobre o mau entendimento da lógica de nossa linguagem” (WITTGENSTEIN, 2001, p. 131). O *Tractatus* influenciou inúmeras correntes filosóficas, sobretudo os empiristas-lógicos do chamado *Círculo de Viena*³, assim como influenciou as discussões sobre filosofia da linguagem contemporânea. Dessa forma, no estudo de Wittgenstein é comum encontrar referências ao *Tractatus* (sua filosofia inicial) e às *Investigações* (seu pensamento maduro), mas raramente textos que ligam Wittgenstein à educação. Isso porque apesar de suas experiências pedagógicas o autor dos “jogos de linguagem”, como já anunciado, nada sistematizou sobre educação.

O centro de interesse de Wittgenstein é a linguagem e a filosofia como um todo. Contudo, isso não significa que ele não tenha, de fato, se preocupado com a educação. Nas *Investigações* ele está preocupado com o mau uso da linguagem, e ao analisar a linguagem mais como um “jogo” (*Investigações*) do que como um “cálculo” (*Tractatus*), ele demonstra de certa forma uma preocupação com as práticas humanas. Nas *Investigações*, ele critica o “ensino ostensivo” e a linguagem “essencialista/referencialista” (visão agostiniana de linguagem) remetendo-nos a um tipo de ensino limitado à transmissão de conhecimentos pautados no dogmatismo de nossas ideias e, ao mesmo tempo, propõe uma discussão da linguagem a partir de sua multiplicidade (jogos de linguagem).

A filosofia é, para Wittgenstein, crítica da linguagem. Com os “jogos de linguagem”, o autor evidencia as várias possibilidades de uso da linguagem também no contexto educativo e, com isso, as múltiplas formas de educar, demonstrando assim, a importância de suas ideias para a educação. A estrutura da linguagem representa valores, representa uma forma de pensar. Dessa maneira, quando Wittgenstein critica a “visão agostiniana de linguagem” e, por consequência, a sua antiga maneira de pensar (*Tractatus*), assim como as tradições filosóficas, acredita-se que ele também critique as teorias e práticas educacionais subjacentes a essas teorias e práticas.

Em relação à Lipman, até por sua ligação à tradição pragmatista, especialmente deweyana (que trata especialmente de filosofia, educação e democracia), podemos evidenciar o seu interesse pelas questões educacionais no intuito de contribuir com seu trabalho filosófico para o aprimoramento da democracia, em última instância.

³ *Círculo de Viena*: Movimento intelectual formado por Moritz Schilich, Rudolf Carnap, Hans Hahn, Otto Neurath, entre outros intelectuais que buscavam uma concepção científica do mundo, tendo por objetivo uma “ciência unificada”, buscavam uma ciência livre da metafísica.

Sendo assim, ambos os filósofos aqui em foco permitem a análise do problema do ensino de filosofia no contexto educativo, possibilitando, portanto, um entendimento mais profundo a respeito do papel da disciplina de filosofia na escola, ampliando, a nosso ver, essa compreensão no trato das questões educativas enquanto formação humana.

O contexto no qual viveram os autores; embora vivendo em ambientes distintos; assemelha-se no sentido de que as mesmas problemáticas os atraíram para a mesma vertente. No entanto, a experiência de ambos se aproxima uma vez que Wittgenstein, a convite de um ex-aluno, Norman Malcolm⁴, permaneceu nos Estados Unidos por três meses, de Julho a Outubro de 1949, ocasião na qual fez profundas reflexões filosóficas acerca das afirmações do senso comum, que após sua morte foram publicadas no livro *Sobre a Certeza*. Wittgenstein foi voluntário militar na Primeira Guerra Mundial, período em que continuou escrevendo o que veio a ser sua grande obra, o *Tractatus logico-philosophicus*, enquanto prisioneiro de guerra em Monte Cassino, na Itália. Ademais, encontramos registros que esse filósofo realizou uma experiência com o ensino de filosofia para crianças nos anos vinte, portanto, depois de ter escrito o *Tractatus*, e antes de ter escrito as *Investigações*. Ele foi professor primário no interior da Áustria em meio a uma grande reforma pedagógica realizada nesse país após a Primeira Grande Guerra, atuando também como professor na universidade de Cambridge na Inglaterra⁵. Lipman, assim como Wittgenstein, se alistou no exército americano, tendo lutado igualmente em campo de guerra.

O fascínio pela linguagem motivou esta pesquisa, e; assim, movido pelo espírito filosófico e a preocupação com a questão educacional, nos lançamos em busca por respostas para os problemas da linguagem que envolvem a filosofia como prática pedagógica, ou seja, o ensino de filosofia. Assim como explicitado a respeito de Wittgenstein, Lipman, mesmo de modo indireto, coloca em pauta a questão da linguagem no ensino de filosofia, uma vez que, com seus argumentos contundentes propõe “novelas filosóficas”, – recurso pedagógico que veicula questões filosóficas presentes na experiência infantil – contadas pelos seus personagens, cujas histórias; ao serem lidas; provocam o diálogo e a reflexão

Tomando o contexto educativo como nossa preocupação central, localizamos a disciplina de filosofia como proposta de um conjunto de conteúdos, métodos, programas, etc. enquanto contribuição à formação dos “jovens”. Nessa perspectiva, o

⁴ Norman Malcolm foi um dos principais biógrafos e comentadores de Wittgenstein.

⁵ Wittgenstein como professor em Cambridge naturalizou-se britânico durante a segunda Guerra Mundial. Devido sua ascendência judaica ele foi orientado por amigos a naturalizar-se cidadão Inglês para evitar qualquer retaliação nazista.

desenvolvimento da presente pesquisa permeia a seguinte questão: em que medida a filosofia inserida como disciplina (atividade ou prática pedagógica) desde os primeiros anos do ensino da criança, pode contribuir para a educação como formação humana? Nesse caso, entende-se essa fase da vida humana como aquela idade em que a criança ainda está livre dos vários vícios (de linguagem, morais, psicológicos, culturais...). No entanto, ao tomarmos a linguagem como problema, uma vez que a mesma quando utilizada pela filosofia tradicional torna-se incompreensível para as crianças e até mesmo para aqueles que a tem como objeto de estudo/trabalho; como anunciado por Wittgenstein; pergunta-se: haveria uma linguagem própria para ensinar filosofia para crianças? Utilizando um termo de Wittgenstein, haveria um “jogo de linguagem” próprio para ensinar filosofia para crianças? Ou melhor, é possível ensinar filosofia para crianças?

Assumindo a filosofia como uma atividade, acreditamos que sim, sobretudo, se a experiência filosófica for entendida como uma atividade. Nesse caso, encontramos um ponto de convergência entre Wittgenstein e Lipman, que defendem que a filosofia é uma atividade e não um conjunto de teorias que podem ser aprendidas.

Considera-se que Lipman elaborou um Programa de Filosofia para Crianças que atende os jovens até o ensino médio, por meio de uma linguagem diferenciada (Novelas Filosóficas) e Wittgenstein tratou sobre a multiplicidade de uso que fazemos das palavras (Jogos de linguagem). Sendo assim, o objetivo primordial desta pesquisa é analisar tanto a proposta de ensino de filosofia para crianças de Matthew Lipman, como também o conceito de “jogos de linguagem” de Wittgenstein. Dessa forma, pretende-se considerar o ensino de filosofia como linguagem (*“jogos de linguagem” e “romance filosófico”*) no processo de formação humana. A presente análise abrange uma discussão recorrente na filosofia, a saber, a crítica ao modelo de educação vigente pautado no “paradigma moderno” que, de certa forma, servirá como pano de fundo para esta reflexão. Não obstante tal crítica, segue-se a proposta educacional concebida por Lipman e as considerações acerca da linguagem e da atividade filosófica feitas por Wittgenstein.

Nessa perspectiva, dadas às inúmeras possibilidades de abordagem dessas temáticas, nosso interesse está circunscrito à análise de Wittgenstein e de Lipman ligados ao ensino de filosofia, à linguagem e à educação. Se confrontarmos a concepção de Lipman com a de Wittgenstein, encontraremos a linguagem como instância mediadora, ampliando assim nosso entendimento.

A partir da visão propiciada por este estudo, acreditamos ser possível uma aproximação entre alguns conceitos fundamentais nas obras desses dois autores. Como por

exemplo, o conceito de “jogos de linguagem” de Wittgenstein com o conceito de “novelas filosóficas” de Lipman; o conceito de “seguir regras” e “formas de vida” de Wittgenstein com o de “Comunidade de Investigação” de Lipman. Embora não seja tarefa fácil estabelecer essa relação, o ponto focal desta pesquisa é captar o que Lipman teria apreendido de Wittgenstein, enquanto seu leitor, identificando na obra do filósofo e educador americano elementos que possam caracterizar certa influência de Wittgenstein sobre seu pensamento.

Não obstante o problema da linguagem que envolve o ensino de filosofia faz-se necessário considerar outra questão nesta análise: a educação escolar. Não é difícil constatar que a educação está em crise, também não é difícil perceber que o pensamento está fragmentado. O homem atual pensa de modo fragmentado e, por consequência, a educação escolar parece ter fracassado em formar para o exercício crítico do pensamento. Muitos alunos de hoje não sabem pensar reflexivamente, não sabem pensar criticamente, o que resulta numa educação deficiente. Esse modelo educacional visa mais formar o homem para o mercado de trabalho do que para a autonomia intelectual. Ora, a mudança no processo educacional pressupõe uma discussão da questão educacional. Nessa perspectiva, tendo em vista que almejamos alunos autônomos que pensem por si próprios, que sejam críticos, reflexivos, que se abram ao diálogo, que sejam coerentes, que sejam lógicos em seu raciocínio, que tenham uma formação integral, supõe-se que para formar o pensamento crítico seja preciso que mudemos essa lógica imposta por esse modelo de pensamento.

Diante disso surgem múltiplas indagações: O que é educar? Por que educar? Para que educar? Para que serve a educação, afinal? Será que para transmitir conceitos prontos (acabados)? Ou, a educação poderia servir como um convite a pensar, a pensar por si próprio? Um convite para duvidar e para questionar o saber instituído? Diante disso, qual o papel da filosofia? Em que medida a filosofia pode contribuir na educação das crianças? Tais questões nos levam a outras perguntas. O que é filosofia? Qual a concepção de filosofia que temos? E ainda, o que é formação? O que é educação? Qual o conceito de homem que temos? A filosofia pode ser ensinada? É possível ensinar filosofia para crianças?

Vale ressaltar, porém, que talvez não haja respostas para todas as questões propostas, não sendo este o objetivo primordial. Contudo, acredita-se que esta reflexão poderá instigar discussões futuras. Dessa forma, pretende-se com esta pesquisa suscitar o interesse por essa temática, a qual julga-se relevante para a atual questão educacional.

A relevância deste estudo está no fato de que pressupostos filosóficos são fundamentais para a compreensão deste complexo fenômeno que é a educação enquanto “formação humana”. Como já exposto, esta investigação tem como principal objetivo suscitar

a discussão acerca do ensino de filosofia como projeto emancipatório, focalizando os dois autores centrais indicados. Outro objetivo essencial é a busca por pontos de aproximação entre Wittgenstein e Lipman, percebendo na obra de Lipman traços do pensamento de Wittgenstein, confirmando, dessa forma, a nossa hipótese de que Lipman tenha lido Wittgenstein e sido influenciado por essa leitura.

Nesse sentido, não almejamos nos deter na análise das concepções filosóficas de Wittgenstein e de Lipman, mas sim compará-las a partir das possíveis relações (aproximações); primeiramente, por meio de uma pesquisa bibliográfica, para depois analisá-las mais detalhadamente. Ademais, não se pretende examinar as obras de Wittgenstein para além dessas possíveis relações (aproximações), assim como não vem ao mérito analisar o programa de Lipman em sua amplitude, mas examinar a questão do ensino de filosofia a partir da concepção de linguagem nesses dois autores.

No que tange à questão educacional parece ser um ponto invariável o entendimento geral de que os filósofos são aqueles que se prestam bem a discutir ideias. No entanto, frequentemente, se esquecem da realidade. Mas os acusadores invariavelmente também esquecem de que não é possível compreender a realidade sem lançar mão das ideias. Dessa forma, será a partir desse pressuposto que teremos condições de estabelecer uma discussão acerca do atual modelo de educação em confronto com o pensamento de Wittgenstein e Lipman.

Nas principais obras de Wittgenstein e Lipman é possível encontrar a sustentação teórica necessária para este estudo. A análise das obras cujo conteúdo se limita às questões postas, a linguagem, o ensino de filosofia e a educação como formação humana foram definidos pela representatividade e importância que elas exercem no contexto filosófico educativo. De Wittgenstein selecionamos como referencial teórico suas duas principais grandes obras: o *Tractatus logico-philosophicus* (única publicada em vida – 1922)⁶ e as *Investigações Filosóficas* (publicada logo após sua morte - 1953). Como mencionado anteriormente, embora Wittgenstein nada tenha sistematizado sobre a questão educacional, acredita-se na possibilidade de extrair de suas obras, por meio de uma discussão teórico/conceitual, contribuições significativas para a educação e o ensino de filosofia. Também vale destacar que Wittgenstein tem outras obras significativas, as quais foram consultadas a contento, como por exemplo, *Cultura e Valor*, *Gramática filosóficas*, *Observações Filosóficas* entre outras.

⁶ Aqui vale lembrar que se considerarmos o dicionário confeccionado e publicado por Wittgenstein junto com seus alunos em sua experiência pedagógica no interior da Áustria, esta não é a única publicada em vida.

Com relação às obras de Lipman são destacadas: *A filosofia vai à escola*; *Filosofia na sala de aula* e *O pensar na educação*. Assim como Wittgenstein, Lipman possui outras importantes obras, além de manuais que acompanham as suas “novelas”. O objetivo, nesse caso, não é analisar o Programa de Filosofia para Crianças em toda sua extensão, mas captar a sua visão filosófica de ensino pela manifestação da experiência, por meio das novelas filosóficas. Tais histórias são entendidas pelo autor como veículos possíveis e necessários para o seu trabalho, pois Lipman valoriza o texto contado (experiência ficcional) e não um texto que trata de problemas filosóficos originais, como ocorre na história do pensamento humano. Nessa perspectiva, elegemos *Pimpa* (novela/manual) cujo tema central é a filosofia da linguagem, para exemplificar sua proposta. A opção em estudar essa novela veio em decorrência de sua relação com o problema da presente discussão, a saber, a linguagem.

A estratégia de ação desta pesquisa parte de uma suspeita (constatação/diagnóstico): a educação está em crise. É claro que, em se tratando do termo educação, essa afirmação é extremamente generalizada. Contudo, como enunciado no início da pesquisa, por se tratar de um tema ligado ao ensino de filosofia, o trato filosófico de um problema dessa ordem parece exigir uma análise mais ampla, a saber, o fenômeno educativo tomado como central enquanto formação humana, sendo nesse caso escolar (focalizando a escola), porém, possibilitando reflexões para além dos limites da escola. Logo, em se tratando de discutir filosofia na escola, sobretudo na perspectiva de Lipman, a crise na educação de que falamos também inclui a crise na educação escolar, a crise circunscrita à instituição escolar como interface de um mesmo problema que simplesmente se atualiza de maneira diferente.

Dessa forma, inicia-se esta investigação pretendendo mostrar que tanto Wittgenstein como Lipman, cada um a seu modo, criticou o atual modelo proposto para educar o homem, com a perspicácia comum a ambos. Segundo estes autores, há um problema na educação, na razão, na instituição escolar, o qual tem sua origem na linguagem.

Ora, se nosso objetivo é evidenciar as possíveis relações entre os dois autores, entendemos que a análise dos principais conceitos de Wittgenstein e de Lipman, por si, demonstrarão as relações entre os dois autores. Contudo, o ápice de nossa pesquisa será justamente mostrar de alguma forma, na obra de Lipman, a presença de traços do pensamento de Wittgenstein, assim como mostrar a existência de possíveis relações conceituais. Da mesma forma, procuramos identificar na obra de Wittgenstein, elementos que pudessem mostrar algum interesse deste com questões educacionais (com a educação como formação humana), percebendo o que possivelmente atraiu Lipman, dado a sua preocupação explícita

com as questões educacionais. Num primeiro momento, atentou-se às obras de Wittgenstein e de Lipman, em busca dos principais conceitos com relação à questão educacional (ensino de filosofia como projeto emancipatório – filosofia como linguagem) e, somente num segundo momento, nos detivemos à análise dos comentadores. E aqui vale destacar a importância dos comentadores⁷ quanto ao auxílio no entendimento de alguns conceitos de difícil compreensão nas obras dos autores, sobretudo em relação a Wittgenstein, pois a obra do filósofo austríaco possui diferentes níveis de leitura, gerando muitas interpretações, às vezes equivocadas. Sobretudo, será levado em conta o caráter complexo que envolve as questões relativas à linguagem. Convém apontar o apoio teórico de vasta bibliografia para mostrar que a discussão sobre essa temática é recorrente na filosofia, assim como para nos auxiliar na tentativa de aproximar o pensamento de Wittgenstein com o de Lipman e, conseqüentemente, com a educação.

No desenvolvimento da pesquisa, diferentemente do que ocorreu com Lipman, não foi encontrado muito material que relacionasse o pensamento de Wittgenstein à educação, o que de certa forma dificultou a análise. Uma das contribuições deste estudo é mostrar a possibilidade de inferir do pensamento de Wittgenstein certo interesse pela questão educacional (educação como formação humana).

Antes do início desta exposição, pretende-se situá-los no contexto desta reflexão. Para empreender essa discussão, num primeiro momento, será caracterizada a crise educacional atual de maneira bem ampla, a partir da ideia de que a educação tem se mostrado incapaz de educar o homem, de formar indivíduos autônomos, abertos ao diálogo, que pensem reflexivamente, que pensem criticamente, que raciocinem de modo coerente e lógico. Amparado nas ideias de nossos autores, o diagnóstico dessa crise revela um homem com um *déficit* de racionalidade⁸.

⁷ O uso de comentadores não significa abrir mão das obras originais dos nossos autores, pois estas são insubstituíveis, mas servem para ampliar nosso entendimento em questões de difícil interpretação.

⁸ Convém adiantar que quando falarmos acerca da crítica ao modelo de educação proposto para humanizar o homem, ou quando anunciarmos uma possível crise da educação, da razão, ou ainda quando questionarmos se a educação fracassou em seu projeto emancipatório, assumimos uma determinada concepção de homem, de educação, assim como de razão. Essas simples frases podem ocultar uma série de afirmações, negações, de pressupostos conceituais que em uma discussão filosófica precisam ser explicitadas. Em filosofia, devemos precisar os termos, fazer distinções, articular de forma coerente certos conceitos – ou seja, é necessário fundamentar nossa posição. Há que se ter um rigor conceitual, assim, todo enunciado merece nossa atenção, pois pode esconder uma série de afirmações ou negações. No entanto, também vale registrar que apesar da filosofia pretender a universalidade (a totalidade), a intemporalidade de seus conceitos, o que percebemos é que em alguma medida, os conceitos são frutos de seu tempo. Dessa forma, as definições de homem, de educação, assim como de razão, variam de acordo com a doutrina de cada filósofo, seja do ponto de vista histórico, cultural, científico, lógico, antropológico ou linguístico. Também vale lembrar que apesar dessa observação, muitos filósofos conseguiram construir conceitos, ferramentas conceituais que são válidos até hoje. E, nesse sentido,

Após argumentar a respeito da crise da educação e do ensino de filosofia como projeto emancipatório, assim como da crítica ao modelo de educação vigente, a estratégia argumentativa adotada será apresentar a proposta educacional de Lipman como uma contribuição para enfrentar esse momento de crise. É nesse pano de fundo que em seguida, serão discutidos os “problemas, limites e possibilidades” que envolvem o ensino de filosofia para crianças a partir das concepções filosóficas de Lipman e Wittgenstein. Uma vez compreendidas as concepções filosóficas de nossos interlocutores acerca do ensino de filosofia para crianças, num terceiro momento pretende-se elucidar o conceito de linguagem na obra desses dois autores e sua relação com o ensino de filosofia como linguagem, esta como um possível problema para o ensino de filosofia, com ênfase em Wittgenstein. No contexto de análise centralizada em Wittgenstein, serão abordados os “jogos de linguagem”, o que significa “seguir regras” e as “formas de vida”, conceitos fundamentais para entender o significado como uso. Em relação à Lipman e o seu Programa de Filosofia para Crianças, daremos primazia em nossa análise às “Novelas Filosóficas” e à “Comunidade de Investigação”. Na sequência, na busca por pontos de contato entre Wittgenstein e Lipman, almeja-se atentar e perceber, em linhas gerais, na obra de Lipman, traços do pensamento de Wittgenstein e, assim, mostrar que Lipman teria sido leitor de Wittgenstein, por isso sua preocupação em representar a experiência real das crianças no contexto linguístico das novelas e nas discussões em sala de aula. E, para finalizar, algumas considerações serão feitas acerca da relação entre ensino de filosofia, linguagem e formação humana.

2 O ATUAL MODELO DE EDUCAÇÃO E O ENSINO DE FILOSOFIA ENQUANTO PROJETO EMANCIPATÓRIO

A análise do ensino de filosofia como projeto emancipatório implica uma crítica ao atual modelo de educação⁹ proposto para humanizar o homem¹⁰. Tal abordagem nos

poderíamos dizer que a filosofia propõe problemas permanentes, diferentemente de outras áreas do saber humano.

⁹ Entendemos o conceito de educação, no âmbito da pesquisa, como formação integral do ser humano, no sentido grego (*Paidéia*). Nessa perspectiva, convém observar que, de acordo com Torrezan (1988), “[...] nas obras de Wittgenstein os conceitos de educação e cultura estão intimamente relacionados, ou melhor, na sua concepção de educação, cultura é o eixo central. A educação é aquilo que tem por finalidade a formação integral do indivíduo” (TORREZAN, 1988, p. 39). Não simplesmente a assimilação da cultura/conhecimento pelo indivíduo, mas educação como possibilidade de reflexão acerca desse conhecimento, visando uma formação integral. Lipman, por sua vez, também concebe a educação como reflexão, para ele o principal objetivo da educação é fazer com que o aluno aprenda a pensar por conta própria, aprenda a aprender. Segundo ele, “O modelo tribal de educação,

revela que a problemática da humanização na sociedade ocidental parece recorrente na filosofia. Embora não pretendamos abordá-los em todos os seus aspectos, mas numa reflexão preliminar, vale destacar que pensadores como Ludwig Wittgenstein e Matthew Lipman, cada um a seu modo, criticam o modelo de educação proposto para humanizar o homem. Nesse contexto de análise, presume-se, conforme aqui apontado, que vivemos um momento de “crise”, assim como também podemos assumir, ainda que provisoriamente, que vivemos em meio a uma “crise da educação”.

Como indicado anteriormente, essa afirmação parece ser exagerada demais em se tratando do termo educação. Assim, em busca de um diagnóstico mais preciso e para ampliar o nosso entendimento, poderíamos relacionar a “crise da educação” à “crise da razão”, considerando que tais abordagens não são excludentes; se complementam como manifestação de uma mesma crise. Esta poderia muito bem ser qualificada como “crise da educação”, de “crise da razão”, de “crise da cultura”, de “crise da humanidade”, de “crise da civilização”, de “crise de paradigmas”, ou ainda de “crise do nosso tempo”¹¹. Todavia, vale registrar que apesar da negatividade que a palavra “crise” carrega, a “crise” de que falamos não precisa ser entendida como algo negativo¹². A partir desse modelo de pensamento, nossa proposta é explorar as possibilidades desta crise, a fim de compreender o ensino de filosofia como projeto emancipatório e o principal problema que envolve essa prática pedagógica, a saber, a linguagem.

Embora nosso objetivo seja analisar o ensino de filosofia na escola, ou seja, refletir sobre a contribuição da disciplina de filosofia como linguagem no processo educativo,

no qual a criança é iniciada na cultura, na verdade, fornece a assimilação da criança pela cultura. Ao contrário, o modelo reflexivo de educação fornece a apropriação da cultura pela criança” (LIPMAN, 1990, p. 37).

¹⁰ Convém registrar que à luz do pensamento de Wittgenstein, um dos nossos interlocutores, nossa avaliação parte de uma concepção de homem que é uma unidade, física, espiritual, emocional, intelectual; um ser dotado de linguagem, um ser inteligente, que pensa, trabalha e produz cultura. Do mesmo modo, segundo a proposta de Lipman, esboçada pela nota do editor de *A filosofia vai à escola*, “[...] é preciso repensar o processo educacional. É preciso preparar uma pessoa para a vida e não para o mero acúmulo de informações. [...] é preciso trabalhar o aluno como uma pessoa inteira, com sua afetividade, suas percepções, sua expressão, seus sentidos, sua crítica, sua criatividade”. (LIPMAN, 1990, p. 5 - nota do editor). Portanto, Lipman estava preocupado com o desenvolvimento intelectual e emocional da criança, estava preocupado com sua afetividade, assim como com a sua sociabilidade, ele queria desenvolver nas crianças a capacidade crítica/reflexiva, o pensamento crítico/reflexivo e imaginativo.

¹¹ Claude Lefort em um texto sobre *O imaginário da crise*, texto produzido para um ciclo de conferências sobre *A crise da razão*, coordenado pelo núcleo de pesquisas da Funarte e organizado em forma de livro por Aduino Novaes, com o título de *A crise da Razão*, fala da “ideia de uma crise da civilização que culminaria na ‘crise do nosso tempo’” (NOVAES, 1996, p. 28).

¹² Gerd Bornheim nos alerta que “a origem da palavra *crise* e de seus derivados – como *crítica*, *crítico*, *critério* – nada tem de negativo”. Originado do verbo *Krino* ela nos remete “[...] a força de escolher, julgar, discernir, debater”, que segundo ele, “[...] são palavras ligadas à força do pensamento e, portanto, à criação da filosofia, da ciência” (NOVAES, 1996, p. 49). Gerd Alberto Bornheim é filósofo, professor e escritor brasileiro, nasceu em 19/11/1929 e faleceu em 05/07/2002.

sobretudo, porque a proposta de Lipman sempre esteve endereçada à escola como instituição (ensino escolar)¹³, com o objetivo de transformá-la, é importante deixar claro que inicialmente a “crise na educação” de que falamos não se limita à crise que enfrentamos na educação escolar como, por exemplo, o currículo inadequado, o analfabetismo, a violência, a evasão escolar, a desvalorização do professor com seus baixos salários, entre outros problemas tão conhecidos por todos nós. Ou melhor, é ela também, mas é algo que está além dela, é uma crise mais ampla. Portanto, não se trata somente da crise da educação formal. A educação de que falamos está inserida numa sociedade em crise.

Nessa perspectiva, os interesses mais amplos dessa apresentação se referem a proporcionar uma visão perspicua (panorâmica) do problema, como Wittgenstein prescreveu no § 122 das *Investigações Filosóficas*. No entanto, assumindo a multiplicidade de competências que envolvem a educação correríamos o risco de generalizar demais nossa análise. Dessa forma, para pôr fronteiras em nossa discussão, talvez pudéssemos localizar essa crise no espaço escolar, no currículo da escola. Sendo assim, o diagnóstico dessa crise, assim como todas as possíveis críticas ao modelo de educação proposto para humanizar o homem, devem ser endereçadas à escola, ao espaço escolar – à sala de aula, visto que o espaço escolar socializa as pessoas.

Em se tratando do processo educativo, acreditamos que cabe à escola a função de ensinar o saber instituído, assim como proporcionar a busca, a investigação, a construção de novos conhecimentos. Acreditamos também que o espaço escolar, além de promover a educação, deve promover o debate, assim como propor possíveis transformações e mudanças. A escola deve ser um lugar para questionar, problematizar, criticar, investigar, construir e reconstruir nossos saberes; a escola deverá ser uma *ágora* de discussão¹⁴. Nessa perspectiva, se acreditamos que a educação está em crise, é bem provável que a escola também o esteja.

¹³ Segundo Kohan (2000), “Desde seu nascimento *filosofia para crianças* esteve dirigida à instituição escolar”. (KOHAN, W. O. **Sugestões para implementar a filosofia com crianças em escolas**. In: KOHAN, W. O. ; WAKSMAN, V. (Orgs.), **Filosofia para crianças na prática escolar**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 85). Para ele, “Nesta instituição, cujo estado de crise permanente e crescentemente agravado é evidente neste final de século, vem inserindo-se *filosofia para criança*. Desde seu nascimento, a escola tem sido seu ponto de partida, de trânsito e de chegada. Filosofia para crianças é, definitivamente, um movimento postulado para reformar o ensino escolar e, embora certamente tenha havido tentativas para estender esse âmbito a outras instituições e às ruas, nas escolas se desenvolveu com maior força. Enfim, é bom lembrar que a trama das histórias de Lipman desenvolvem-se quase sempre justamente numa escola” (Ibidem, p. 86).

¹⁴ Contudo para que isso aconteça à filosofia é imprescindível, segundo Kohan (2000), “Pensar perguntas como ‘por que há escolas?’ ou ‘deve haver escolas?’ são caminhos que a filosofia deve seguir num contexto de crise crônica como o que as instituições educativas revestem” (KOHAN, W. O. **Sugestões para implementar a filosofia com crianças em escolas**. In: KOHAN, W. O. ; WAKSMAN, V. (Orgs.), **Filosofia para crianças na prática escolar**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 86).

Vivemos em um mundo em crise, uma “crise complexa” que se instalou na educação humana e transformou as estruturas do nosso agir e pensar. Inseridos nessa realidade, não é difícil constatar indícios e consequências dessa crise. Aliás, em todas as áreas da ação humana, percebe-se vários indicadores dessa crise, indicadores que revelam, desde crises existenciais, crises de identidade (no campo da psicologia) - desde que o homem vive incansavelmente em busca de sentido para sua vida -, até crises financeiras que, por sua vez, geram desigualdades sociais (exclusão, injustiça social, exploração, desemprego); crises na saúde, visto que morrem milhares de crianças diariamente por falta de atendimento adequado; crises sociais que geram todo tipo de violência, sem falar da crise de valores éticos, crise de significado. No entanto, todas elas se relacionam com a educação, com a formação humana.

Nessa configuração, considerando-se o conhecimento produzido ao longo do tempo, a confiança no poder da razão, na ciência, assim como na educação como parte do processo emancipatório, o homem não se tornou mais humano, mais civilizado, nem mais feliz. Ao contrário, criou-se uma insatisfação insuperável no coração do homem, provocando dor e sofrimento. Basta ver algumas estatísticas que mostram índices assustadores de depressão, de suicídio, de avanço alarmante no uso de drogas. Essa formação fez com que ele, o homem, por vezes, fosse capaz de atos desumanos, de atos de insensatez, de irresponsabilidade, de injustiça com consequências terríveis contra si próprio e contra os seus. Outras consequências que se seguem dessa análise dizem respeito às tentativas de soluções para essas questões a partir de um paradigma obsoleto, que é o paradigma moderno.

Admite-se que a partir do paradigma moderno houve uma fragmentação do saber humano, uma fragmentação do conhecimento e, também, uma fragmentação do próprio homem e de seus valores, contrário ao ideal de formação grego, hoje temos um homem fragmentado (atomizado e individualista), fechado sobre si e incapaz de formar a si próprio e os outros; incapaz de compreender e resolver seus problemas mais elementares. Isso revela, todavia, uma suspeita: a educação fracassou em seu projeto emancipatório. Supondo-se que os problemas que surgem dessa crise, assim como a incapacidade do homem em enfrentar tais problemas, acontecem na medida em que a educação deixa de ser um processo emancipatório; poderíamos questionar se, com o atual modelo de educação, o homem seria capaz de enfrentar a crise atual em que está inserido.

Tais hipóteses evidenciam a necessidade de uma análise acerca de uma nova proposta educativa, pois, não é possível permanecer indiferente a todos esses problemas. Mesmo reconhecendo uma condição natural, própria do ser humano, é preciso discutir a

possibilidade de criação de um novo projeto emancipatório, pautado, sobretudo, na perspectiva de uma formação integral de homem.

Lipman parece diagnosticar essa crise com muita clareza, em suas palavras:

Se examinarmos nosso sistema educacional com essa franqueza, é absolutamente previsível que seremos obrigados a concluir não apenas que é imperfeito, mas que suas imperfeições são muito mais responsáveis do que gostaríamos de admitir pelas graves circunstâncias em que o mundo se encontra atualmente. Se lamentamos nossos líderes e nossos eleitores por serem egoístas e não esclarecidos, devemos lembrar que eles são produtos do nosso sistema educacional. Se protestamos, como um fator atenuante, que eles são também produtos dos lares e famílias, 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).

Lipman acredita que a escola tem grande poder sobre as pessoas, por isso o seu empenho em reformar a educação nos revela sua preocupação em superá-la. Segundo ele, não é difícil constatar que os alunos de hoje têm dificuldade em pensar, ou não querem ou não sabem pensar, nem raciocinar. Aliás, esse talvez tenha sido o ponto de partida para a construção de todo seu Programa de Filosofia para Crianças. A partir da constatação de que seus próprios alunos no ensino superior (quando era professor de lógica na Universidade de Columbia em Nova Iorque) tinham dificuldade de pensar, de raciocinar e de fazer julgamento, foi que ele achou que poderia corrigir essa deficiência ensinando filosofia para crianças, momento da vida em que elas ainda não tinham adquirido nenhum vício, momento em que ainda não tinham sido influenciadas negativamente pela escola.

Vivendo num contexto educacional em que se privilegia a quantidade e a velocidade das informações, que se privilegia a transmissão e o acúmulo de conhecimentos ao invés da busca e construção do mesmo, é difícil ter uma educação que leve o aluno a pensar, a pensar por conta própria. Segundo Lipman os “[...] adultos deixaram de questionar e de buscar os significados da sua experiência e, finalmente, se tornaram exemplos da aceitação passiva que as crianças acatam como modelos para sua própria conduta” (LIPMAN, 1994, p. 55). Além de aprender a pensar melhor, segundo Lipman, “As crianças precisam de globalidade e de senso de perspectiva” (LIPMAN, 1994, p. 53). Segundo o filósofo, a filosofia tem essa competência.

[...] é comum se lamentar a fragmentação e especialização que parece ser endêmica da educação. Está começando a ficar claro que a solução para o problema não virá daqueles que são praticantes dessa especialização porque eles mesmos já são muito especializados para projetar a solução. [...] A filosofia na sala de aula deve ser vista como contrapeso à super-especialização dominante no sistema educacional (LIPMAN, 1994, p. 53).

Lipman acrescenta:

Para entender uma coisa e assim dissipar nossa confusão precisamos encontrar as condições que a cercam e que poderiam explicá-la, as condições que dão conta dela. Ou precisamos encontrar o contexto ou o quadro de referência ao qual aquilo pertence para que possamos compreender se é uma parte significativa de um todo maior (LIPMAN, 1994, p. 57).

Sobre isso, Wittgenstein também fala da necessidade de uma visão sinótica, uma visão de conjunto, de uma “representação panorâmica”, segundo ele:

Uma fonte principal de nossa incompreensão é que não temos uma visão panorâmica do uso de nossas palavras - Falta caráter panorâmico à nossa gramática - A representação panorâmica permite a compreensão que consiste justamente em ‘ver conexões’. Daí a importância de encontrar e inventar *articulações intermediárias* (WITTGENSTEIN, 1999, § 122 p. 67).

Para Wittgenstein, a função da filosofia é descrever o uso que fazemos de nossa linguagem para evitarmos confusões conceituais (linguagem). Para entender melhor esse ponto, anunciamos que veremos com mais detalhes essas ideias do autor, quando falarmos sobre a concepção de filosofia de Wittgenstein.

Em sua obra, *A filosofia vai à escola*, Lipman também evidencia uma crise entre as disciplinas. Segundo ele,

[...] a crise atual entre as disciplinas origina-se do fato de pertencerem a um universo em explosão, cujos membros estão se movendo cada vez mais para longe, como um tipo de desvio para o vermelho. O problema não está em sua expansão, construtiva e elogiável, mas em desistirem de seu invólucro filosófico que as manteria juntas. Quando uma disciplina imagina que sua integralidade repousa em livrar-se de suas considerações psicológicas, metafísicas, estéticas, éticas e lógicas, é que se torna meramente um corpo de conhecimento e procedimento alienados. [...] somente dentro do contexto humanístico da filosofia é que os estudantes podem experienciar a relevância cultural e o rigor metodológico que podem estar faltando quando, por exemplo, cursos de ‘pensamento crítico’ são oferecidos por não-filósofos, ou quando ‘habilidades do pensamento’ são ensinadas isoladamente (LIPMAN, 1990, p. 52).

Diante disso, Lipman volta a ressaltar a necessidade de desenvolver a habilidade do pensamento¹⁵ e anunciar que a filosofia tem essa competência. Segundo ele,

O que está surgindo agora é que o pensamento está se tornando o verdadeiro fundamento do pensamento do processo educacional e que a educação construída sobre qualquer outra fundação (tal como o tipo de educação que temos atualmente) será superficial e estéril. Uma vez que as habilidades necessárias para o pensar nas outras disciplinas têm de ser aperfeiçoadas anteriormente, vemos por que a filosofia precisa deixar de ser assunto de universidade e tornar-se uma matéria da escola

¹⁵ Habilidades do pensamento: raciocínio, questionamento e investigação, formação de conceitos, tradução.

primária - uma disciplina cuja tarefa é preparar os estudantes a pensar nas outras disciplinas (LIPMAN, 1990, p. 52).

Lipman ainda destaca em outra de suas obras, *Filosofia na sala de aula*, que

O parcelamento do dia escolar reflete a fragmentação geral da experiência, seja dentro ou fora da escola, que caracteriza a vida moderna. Entretanto, também devido ao crescente incremento da dimensão factual do conhecimento humano, já que a educação envolve a transmissão da informação para a criança é necessário que seja simplificada e esquematizada por especialistas. O resultado é que cada disciplina acaba se tornando algo auto-suficiente e perdendo o rastro da sua relação com a totalidade do conhecimento humano, no esforço de apresentar de modo simplificado um breve resumo de cada área particular (LIPMAN, 1994, p. 49).

2.1 CRÍTICA AO MODELO DE EDUCAÇÃO VIGENTE A PARTIR DAS CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS DE LUDWIG WITTGENSTEIN E MATTHEW LIPMAN

A crítica ao atual modelo educacional, como anunciado anteriormente, pressupõe a compreensão da crise da educação como interface de uma mesma crise, a da razão. À luz desse exame, cumpre-nos destacar que a reflexão educacional contemporânea indica que há de fato uma crise da razão. A razão proclamada pelo Iluminismo¹⁶ está sob suspeita, pois ela não dá conta de uma série de problemas enfrentados pelo homem atual. A história tem mostrado a irracionalidade do ser humano, ou seja, a causa da maioria dos problemas é a ação irracional do próprio homem. Exemplo disso são as guerras, as desigualdades sociais, o desemprego, a exclusão social, a fome, a violência, as drogas, o descuido para com a natureza. A proposta da razão moderna era a busca de um mundo melhor para todos, uma continuação do antigo processo da razão vencendo o mito, proporcionando emancipação, autonomia para o homem. Mas, parece que essa razão fracassou. O que vimos prevalecer até agora foi um *déficit* de racionalidade, a ignorância, a discriminação, a violência, todo tipo de intolerância, os conflitos sociais. Essa mesma razão, por vezes tornou-se “razão instrumental”¹⁷, uma razão a serviço de ideologias.

Dessa forma, ficam as indagações: a educação como uma ação racional, fracassou em seu projeto emancipatório? Será que a proposta de um ensino de filosofia como

¹⁶ Iluminismo ou Esclarecimento ou Ilustração (em alemão *Aufklärung*, em inglês *Enlightenment*, em italiano *Illuminismo*, em francês *Siècle des Lumières*, em espanhol *Ilustración*). Como sabemos, o Iluminismo pregava que a razão era o guia supremo no progresso da humanidade. Kant, um dos mais conhecidos expoentes do pensamento iluminista, por exemplo, tinha a ambição de combater o mito e o poder a partir da razão. Ele pretendia com isso que os seres humanos estivessem em condição de tornar este mundo um mundo melhor a partir da racionalidade, num processo em que a razão estivesse sempre a serviço da crítica do presente, de suas estruturas e realizações históricas.

¹⁷ Mesmo sentido empregado por ADORNO, T. W. ; HORKEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

projeto emancipatório não cairia no mesmo problema, sendo a filosofia uma atividade racional que, por vezes, confia e desconfia da própria razão? E a filosofia, inserida como disciplina (atividade ou prática pedagógica) nos anos iniciais da educação escolar, em que poderia contribuir para a formação humana?

Lipman é mais explícito do que Wittgenstein em suas críticas ao atual modelo educacional¹⁸. Segundo ele, em sua obra *A filosofia vai à escola*¹⁹, ao falar sobre o que “É Ser Educado Plenamente” (LIPMAN, 1990, p. 34), destaca que “[...] o maior desapontamento da educação tradicional é o seu fracasso em produzir pessoas que se aproximem do ideal de racionalidade”. Lipman ressalta também que “(Isso não quer dizer que todos aqueles que são racionais têm de ser educados, mas qualquer um que seja educado deve ser racional)” (LIPMAN, 1990, p. 34). Lipman quer dizer que a educação necessariamente deve fornecer um ideal de racionalidade, o que não acontece no modelo tradicional, o qual, apesar de iniciar a pessoa à cultura, não consegue fazer com que o aluno pense e se aproprie do conhecimento. Nesse sentido, segundo o educador americano, “Para se ter uma educação plena, é preciso ser capaz de tratar cada disciplina como uma linguagem e de pensar fluentemente nessa linguagem” (LIPMAN, 1990, p. 35).

Essa passagem nos induz a pensar que Lipman se serve do conceito de “jogos de linguagem” de Wittgenstein para fazer essa afirmação. O problema da apropriação do conhecimento depende da compreensão da linguagem, tendo-se claro que para Wittgenstein o conceito de “jogos de linguagem” significa as várias possibilidades de usos da nossa linguagem. Dada a importância da linguagem para a racionalidade, Lipman destaca que a filosofia é “[...] a disciplina que melhor nos prepara para pensar nos termos das outras disciplinas” e, por isso, devemos dar a ela “[...] um papel central nos estágios iniciais (assim como nos posteriores) do processo educacional” (LIPMAN, 1990, p. 35).

Diante dessas questões Lipman (1994) constata que “[...] a proibição de se admirar e questionar se transmite de geração em geração” (LIPMAN, 1994, p. 55). Afirma

¹⁸ Embasada nas leituras de Lipman, Henning (2003) enfatiza as críticas feitas por ele ao modelo de educação vigente; segundo ela, para Lipman, “[...] é a filosofia que deve ser chamada a socorrer uma escola que tem produzido seres que repetem padrões do mundo adulto, que deixaram a curiosidade em função de uma atividade mecânica e meramente instrumental, e que se tornaram pouco imaginativos e racionais. A filosofia passa a ser resgatada de seu *status* privilegiado de outrora para o seio escolar, mas com um significado peculiar: uma prática investigativa em torno das experiências humanas que permite a superação da quantidade de pensamento própria de cada um, pela interação no grupo de debates. Promove com isso, o aperfeiçoamento do pensamento, primeiro a nível individual, pela internalização do diálogo, e a nível social, pela ampliação do modelo de razoabilidade a toda a sociedade” (HENNING, 2003, p. 13).

¹⁹ “A obra de Lipman convida o leitor a questionar e refletir com o autor sobre a responsabilidade que temos, como educadores, de influir na formação de pessoas capazes de pensar, escolher e decidir por si mesmas” (LIPMAN, 1990, p. 11).

Lipman (1990), “As irracionalidades ou os ‘defeitos socialmente padronizados’ que permeiam a educação têm de ser extirpados porque não morrem sozinhos: eles têm uma extraordinária capacidade de autopropagação” (LIPMAN, 1990, p. 36). Em certo sentido, trata-se da mesma crítica já apontada por Wittgenstein no âmbito da linguagem. Para ele, a linguagem está em crise, ou melhor, a linguagem é o lugar da crise. A linguagem que utilizamos desde a filosofia antiga nos leva sempre aos mesmos problemas²⁰.

Ao analisar a relação da filosofia com a educação, sobretudo sobre o principal objetivo da educação, o filósofo estadunidense diz que, “De acordo com o saber tradicional, o objetivo da educação é tomar crianças ignorantes e torná-las cultas através da transmissão do conhecimento possuído pelos adultos” (LIPMAN, 1990, p. 55). No entanto, segundo ele, a educação é um processo formativo que deve conduzir o homem de um estágio de menoridade para um estágio de maioridade, ou seja, é fazer com que o indivíduo pense por si próprio. Como destacamos na epígrafe desta pesquisa, segundo o educador americano, “O estudante que aprende apenas os resultados da investigação não se torna um investigador, mas um estudante instruído” (LIPMAN, 1990, p. 58). Nessa perspectiva, a filosofia tem um papel insubstituível na educação, pois, segundo ele, um dos propósitos educacionais da filosofia se fundamenta na crença que “[...] todo estudante deve tornar-se (ou continuar a ser) um investigador. Para a realização dessa meta não há melhor preparo que o dado pela filosofia. A filosofia é investigação conceitual, que é a investigação na sua forma mais pura e essencial” (LIPMAN, 1990, p. 59).

Portanto, segundo Lipman, “A filosofia implica aprender a pensar sobre uma disciplina e, ao mesmo tempo, aprender a pensar autocorretivamente sobre o nosso próprio pensar” (LIPMAN, 1990, p. 59). A filosofia é essa capacidade de pensar sobre o próprio pensamento, mas não um pensar qualquer, um pensar com excelência, um pensar “autocorretivo”. E esse desenvolvimento da capacidade de pensar se dá pela linguagem, pelo diálogo. O aprendizado se dá por meio do diálogo que, segundo Lipman, acontece nas

²⁰ Hacker (2000) nos relata que Wittgenstein de modo irônico escreveu: “Eu leio que ‘os filósofos não estão mais próximos da ‘Realidade’ do que estava Platão...’ Que coisa extraordinária! É notável que Platão tenha conseguido chegar tão longe! Ou, então, que nós não tenhamos conseguido avançar um só passo. Será porque Platão era muito esperto? [...] A razão é que nossa linguagem permaneceu a mesma e nos conduz sempre às mesmas questões [...]” (HACKER, 2000, p. 11). Em outra passagem Hacker (2000) nos ajuda a entender o pensamento de Wittgenstein e esclarece que segundo o filósofo vienense “Os problemas filosóficos surgem, antes de mais nada, de particularidades desencaminhadoras da linguagem, pois nossa linguagem apresenta conceitos muito diferentes sob uma aparência semelhante” (HACKER, 2000, p. 12). Ainda na interpretação de Hacker (2000), segue-se a essa crítica de Wittgenstein a ideia de que “A tarefa da filosofia é resolver ou dissolver os problemas filosóficos por meio de um esclarecimento do sentido (HACKER, 2000, p. 12).

Comunidades de Investigação. O conhecimento pressupõe o diálogo, é algo construído pelos alunos por meio do diálogo e não assimilado por eles como algo pronto acabado.

De acordo com o autor, “Nos últimos anos, ficou claro nos meios educacionais que a ideia de os alunos apenas aprenderem os resultados da investigação científica clássica não garante que sua educação tenha sido bem sucedida”. (LIPMAN, 1990, p. 108). Para ele, “Nossa noção de inteligência frequentemente se reduz a questões de controle prático sobre assuntos práticos” (LIPMAN, 1994, p. 85). Contudo, o autor sugere que

[...] deveríamos enfatizar tanto a compreensão das relações parte-todo como a compreensão das relações causa-efeito. O que faz com que a filosofia seja tão valiosa como metodologia da prática educacional é o fato de considerar as duas formas de inteligência como válidas e importantes (diferentemente da ciência, que enfatiza apenas uma das formas, ou da arte, que só enfatiza a outra) (LIPMAN, 1994, p. 85).

No caso de Wittgenstein, muito embora não tenha sido explícito em relação a essa temática²¹, os escritos do filósofo vienense deixam transparecer a crítica do autor ao modelo de educação proposto para humanizar o homem. Se muitas vezes suas críticas não são explícitas, percebe-se que elas estão subentendidas no contexto de sua obra. Dessa forma, mais adiante, serão apresentados fragmentos que permitam confirmar nossa suspeita.

A crítica que Wittgenstein empreende às estruturas de nossa linguagem é uma forma de crítica ao atual modelo educacional. Mas só podemos compreender essa questão compreendendo sua concepção de filosofia que subverte nossa concepção tradicional da disciplina, análise feita mais adiante.

2.2 LIPMAN E A NOVA PROPOSTA EDUCACIONAL

Diante do que vimos até aqui, o nosso trajeto vai se desenhando de forma mais clara. A partir da perspectiva desses autores, acreditamos ter subsídios necessários para suspeitar que a educação (formação) que oferecemos às nossas crianças não dá conta de formar crítica e reflexivamente o seu pensamento. Não forma nossas crianças para a vida, não desenvolve a sua capacidade de pensar por si próprias ou para adquirirem autonomia, nem as educa para o diálogo. Tal abordagem também sugere outra suspeita: sem uma mudança no processo formativo, sem uma reforma de nossa educação, o homem não será capaz de superar

²¹ Vale lembrar que há como encontrar definições sobre as coisas mesmo quando elas não são propositivas. Nessa perspectiva, vale reiterar que apesar de muitas vezes suas críticas não serem explícitas, percebemos que elas estão subentendidas no contexto de sua obra.

essa crise. Evidentemente, é sobre esse pano de fundo que devemos olhar todas as nossas inquietações, visto que todas as crises de que falamos estão intimamente ligadas à educação (formação humana) e, conseqüentemente, estão endereçadas à escola.

Assumindo que a educação tenha fracassado no processo emancipatório, poderíamos nos perguntar: quando o discurso da educação faz sentido? De certa forma, uma resposta possível seria: quando se acredita que o homem pode ser recuperado, ou quando o homem, estando mal constituído, ainda assim ele pode ser alterado. Por certo, apostar na educação é um crédito que se dá à humanidade. Nesse contexto de análise, a despeito de todas as evidências contrárias, acredita-se que a humanidade encontrará a solução para seus problemas. Por isso, apesar de todas as evidências contrárias, ainda é possível acreditar na educação. No entanto, precisamos pensar a educação em sua realidade concreta. Pois, falar de educação é falar da condição humana. Se acaso somos egoístas, insociáveis, também somos altruístas, benevolentes, temos vontade, sentimentos. Somos seres racionais e também seres de sentimento. Consistimos a mistura de todos esses elementos. Dessa forma, apesar de todos os nossos erros, continuamos humanos.

Filosoficamente, a educação não se reduz apenas a um processo de transmissão de conhecimento (de cultura), ou no âmbito escolar na relação assimétrica professor/aluno, mas se trata aqui de um processo de formação. Educação é o processo pelo qual nos tornamos humanos, é humanizar-se pela linguagem, pela cultura, pelo conhecimento, pela filosofia.

Assim, entende-se que tanto a educação quanto a filosofia, enquanto prática humana podem formar seres humanos contribuindo grandemente nesse processo. Mas o espaço, por excelência, da educação é a escola, portanto, apostamos que a filosofia inserida como disciplina na educação formal (escola, sala de aula) pode contribuir significativamente para a formação humana na medida em que possibilita a formação de indivíduos mais críticos, reflexivos, investigativos, coerentes, autônomos e abertos ao diálogo. Indivíduos que estejam aptos a viver em sociedade, capazes de se posicionar acerca de questões sociais, políticas e éticas. A filosofia, em sua busca pela verdade, em sua tentativa de compreender a realidade e oferecer sentido para a vida dos homens, assim como por seu caráter interdisciplinar, pode exercer um papel fundamental na formação humana.

Por acreditar que a filosofia trata desses aspectos educacionais relevantes, a hipótese aqui lançada para esse estudo é de que a filosofia, inserida como disciplina formal (atividade, prática pedagógica), já desde os primeiros anos da educação infantil, poderia contribuir para uma melhor formação humana. Sendo iniciada a atividade filosófica numa

idade em que ainda não tenha sido influenciada (doutrinada - corrompida) pelo pensamento dominante, a criança desenvolveria a consciência crítica, emocional e ética do pensar. A filosofia forneceria elementos para uma formação intelectual e moral, de forma que possibilitaria, se preciso, transformar a sua própria realidade. A educação filosófica buscaria novas formas de a criança compreender o mundo. Por tudo isso, acreditamos ser fundamental que as crianças tenham acesso à filosofia desde cedo. Mas essa hipótese suscita algumas perguntas: é possível ensinar filosofia às crianças? Ou ainda, a filosofia pode ser ensinada?

De acordo com o documento “*Orientações curriculares para o ensino médio de 2006*” do Ministério da Educação o qual discute a reintrodução da filosofia no ensino médio, “A filosofia cumpre, afinal, um papel formador, articulando noções de modo bem mais duradouro que o porventura afetado pela volatilidade das informações” (2006, p. 17). A filosofia oferece contribuições importantes à educação dos indivíduos, aqui elencadas anteriormente, na medida em que ensina o indivíduo a pensar por si próprio, interfere na formação de sua consciência crítica e facilita a aquisição da autonomia. Nesse sentido, o objetivo da filosofia na escola seria o de contribuir para o desenvolvimento do aluno sob vários aspectos: intelectual, ético, estético, político. Não é possível admitir que o processo educacional deva se limitar à transmissão de informações ao invés da construção do conhecimento. A educação deve ser vista como um processo formativo que leva o aluno a ser autônomo no pensar e no agir.

Presume-se, então, que seja possível educar a partir da filosofia. E essa seria uma das respostas para tentar oferecer alguma conclusão ao problema educacional. Nessa perspectiva, Lipman apresenta uma nova proposta educacional que parece uma saída possível para o impasse. Influenciado por John Dewey²², e por muitos outros filósofos, dentre eles Wittgenstein, o filósofo e educador americano Matthew Lipman apresenta uma nova proposta educacional. Ele defende que é possível ensinar filosofia para crianças, na medida em que propõe uma educação para “o pensar”, contrapondo-se à educação calcada na memorização e na transmissão de conteúdos. Nesse sentido, Lipman propõe um Programa de Filosofia para

²² Dewey, por sua vez, se inspirou em Rousseau destacando a criança como centro da educação. Para Dewey, o homem deve ser um investigador. Ele não deve aprender conteúdos, porque eles não são absolutos, ele deve ser pesquisador. Nesse sentido, o método científico é importante. Dewey acredita que é pela educação que vamos moldando as ideias, os conceitos e a sociedade. Sob essa perspectiva, para Dewey, há um conceito fundamental nesse processo que é o conceito de experiência. Para ele, experiência é aquilo que resulta da relação do indivíduo com o mundo. O ser humano é um “ser de experiência”. Nesse sentido, a escola não pode ser entendida como o único espaço de experiência, mas é nele que cada um poderá organizar as suas experiências. A educação tem um papel importante na reconstrução da experiência, fazendo isso de forma intencional e não espontaneamente.

Crianças que consiste em organizar as salas de aula em uma “Comunidade de Investigação”²³, onde o aluno é introduzido a uma reflexão filosófica (investigação filosófica) por meio de “Novelas Filosóficas” e por procedimentos diferenciados de ensino/aprendizagem. Nessa “Comunidade de Investigação”, o aluno aprende a pensar reflexivamente, numa organização pedagógica particular e inusitada, onde todos são colocados num grande círculo para lerem os episódios contidos nos “romances ou novelas filosóficas”, a partir de cuja leitura começam a discutir de forma ordenada e respeitosa, permitindo o desenvolvimento das habilidades de pensamento.

Nessa perspectiva, o Programa de Filosofia para Crianças de Lipman é uma contribuição da filosofia para a educação na medida em que propicia à criança ferramentas conceituais para sua busca de significado e de sentido para sua vida. Porém, não podemos ser ingênuos em achar que somente a filosofia tem essa função. É claro que não cabe somente à filosofia a função de formar o homem, assim como de oferecer significado e sentido à sua vida, dado que as ciências, as religiões, a arte, assim como outras formas de entender o mundo, podem também fazê-lo. O que se pretende enfatizar é que a filosofia pode e deve desempenhar o seu papel.

Ensinar filosofia às crianças não é reduzi-las a determinados modelos, mas sim introduzi-las num mundo de novas possibilidades. A proposta da atividade filosófica como projeto emancipatório visa a formação de um homem crítico, reflexivo, coerente e consciente de seus atos. É um processo formativo que deve conduzir o homem de um estágio de “menoridade” para um estágio de “maioridade”, ou seja, é fazer com que o indivíduo pense por conta própria. Essa parece ser uma proposta viável, apesar de reconhecer os limites do seu Programa (assim como de qualquer outro).

Mas como fazer filosofia com crianças? Além de a filosofia não apresentar respostas definitivas sobre as inquietações postas pelos indivíduos, tudo estando em aberto, como tratar de conceitos complexos como mente, amizade, amor, bondade, justiça, uma vez que a tudo isso se soma o fato de a compreensão desses conceitos depender, de certa forma, da linguagem?

Lipman (que atuou como professor de filosofia da Universidade de Columbia em Nova Iorque) em entrevista²⁴ sobre seu “Programa de Filosofia para Crianças”

²³ “Comunidade de Investigação” é um termo cunhado por Charles Sanders Peirce (1839-1914). Para Lipman, devemos “[...] converter a sala de aula em uma comunidade de investigação” (LIPMAN, p. 31, 1995).

²⁴ **Encontro com Matthew Lipman.** Entrevista concedida ao centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. Participação especial de Ann M. Sharp. Coordenação do CBFC. São Paulo: ATTA Mídia e Educação, 1999, 1 fita de vídeo, NTSC, VHS, son., color.

declara suas intenções. Ele diz que em 1969 pensou em ensinar filosofia para crianças, ensinar crianças a raciocinar melhor. A partir de sua experiência como professor de filosofia em universidades, confessou que se intrigava com a falta de raciocínio e de julgamento dos seus alunos e achou que deveria haver uma forma de propor filosofia para crianças, antes que elas fossem “deformadas” pela escola. No entanto, não poderia ser com a mesma linguagem (técnica) utilizada pela filosofia num curso de graduação. Mas então como fazer isso? Segundo ele, por sugestão de um amigo, resolveu escrever histórias em forma de romances, de novelas. As Novelas filosóficas para crianças, caracterizavam-se por histórias com crianças e para crianças em situação de aprendizagem, aprendendo a “filosofar”. Inicialmente, influenciado pelas ideias de Dewey e Vygotsky (que defendiam um ensino para aprender a pensar e não simplesmente para memorizar), Lipman escreve sua primeira história em 1969 “*Ari dos Telles*”. Em 1974, funda com Ann Margaret Sharp o *IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children)*. Depois das primeiras histórias, Lipman escreveu junto com Sharp um manual de instrução para o professor. Vale destacar que desde 1998, a UNESCO divulga o programa para diversos países. Esse reconhecimento mostra que a pedagogia (metodologia) proposta por Lipman é significativa para o enfrentamento das questões atuais da educação mundial.

No novo modelo para a educação proposto por Lipman, há o destaque do papel da narrativa, da linguagem no processo formativo das crianças. Segundo ele, a narrativa tem um papel relevante na vida educacional da criança, pois pensar a partir de histórias (Novelas Filosóficas), cujos personagens são crianças, ajuda na compreensão dos conceitos. Muitos obstáculos à leitura de obras filosóficas decorrem da dificuldade em se lidar com a linguagem técnica, característica própria do discurso filosófico. A proposta de Lipman é reconstruir o significado oriundo das experiências reais das crianças²⁵, que são representadas nos seus romances por personagens fictícios que instigam os seus leitores a repensarem as suas próprias experiências, possibilitando o entendimento profundo da sua realidade e de qual ação seria mais apropriada ao contexto em que vivem. Sob essa perspectiva, as colocações de Lipman sugerem um papel essencial da linguagem em seu programa. Dada à importância que o autor atribui à narrativa e ao diálogo, acreditamos ser este um forte indício da influência de Wittgenstein em sua obra, sobretudo nas *Investigações Filosóficas*, onde apresenta conceitos

²⁵ Segundo Kohan (2000), “Tenhamos presente que as novelas de filosofia para crianças reconstruem, na forma de um diálogo em linguagem acessível às crianças, os problemas filosóficos e algumas das principais posições dos filósofos através da história” (KOHAN, 2000, p. 86).

como o de "jogos de linguagem", "formas de vida" e o "conceito de seguir regras", como será descrito nos capítulos seguintes.

Outra questão abordada por Lipman é que as crianças estão sempre se deparando com problemas, dificuldades, inquietações no decorrer de sua existência. As crianças se envolvem em experiências problemáticas e tentam resolvê-las. Nessa perspectiva, a Comunidade de Investigação é constituída por indivíduos que buscam, por meio do diálogo, resolver problemas, não só individuais, mas da coletividade. Portanto, investigar é trabalhar juntos, problematizar suas próprias experiências. Na Comunidade de Investigação, os problemas são compartilhados por meio da linguagem, do diálogo, da interação entre todos. Portanto, é pela linguagem que é possível a Comunidade de Investigação. Ainda sobre a Comunidade de Investigação, Lipman afirma que num diálogo é preciso dar boas razões, fundamentando as ideias. Ao internalizar isso, as crianças não aceitam as opiniões não justificadas, as opiniões sem razões (modo desorganizado de pensar). Em certa medida é preciso rever nossas certezas. Pois, segundo Sharp, não basta dar uma opinião, é preciso dar boas razões, respostas bem justificadas (ter um pensamento organizado), sem contradições, com critério para fundamentar suas respostas, com responsabilidade. E todo o julgamento requer boas razões para fundamentá-lo.

No âmbito do Programa de Filosofia para Crianças o diálogo é, portanto, filosófico. Lipman quer com isso um modelo de criança razoável (um novo modelo de infância). A consequência desse processo é que as crianças passem por transformações éticas. Como se vê, o esforço de Lipman, por meio do seu Programa, é formar um ser humano diferente. Por meio de uma pedagogia original, seu Programa quer formar o homem para a vida, contemplando todos os aspectos da vida humana.

Com relação à filosofia e as outras disciplinas, Lipman vai dizer que as crianças desde a Educação Infantil devem aprender a conceitualizar. Qualquer disciplina inserida no ensino fundamental, como a matemática, por exemplo, pode suscitar uma discussão filosófica. Essa observação mostra a dimensão filosófica das outras disciplinas. No exemplo da matemática, que envolve números, os alunos poderiam perguntar: o que são os números? Com relação aos conteúdos de ciências sociais eles poderiam questionar o conceito de democracia, de justiça, perguntando: o que é democracia? O que é justiça? No estudo de línguas, poderiam questionar sobre o significado das palavras, o que é o significado? Para o autor, é preciso explorar as dimensões de outras disciplinas e questionar conceitos como verdade, justiça, beleza etc. Em relação ao conceito de verdade, por exemplo, Lipman destaca que muitas vezes esperamos da criança que diga a verdade, mas não perguntamos sobre a sua

possibilidade. Desse modo, a sala de aula se transforma em Comunidade de Investigação. Na educação regular o que tem importado mais tem sido as respostas, na Comunidade de Investigação o que importa mais são as perguntas.

Sobre o pensamento de ordem superior, Lipman destaca o pensamento cuidadoso (ético), crítico (lógico/verdadeiro) e criativo (imaginação). Muitas vezes, fazemos certas coisas porque somos moralmente coagidos. No entanto, para que isso não aconteça, segundo ele, precisamos ser críticos, criativos e imaginativos. As crianças não se limitam a escutar a própria razão, mas também a razão do outro. Portanto, a investigação tem um caráter pessoal (racional) e um caráter social (democracia)²⁶. Para Lipman, seja no âmbito individual, seja no âmbito social, os cidadãos devem tomar decisões juntos e de modo criativo e crítico.

Lipman destaca o papel do professor em sua proposta. Segundo ele, é preciso que o professor seja preparado/capacitado para aplicar o seu Programa. É preciso que ele desenvolva algumas competências e habilidades. É preciso que o professor desenvolva uma consciência global, uma consciência ética, uma consciência sobre a natureza (planeta) entre outras consciências. Com isso, Lipman evidencia sua aposta na formação filosófica do professor de filosofia, que por sua vez, também faz parte da Comunidade de Investigação. Para ser professor de filosofia para crianças é preciso saber ouvir e estimular o diálogo, a investigação filosófica. Em questões práticas, a fala do professor deve ser procedimental, ou seja, deve ser feita por meio de regras que as crianças internalizam com o tempo, e a partir daí, deverão conseguir reconstruir o significado de suas inquietações, de suas experiências; processo sempre mediatizado pela linguagem (palavras utilizadas no seu dia a dia). Aqui percebemos uma relação com as ideias de Wittgenstein, sobretudo com relação ao seu conceito de “jogos de linguagem”. Aqui também vale lembrar que Wittgenstein a ser citado mais adiante, em sua experiência como professor primário nos anos vinte, formulou junto com seus alunos um dicionário com as palavras que as crianças mais usavam no seu dia-a-dia, portanto, palavras que faziam parte de suas experiências.

Por fim, vale enfatizar que o Programa de Filosofia para Crianças não visa formular uma teoria, mas uma crítica narrativa. E aqui novamente pode ser observada uma proximidade com o pensamento de Wittgenstein, que compreende a filosofia não como um corpo teórico, mas como uma atividade, a filosofia como análise crítica da linguagem.

Vale destacar que esses apontamentos serviram apenas para anunciar a proposta de Lipman em relação à questão da linguagem, cuja centralidade também está

²⁶ Lipman, sendo oriundo de uma tradição pragmatista, nesse ponto possivelmente esteja mostrando a influência que recebeu de Dewey.

presente no pensamento de Wittgenstein. Nessa relação, em cujo teor filosófico encontra-se a questão da linguagem, o que nos chama a atenção em Lipman é que é possível fazer filosofia por meio da linguagem comum, se bem empregada. A linguagem em Lipman possibilita o diálogo com a criança, na medida em que apresenta uma linguagem adequada para cada idade, pois não há outro requisito para a filosofia, a não ser a capacidade de falar e de perguntar.

3 O ENSINO DE FILOSOFIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE WITTGENSTEIN E LIPMAN

Examinemos agora o ensino de filosofia a partir da perspectiva de Wittgenstein e Lipman. Numa reflexão preliminar, pergunta-se qual é a relação da filosofia com a educação? Argumenta-se que o ensino de filosofia é inerente ao filósofo desde a Grécia Antiga, numa espécie de missão ele comunicava, ensinava, compartilhava seu pensamento com seus discípulos. Grandes filósofos como Sócrates, Platão, Aristóteles e mesmo Wittgenstein e Lipman praticaram a filosofia dessa forma. Pautados numa reflexão radical, rigorosa e de conjunto e tendo como pressuposto o pensamento racional, por meio do diálogo com seus discípulos refletiam, problematizavam, debatiam rigorosamente sobre tudo, e nesse processo de busca pelo saber, pela verdade, numa relação mestre/discípulo (professor/aluno) construíam juntos um novo conhecimento. Sem dúvida, como verdadeiros mestres exerciam o magistério. Portanto esse processo educativo não se limitava à transmissão de conhecimento do mestre ao discípulo, mas a atividade filosófica, o filosofar, tinha por objetivo desenvolver no discípulo a capacidade de pensar por conta própria e investigar sobre os fundamentos últimos de sua realidade.

Segundo Lipman, como anunciado anteriormente, o principal objetivo da educação não é o de transmitir o conhecimento instituído pelos adultos às crianças, transformando crianças ignorantes em adultos cultos, mas (LIPMAN, 1990, p. 55), o de fazer com que o aluno aprenda a pensar por conta própria, aprenda a aprender. Para o educador americano, como antes narrado, aprender apenas o resultado de uma investigação não garante que o aluno se torne um investigador, mas apenas um aluno instruído (LIPMAN, 1990, p. 58). Nesse sentido, é preciso insistir que para o filósofo da Comunidade de Investigação, a filosofia tem um papel insubstituível na educação, que é fazer com que todo estudante

transforme-se em um investigador. Decorre desse pensamento que a filosofia e a educação²⁷ como aspectos da vida do homem, devam andar sempre juntas.

Wittgenstein, por sua vez, ensina que a atividade filosófica é uma atividade crítica, portanto, em se tratando da questão educacional, sua função não é fundamentar o saber nem transmiti-los às gerações futuras, mas analisar e criticar o mau uso que fazemos de nossa linguagem na construção do nosso conhecimento. Segundo o filósofo das *Investigações* é preciso clarificar a linguagem que utilizamos para falar acerca do que supomos saber, é preciso desfazer as amarras da nossa linguagem. Em suas palavras, é preciso “Mostrar à mosca a saída do vidro” (WITTGENSTEIN, 1999, § 309 p. 109). Nessa perspectiva, para ele, o filósofo é um analista do uso da linguagem.

No entanto, cumpre mencionar que hoje a ciência é muito mais valorizada na educação do que o é a filosofia²⁸. Nessa perspectiva, vale resgatar e aprofundar uma discussão que iniciamos sobre a influência das ideias modernas em nossa sociedade, sobretudo na educação, visto que a crítica iniciada sobre a incapacidade do modelo atual de educação em formar o homem está pautada na modernidade.

Tal abordagem revela que há uma institucionalização da própria infância. O espaço escolar segue a mesma lógica de progresso; espaço em que as crianças estão sendo educadas para serem adultas. Assim, a criança tem sido preparada para ser um adulto, um profissional, um profissional de sucesso²⁹. Uma das consequências disso é que podemos encontrar indivíduos apáticos, que não sabem pensar, que não têm senso crítico, indivíduos passivos, acomodados, dependentes do sistema, acostumados a ser tutelados. A educação de hoje tende a privilegiar as questões práticas do nosso dia-a-dia. E essa é a realidade educacional que ainda vivemos em grande parte de nossas escolas. Disso resulta que a

²⁷ De acordo com Chitolina; Hartmann (2002, p. 18) há um entendimento que “Ensinar filosofia implica educar o homem”. Segundo esse mesmo autor, “Pode-se dizer que toda obra filosófica é uma obra educacional, no sentido de que tem a intenção de ser uma proposta de formação tanto do pensamento quanto da vontade” (CHITOLINA; HARTMANN, 2002, p. 24).

²⁸ Segundo Chitolina (2002), “A questão do ensino de filosofia na atualidade remete a uma discussão sobre o seu papel e lugar diante da supremacia epistemológica das ciências” (CHITOLINA, C. L. **Por uma educação filosófica**. In CHITOLINA, C. L.; HARTMANN, H. R. (orgs.). **Filosofia e Aprendizagem Filosófica**. Maringá: Dental Press, 2002, p. 23).

²⁹ De acordo com Chitolina (2002), “Enquanto para a tradição filosófica educar era humanizar, formar o homem, contemporaneamente educar passou a ser sinônimo de ensino científico, de capacitação técnica e operacional da razão. O processo de cientificação que vem ocorrendo no interior da educação sinaliza para a destruição do sentido humano da atividade educativa. Voltada para a tecnificação da vida, a educação sofre um esvaziamento ético-filosófico. Não é mais a humanização do homem o objeto e o fim da educação, mas a preparação técnica, a instrumentalização para o lucro e o êxito pessoal. A coisificação do homem e a banalização da vida interpelam a filosofia. É sua função denunciar a desumanização gerada pela educação cientificista cuja estrutura econômica em que se insere determina os critérios do conhecimento pelo crivo da ciência e da técnica” (CHITOLINA, C. L. **Por uma educação filosófica**. In: CHITOLINA, C. L.; HARTMANN, H. R. (orgs.). **Filosofia e Aprendizagem Filosófica**. Maringá: Dental Press, 2002, p. 26).

filosofia não encontra muito espaço na educação escolar. A filosofia é considerada uma ocupação inútil, desnecessária e que não soluciona os problemas de ordem prática do ser humano, pois de acordo com essa lógica isso é competência da ciência³⁰.

Dessa forma, ensinar filosofia é sempre um desafio³¹, uma vez que será preciso lutar contra o modelo de pensamento arraigado em nossa cultura.

É importante enfatizar que a proposta educacional de Lipman tem por principal objetivo desenvolver o pensamento e o raciocínio das crianças por meio da atividade filosófica, a qual consiste em discussões de temas filosóficos nas salas de aula, constituindo assim as Comunidades de Investigação. A proposta não é ensinar conteúdos filosóficos, mas proporcionar uma atividade filosófica através do diálogo. O objetivo, portanto, é instigar a pensar. Segundo Lipman (1990, p. 19), muitos entendem a filosofia como “[...] a mais obscura, desconcertante e impenetrável das disciplinas”. Mas Lipman, ao contrário, acredita que a filosofia “[...], apesar de sua carapaça exterior, carrega dentro de si tesouros pedagógicos de grande generosidade e que esses tesouros poderiam, algum dia, seguir o ‘método Socrático’ e dar sua valiosa contribuição para a educação”. Essa afirmação evidencia a importância atribuída por Lipman ao diálogo filosófico.

Para Wittgenstein, o objetivo da filosofia é descrever os possíveis “jogos de linguagem”, descrever e explicar as regras do uso dos “jogos de linguagem”. Compete à filosofia fazer uma análise crítica da linguagem, do uso que fazemos de nossa linguagem.

É sob essa perspectiva que devemos olhar o pensamento dos nossos interlocutores acerca do ensino de filosofia. A partir desse ponto, deteremo-nos em algumas questões como: a natureza da filosofia e o seu ensino (os problemas, limites e possibilidades desse ensino), sobretudo, considerando-se o ensino de filosofia para crianças, a partir de uma análise do conceito de infância.

³⁰ De acordo com Chitolina; Hartmann (2002, p. 16), “O problema do ensino de filosofia é um dos problemas da educação. A educação que nas suas origens esteve ligada à filosofia, encontra-se atualmente submetida aos valores e procedimentos da investigação científica. Este fato sugere que a filosofia é desnecessária ou facultativa no processo de formação humana. A supremacia da racionalidade científica sobre a racionalidade filosófica e demais racionalidades determina não apenas o método de ensino, como também o conteúdo (o que se ensina) nas escolas. Existe, nesse sentido, uma colonização científica do currículo que dispensa a reflexão filosófica e o ensino de filosofia” (CHITOLINA; HARTMANN, 2002, p. 16).

³¹ Segundo Chitolina; Hartmann (2002, p. 17), “[...] os problemas que surgem com o ensino da Filosofia decorrem, fundamentalmente, daquilo que se pretende ensinar, isto é, da própria natureza da Filosofia” (CHITOLINA; HARTMANN, 2002, p. 13). Para Chitolina; Hartmann (2002, p. 16) “[...] a filosofia surge dela mesma [...]. A necessidade da filosofia independe das condições externas ao homem, é um imperativo que brota da natureza do homem”. Assim como “Ensinar filosofia não é uma opção para o filósofo, mas um dever de ofício, um compromisso com a humanização do homem. Por isso, toda filosofia é uma educação, porque pretende ensinar a pensar, agir e a viver melhor” (CHITOLINA; HARTMANN, 2002, p. 17).

3.1 O ENSINO DE FILOSOFIA: PROBLEMAS, LIMITES E POSSIBILIDADES

Começemos por perguntar: o que é filosofia? O termo filosofia recobre muitos sentidos. Etimologicamente, é uma palavra composta pelos radicais gregos *philo* (amor, amizade) e *sophia* (sabedoria), portanto, na perspectiva etimológica significa amor, desejo de saber. Originalmente, o termo enfatiza o esforço do homem em buscar a verdade e não em adquiri-la definitivamente. Daí, deduz-se que o filósofo não deva se considerar um sábio, superior aos demais, mas aquele que está em busca da sabedoria justamente porque a deseja infinitamente. Procura aquilo que não tem, aquilo de que carece enquanto humano. Impetrando essa atividade de busca, o filósofo apresenta um caráter problematizador, de questionamento e de crítica ao saber dominante. Quer destruir o falso conhecimento e construir um conhecimento “verdadeiro”.

Nesse sentido, a filosofia é a busca pela verdade. No entanto, perguntar sobre a natureza da filosofia já é uma questão filosófica. Assim como responder a essa pergunta, já é filosofar. A maioria dos filósofos³² argumenta ser impossível definir o que seja filosofia³³.

Contudo, se faz necessária uma compreensão, ainda que provisória, do que seja essa disciplina. Acreditamos ser possível buscar algumas pistas sobre a sua natureza. Embora muitas tenham sido as tentativas dessa compreensão, não há uma unicidade de entendimento do que seja a filosofia, conforme afirmado acima. A experiência mostra que vivemos num mundo “pragmático”, que valoriza as ações práticas do cotidiano; tendemos assim, a nos interessar mais pelo conhecimento possível de aplicação imediata, o qual apresenta fins práticos. Por isso, a filosofia não encontra muitos adeptos, sendo

³² Segundo Morente (1976, p. 23) “[...] é impossível. É absolutamente impossível dizer de antemão o que é filosofia”. Segundo ele não se pode definir filosofia antes de fazê-la. [...] Só se sabe o que é filosofia quando se é realmente filósofo”. Para ampliar nosso entendimento, Morente nos apresenta o exemplo de “vivência” de BERGSON: “Uma pessoa pode estudar minuciosamente o mapa de Paris; estudá-lo muito bem; observar, um por um, os diferentes nomes das ruas; estudar suas direções; depois, pode estudar os fundamentos que há em cada rua, pode estudar os planos desses monumentos; pode revisitar as séries das fotografias do Museu de Louvre, uma por uma. Depois de ter estudado o mapa e os monumentos, pode este homem procurar para si uma visão das perspectivas de Paris mediante uma série de fotografias tomadas de múltiplos pontos. Pode chegar, dessa maneira, a ter uma ideia bastante clara, muito clara, claríssima, pormenorizadíssima, de Paris. Semelhante ideia poderá ir aperfeiçoando-se cada vez mais, à medida que os estudos deste homem forem cada vez mais minuciosos; mas sempre será uma simples ideia. Ao contrário, vinte minutos de passeio a pé por Paris são uma vivência” (MORENTE, 1976, p. 23-24).

³³ Essa dificuldade pode ser expressa nessa análise feita por Maura Iglesias³³. De acordo com ela, Se perguntarmos a dez físicos “o que é a física”, eles responderão, provavelmente, de maneira parecida. O mesmo se passará, provavelmente, se perguntarmos a dez químicos “o que é química”. Mas, se perguntarmos a dez filósofos, “o que é filosofia”, ousar dizer que três ficarão em silêncio, três darão respostas pela tangente, e as respostas dos outros quatro vão ser tão desconstruídas que só mesmo outro filósofo para entender que o silêncio de uns e as respostas dos outros são todas abordagens possíveis à questão proposta (REZENDE, 1986, p. 12).

frequentemente repudiada como uma “ocupação inútil”. Cumpre mencionar, ainda que invariavelmente, as pessoas consideram útil o que é possível aplicar, o que é prático, o que é palpável, o que dá prestígio; nessa perspectiva, a filosofia não serviria para nada³⁴. No entanto, contestando aqueles que a defendem, encontra-se uma objeção bem frequente em relação ao âmbito da linguagem filosófica, segundo a qual, esta é obscura e de difícil entendimento, sobretudo por sua linguagem técnica e rigorosa. Talvez por isso Lipman tenha afirmado que a filosofia é “[...] reputadamente a mais obscura, desconcertante e impenetrável das disciplinas” (LIPMAN, 1990, p. 19).

Segundo o autor “[...] uma definição de filosofia poderia ser ‘o exame autocorretivo dos modos alternativos de fazer, dizer e agir’” (LIPMAN, 1990, p. 196).

Segundo o entendimento tradicional, na sua origem, o pensamento filosófico é determinado pelo “*Thauma*”, do grego, que significa espanto, admiração, perplexidade. É determinado também pela curiosidade, pela adversidade, pela angústia, pelo medo, pela dúvida, pela coragem e pela insatisfação. A filosofia sempre esteve relacionada com a busca pela verdade (*a-létheia*)³⁵. Desde que surgiu na Grécia Antiga como forma de reflexão radical, rigorosa e de conjunto, a filosofia é antes de qualquer coisa um modelo de vida, é uma visão de mundo, é uma forma de encarar o mundo, de conhecer e interpretar a realidade que nos cerca. É um pensar sobre o que nos inquieta, sobre o que nos incomoda. É um pensar reflexivo sobre o que não sabemos, e, sobretudo, sobre o que achamos que sabemos. Filosofar é refletir sobre o nosso pensar e sobre o nosso agir. É um trabalho eminentemente reflexivo. A filosofia é uma luta contra nossos velhos hábitos, é questionar as tradições que querem se perpetuar no poder; é uma crítica à imposição de dogmas, ao mesmo tempo em que reflete sobre os fundamentos de nosso conhecimento. Filosofia é compreensão, é desconstrução e construção de conceitos; é um trabalho reflexivo pautado em leituras pela perspectiva hermenêutica, exegética. A reflexão filosófica possibilita ao indivíduo deixar de ser ingênuo; não aceitar facilmente conceitos prontos, acabados, nos levando a pensar de maneira mais rigorosa. A filosofia busca a verdade e, com isso, provoca inquietações e certo desconforto.

Contudo, alguém poderia confundir a filosofia com outra forma de compreensão da realidade, compreensão legítima, até porque a filosofia não é a única forma

³⁴ Podemos sintetizar essa forma de pensar na máxima: “A filosofia é uma ciência com a qual e sem a qual o mundo permanece tal e qual”, ou ainda, “A filosofia é composta de respostas incompreensíveis para questões insolúveis”. É interessante observar que até mesmo os próprios filósofos ironizam esta situação, brincam com isso. Segundo um pensamento atribuído a Bertrand Russel, “O truque da filosofia é começar por algo tão simples que ninguém ache digno de nota e terminar por algo tão complexo que ninguém entenda”, ou ainda, de acordo com outro pensamento atribuído a Voltaire, “Quando aquele que ouve não sabe o que aquele que fala está querendo dizer e quando aquele que fala também não sabe o que está querendo dizer - A isto se chama filosofia”.

³⁵ Segundo Jasper (2003, p. 141), “Todo aquele que se dedica à filosofia quer viver para a verdade”.

de ver o mundo. No entanto, existe na mentalidade popular uma confusão acerca da filosofia com as outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, vale esclarecer que a filosofia reflete acerca da totalidade. Reflete sobre a ciência, sobre a religião, sobre a arte, sobre a política, sobre a história, enfim, a filosofia quer saber sobre tudo. Mas, diferentemente da ciência, que se pauta em pesquisa empírica, a filosofia, é construção teórica, conceitual, levando em conta os achados e as perguntas das diversas áreas do conhecimento – daí o seu caráter interdisciplinar particular. A ciência parte do específico, do recortado, em busca de uma universalização, enquanto a filosofia parte do universal buscando a singularidade, a individualidade, num movimento de idas e vindas. E, nesse processo, adquire algumas especificidades. Ao refletir sobre o “ser” do homem a caracterizamos de “ontologia”; ao refletir sobre o “ser” de Deus, “teologia”; sobre o que são os valores, “axiologia”; sobre o que é bom, o agir correto, a chamamos de “ética”; sobre o que é o belo, “estética”; sobre o que é o conhecimento, o como conhecemos, “epistemologia”. Podemos apontar para algumas áreas que ainda fazem parte dela, ou se distanciam dela na medida em que adquirem um campo de conhecimento mais específico. A “antropologia filosófica”, por exemplo, que é uma construção conceitual sobre o que é o homem, busca investigar a natureza humana. Isso significa que a filosofia procura os aspectos problemáticos apresentados por toda disciplina. Segundo Lipman, por exemplo, “A filosofia investe contra o problemático, como a mariposa é atraída pela chama, ou como o combatente lança-se à jugular de seu oponente” (LIPMAN, 1990, p. 51). Com isso, o autor acrescenta um traço da filosofia: a sua busca incessante, corajosa e determinada em sua ânsia pelo saber.

Cabe-nos ainda compreender quais são as exigências para que o pensamento filosófico aconteça. Em primeiro lugar, seguindo a reflexão acima apresentada, destaca-se que o pensamento filosófico deve ser uma reflexão radical, significando sua busca pelas raízes, pela profundidade ou radicalidade, pelos fundamentos do pensamento humano. No entanto, é bom observar que os “ismos”, que povoam o campo filosófico, geralmente escondem certo exagero, mas a filosofia apresenta uma postura diferente do radicalismo que sempre visa um interesse particular. Na palavra reflexão, apontada como uma das especificidades do conhecimento filosófico, o “re” significa: de novo, enquanto “flexão” quer dizer voltar-se sobre si próprio. Portanto, reflexão é pensar o já pensado. E esse caráter reflexivo da filosofia pode ser desenvolvido, o que nos leva a relacioná-la com a educação intencional. Podemos desenvolver nossa capacidade de pensar³⁶. O pensar reflexivo é característica da

³⁶ Segundo Kohan (1999), “para Lipman filosofia é, antes de mais nada, um pensar sobre o pensar e para praticá-la adequadamente é preciso conhecer a lógica desse pensar”. (KOHAN, W. O. **Fundamentos para**

racionalidade. O segundo aspecto da filosofia, mostrado em nossa discussão, é o rigor. Assim, ela deve seguir um método, que no seu sentido etimológico significa caminho. Desse modo, o pensamento filosófico requer soluções metodológicas em seu percurso de busca da verdade, que é, então, o que se passa no processo do pensamento rigoroso. Consideramos como a terceira característica da filosofia, permitir a visão de conjunto, examinando tudo na perspectiva do todo. Como dito antes, a filosofia tem inúmeros objetos como: a própria ciência, a religião, a estética, a política, enfim, tudo pode ser objeto de estudo da filosofia. A filosofia é um saber crítico, reflexivo que envolve todas as áreas do saber humano.

Em relação ao papel educativo da filosofia, como anunciado, acreditamos que não cabe à filosofia isoladamente formar o homem, uma vez que a educação é um processo que envolve todas as formas de saber. Sendo assim, pergunta-se em que medida a filosofia pode educar? Acreditamos que a filosofia tem seu papel formador na medida em que nos convida a participar desse debate que se iniciou na Grécia Antiga, criando mecanismos de discussão, de reflexão acerca das inquietações humanas, mas isso, a partir de um pensamento reflexivo, metódico e de conjunto. Também vale insistir que, por seu caráter interdisciplinar, ela pode e deve nos auxiliar em todas as áreas do conhecimento, integrando o nosso conhecimento fragmentado. Pois, com a instituição da ciência especialmente a partir do século XVIII, a filosofia perdeu o “*status*” de mãe de todas as ciências, havendo a partir daí uma forte tendência à fragmentação do saber humano. Cada uma dessas ciências adquiriu suas particularidades, seus próprios métodos de investigação, suas especificidades e especializações. No entanto, influenciados pela ciência moderna nós perdemos a percepção do “todo” e, por conta disso, hoje somos facilmente influenciados pela “razão instrumental”. Tornamo-nos presas fáceis das ideologias e dos condicionamentos sociais, culturais, educacionais. E, diferentemente das ciências particulares que têm objetos próprios de investigação (recortando o real para estudá-lo), a filosofia mantém a perspectiva da totalidade. E essa seria, a nosso ver, uma das grandes contribuições da filosofia à educação.

Mas, a filosofia, antes de teoria, é prática, atividade, modo ou forma de vida. Segundo Lipman, o próprio Sócrates tentou mostrar que “[...] fazer filosofia simbolizava uma investigação compartilhada como um modo de vida” (LIPMAN, 1990, p. 33). Para Lipman, “Filosofia é um pensar autocorretivo. É o pensar investigando a si mesmo com o propósito de se tornar um pensar melhor”. Isso ocorre na medida em que “O fazer filosofia exige

conversação, diálogo e comunidade” (LIPMAN, 1990, p. 60). Lipman ainda destaca que “Qualquer que seja o assunto, entretanto, o objetivo da filosofia é o de cultivar a excelência no pensamento” (LIPMAN, 1990, p. 111). Segundo ele, “Se as crianças podem fazer filosofia, então, presumivelmente, podem fazer metafísica, lógica, ética, estética – e epistemologia” (LIPMAN, 1990, p. 166). De acordo com ele (1994, p. 44), a filosofia é o “exercício de livre debate”, por meio do diálogo, da linguagem e; pelo qual é gerada a reflexão.

Vê-se que saber raciocinar é um dos grandes objetivos educacionais, embora isso nem sempre aconteça. Como vimos, é uma crítica recorrente na história da filosofia de que nós somos “tutelados” intelectualmente, não sabendo e às vezes, não querendo pensar por conta própria. O problema que se apresenta para Lipman em sua obra “*O pensar na educação*”, é que as crianças, no âmbito escolar, não são ensinadas ou estimuladas a pensar crítica e reflexivamente. Sua proposta, então, é levar o aluno (a criança), à reflexão, a pensar por si mesmo. Mas não simplesmente pensar, e sim a pensar de modo crítico, reflexivo, criativo. A criança em sala de aula é inserida numa “Comunidade de Investigação” e a filosofia tem a função de promover a educação reflexiva que vai sendo exercitada ao longo da vida. Só assim, a criança aprenderá a raciocinar melhor, visto que de acordo com Lipman (1995, p. 14), “[...] o raciocínio é uma habilidade, ele pode ser ensinado, estudado e aprendido”. Eis porque Lipman “[...] considera a capacidade da filosofia, quando adequadamente reconstruída e corretamente ensinada, para trazer à tona o pensamento de uma ordem mais elevada na educação”.

Contudo, seria somente a filosofia detentora dessas possibilidades educativas, ou outras disciplinas também a possuiriam?³⁷. Como elucidado no início desse tópico, não cabe somente à filosofia o papel de educar o homem. Apesar do ensino de filosofia ter suas especificidades, para Lipman, a filosofia é um modo de se desenvolver o pensamento de ordem superior que, segundo ele, é a fusão de pensamento crítico e criativo.

Fazer com que os alunos filosofem é um exemplo de como o pensamento de ordem superior pode ser estimulado em uma sala de aula, fazendo uso da comunidade de investigação. Mas, apesar da Filosofia poder ser um caso de paradigma, não é necessário empregar a filosofia para promover o pensamento de ordem superior (LIPMAN, 1995, p. 38).

Em se tratando de uma proposta educacional, a justificativa do ensino de filosofia está pautada na ideia de que a filosofia, desde a sua origem, esteve ligada à educação

³⁷ Segundo Chitolina; Hartmann (2002, p. 20), “[...] por si só a filosofia não pode realizar a educação emancipatória, porém, sem ela, torna-se difícil compreender as implicações e o significado desta educação”.

e esta precisa da filosofia para pensar o homem e a sua humanização³⁸. Segundo Lipman, a “[...] filosofia: é uma disciplina humanística cuja aprendizagem representa um enriquecimento que não precisa de nenhuma outra justificativa em que se apoiar” (LIPMAN, 1994, p. 71).

Retornando a base de uma das nossas constatações, cumpre mencionar que hoje a educação está muito mais próxima da ciência do que da filosofia, o que se caracteriza como um problema para o ensino de filosofia. O homem contemporâneo acredita no poder da ciência como detentora da “verdade” e do conhecimento. Tudo tem que passar pelo crivo da ciência. Para ter valor de verdade é preciso ser comprovado cientificamente. O que chama nossa atenção, é que esse cientificismo (ideia de que a ciência vai solucionar todos os problemas humanos), não dá conta de uma série de problemas, mas de alguma forma, parece ser um ponto comum nos dias de hoje supor que um dia o conhecimento científico vai ser capaz de dar todas as respostas.

Ora, à filosofia não cabe oferecer soluções para a crise educacional, mas compreender as suas causas e implicações. Contudo, entendemos e argumentamos que ela pode nos auxiliar a pensar sobre essas questões embora o faça através das suas próprias características, bem distintas do conhecimento científico.

Em nossa discussão devemos sublinhar o fato de que, apoiados na concepção de filosofia de Lipman, acreditamos que é possível educar a partir da filosofia. A filosofia por sua capacidade de questionar, contra-argumentar, apresentar perspectivas de modo coerente, pode contribuir para a formação humana através de seu investimento no aperfeiçoamento do pensamento. Lipman (1995) entende que por conta dos desafios do nosso tempo, que se caracterizam por muito conhecimento (informação) e pouca compreensão, “O potencial educativo da filosofia transcende a racionalidade instrumental, vai além da mera formação profissional; reconduz a atividade educativa para o interior da formação sócio-cultural e ético-política do cidadão”. O grande objetivo de Lipman é “[...] criar uma sociedade na qual as excelências possam florescer em diversidade e em abundância” (LIPMAN, 1995, p. 14-15).

³⁸ Segundo Chitolina (2002), “[...] a filosofia revela desde as origens gregas uma natureza educacional” (CHITOLINA, C. L. **Por uma educação filosófica**. In: CHITOLINA, C. L.; HARTMANN, H. R. (orgs.). **Filosofia e Aprendizagem Filosófica**. Maringá: Dental Press, 2002, p. 26).

Dessa forma, segundo Chitolina; Hartmann (2002), “Ensinar filosofia não é uma opção para o filósofo, mas um dever de ofício, um compromisso com a humanização do homem. Por isso toda filosofia é uma educação, porque pretende ensinar a pensar, agir e viver melhor. Entretanto, como diria Kant, não se ensina verdadeiramente filosofia se não se ensina a filosofar, isto é, a pensar por si mesmo, pensando as próprias condições e os critérios de validação deste saber” (CHITOLINA; HARTMANN, 2002, p. 17). Não se trata, portanto, de uma escolha feita pelo homem visando sua educação, mas sim de uma necessidade. “Ensinar filosofia implica educar o homem, formar as suas virtudes intelectuais e morais” (CHITOLINA; HARTMANN, 2002, p. 18).

Após refletirmos sobre o conceito de filosofia e sobre a relação existente entre filosofia e educação (ensino de filosofia), cumpre-nos examinar o conceito de infância, estabelecendo uma relação desta com a filosofia. Em tal perspectiva, esta reflexão nos conduz à filosofia da infância, enquanto parte da antropologia filosófica que procura responder a perguntas: o que é o homem? O que é a infância do homem? Dessa forma, uma compreensão sobre a infância, assim como a sua relação com a filosofia, nos ajudaria a entender a atividade de filosofia com crianças³⁹.

Ora, é com a modernidade que nasce a ideia de infância, ou o discurso sobre a infância. Em linhas gerais, existe uma concepção de que a infância é um espaço de preparação para o futuro. Isso revela, todavia, uma concepção ingênua do que seja a infância, assim como do que seja a educação da infância e porque não dizer, uma concepção reduzida e preconceituosa do que seja a infância. Parece-nos evidente que a educação⁴⁰ da infância, de certa forma, seja uma preparação para o futuro, contudo, ela deve ser também uma educação que reconheça a integralidade da pessoa humana enquanto criança. Segundo Lipman (1990, p. 28), “Para muitos filósofos a racionalidade só é encontrada nos adultos. [...] Descartes, por exemplo, e o jovem Piaget parece que pensavam a infância como período de erro epistemológico [...]”⁴¹. Se levarmos em conta que a criança é um adulto em potencial, não causaria nenhum espanto dizer que a reflexão filosófica é um direito e um dever da criança. Lipman nos assegura que “As crianças podem ser curiosas o suficiente para levantar questões e para resistir às nossas respostas prontas. Querem ter permissão para questionar esses assuntos e chegar a uma conclusão por si próprias” (LIPMAN, 1990, p. 108). Para o filósofo e educador americano, está claro que “[...] as crianças têm uma inclinação natural para serem

³⁹ Até porque, segundo o entendimento de Kohan, Lipman afirma: “As crianças pequenas e a filosofia são aliadas naturais, pois ambos começam com o assombro. Mais ainda só os filósofos e os artistas se comprometem sistematicamente em perpetuar o assombro, tão característico da experiência cotidiana da criança” (CHITOLINA, C. L. **Por uma educação filosófica**. In: CHITOLINA, C. L.; HARTMANN, H. R. (orgs.). **Filosofia e Aprendizagem Filosófica**. Maringá: Dental Press, 2002, p. 24).

⁴⁰ Na perspectiva de Dewey, um dos filósofos que influenciaram Lipman, a educação não é uma preparação para a vida, mas é exercício da vida. Ainda, para este inspirador de Lipman, o homem deve ser um investigador, não devendo aprender somente conteúdos, porque eles não são absolutos, mas sim, deve ser pesquisador. Nesse sentido, o método científico é fundamental na sua formação. E é pela educação que então vamos moldando a própria sociedade.

⁴¹ De um lado, Descartes vê a infância como espaço da falta de razão, de outro, Rousseau vê a infância como o próprio espaço do desenvolvimento. No século XVII, Descartes vai dizer que a infância é uma fase que deve ser superada, visto que a criança está impregnada de ideias fantasiosas. Haveria então a ideia de uma razão, uma idade da razão. A criança é influenciada pela autoridade dos adultos. Ao contrário de Descartes, Rousseau afirma no *Emílio* que a infância é o lugar onde o indivíduo não foi influenciado. E o adulto não é um bom modelo, pois ele está contaminado pela sociedade. Poderíamos dizer que Rousseau é o autor que descobre a infância, é o autor que valoriza a infância. Assim acreditamos que a educação tem que dedicar uma atenção especial à criança. A princípio, a criança é somente uma possibilidade. Nascemos estúpidos e carecemos de educação. A infância é decisiva para a constituição do que o homem será. Vale destacar que foi com *Emílio* de Rousseau que se preconizou a formação integral do homem, ideia que se perpetuou nas discussões filosófico-educacionais.

especulativas e globalizantes em vez de analíticas e sensíveis às diferenças” (LIPMAN, 1994, p. 108).

Lipman acredita que “A infância é um período no qual a linguagem está sendo adquirida num ritmo incrivelmente acelerado” (LIPMAN, 1990, p. 124). Assim como “[...] os problemas que as crianças enfrentam ao aprender a usar a linguagem são substanciais assim como formais, filosóficos assim como sintáticos e práticos assim como lógicos” (LIPMAN, 1990, p. 124). Podemos depreender dessa afirmação uma preocupação de Lipman com a linguagem, à semelhança de Wittgenstein.

Não obstante as discussões anteriores, neste momento de nossa reflexão, cumpre-nos entender o que seria o ensino de filosofia para crianças. Dessa forma, cabe perguntar: a criança pode filosofar? Em que medida a filosofia, inserida como disciplina a partir da educação infantil, pode contribuir para a formação humana?

Em busca de uma melhor compreensão, e para responder a essas questões, podemos recorrer ao Programa de Filosofia para Crianças de Lipman. Segundo ele, “A reforma da educação tem de ter a investigação filosófica compartilhada na sala de aula como um modelo heurístico. Sem a orientação de um paradigma como esse, continuaremos a ser arrastados e o currículo continuará a ser uma mixórdia” (LIPMAN, 1990, p. 34).

Consideremos, em primeiro lugar, que a ausência da filosofia em nosso currículo escolar desde os primeiros anos da educação infantil pode ter consequências negativas. Tendo em vista que depois que o homem tiver adquirido certos vícios de linguagem, vícios morais/éticos; depois que ele estiver cercado de valores e de virtudes que não são seus; depois que ele estiver sido doutrinado ou depois que ele estiver já anestesiado por convicções que não são suas; depois que todas as suas ações estiverem impregnadas por maus hábitos (ou pela cultura); depois que os valores morais, a consciência crítica, a capacidade de se maravilhar com as coisas se perderem; depois que as ideias, os costumes estiverem cristalizados, será muito mais difícil “reformá-los”.

Se admitirmos que a criança não pode filosofar e impusermos a ela a nossa verdade, a criança chegará à idade adulta utilizando palavras com os mesmos significados, talvez equivocados, falando sem compreender o significado de sua fala. Também, chegará à idade adulta com as mesmas concepções de mundo que adquiriu quando criança⁴². A bem da

⁴² Kohan (1999) relata que Ann Margareth Sharp, colaboradora de Lipman, ao ser questionada sobre porque se envolveu com a ideia de ensinar filosofia para crianças respondeu “[...] que se envolveu na ideia de que as crianças fizessem filosofia por sentir-se ofendida como tratamos nossas crianças, segundo ela como se elas fossem depósito, pois as crianças chegam à idade adulta e ‘continuam utilizando palavras como amor e amizade sem saber de que estão falando’” (KOHAN, 1999, p. 17).

verdade, o atual modelo educacional, que privilegia a transmissão e o acúmulo de conhecimento, inibe a criança de pensar reflexivamente⁴³. Parece-nos fundamental que a educação para a autonomia aconteça antes que as crianças adquiram esses maus hábitos, para que ela possa dar razões de suas crenças de forma segura e autônoma. Precisamos fazer com que as crianças pensem melhor, sejam imaginativas e criativas na busca de soluções para seus problemas. É preciso que elas sejam críticas, que pensem eticamente, pois a criança não pode esperar a idade adulta para ser ética. É preciso que isso aconteça já no seu processo formativo, sobretudo, no momento em que ainda não tenha sido influenciada negativamente pela cultura, pela sociedade, pela própria escola. Embora Wittgenstein evidencie no *Tractatus* a insuficiência da linguagem para tratar de questões éticas, ele defende que é possível agir eticamente e pelo exemplo mostrar as ações éticas. Assim, numa Comunidade de Investigação - conforme defende Lipman - mesmo se não pudéssemos discutir questões éticas, é possível agir eticamente por meio da prática filosófica. Wittgenstein defende que a ética está fora do mundo, portanto, fora do alcance da linguagem – “Os limites de minha linguagem significam os limites de meu mundo” (WITTGENSTEIN, 2001, § 5.6 p. 177).

Estamos convencidos de que a educação é um “processo” indefinido que vai do “berço à sepultura” e que o futuro do homem está de algum modo na criança. Portanto, é preciso educar o homem nessa fase da sua vida, pois, é mais fácil formar do que reformar, é sempre melhor educar do que castigar. Dessa forma, é preciso “construir” o homem desde a infância, num processo sem interrupção, e que contemple todos os aspectos do ser humano. As ideias de Lipman nos fazem acreditar que é preciso preparar as crianças para a vida, partindo das questões de sua realidade presente e imediata, de sua idade. E tendo em vista que é a partir da infância que o caráter é estruturado, que os fundamentos da vida adulta são criados, entendemos que tudo aquilo que acontece na infância, marca para a vida toda. Em face de tudo isso, é mais fácil corrigir uma criança do que um adulto. É mais fácil construir um ser humano integralmente a partir de fundamentos sólidos, do que tentar fazer reparos no futuro. Para Lipman, “Sob o ponto de vista educacional, [...] a filosofia nas séries iniciais do 1º grau é um meio de causar um melhor pensamento – mais lógico, mais coerente, mais produtivo, mais bem-sucedido” (LIPMAN, 1990, p. 59). Segundo o filósofo das crianças,

[...] a filosofia enquanto disciplina é eminentemente adequada para o ensino de 1º e 2º graus. Possui uma vasta literatura clássica que pode ser traduzida em linguagem

⁴³ Segundo Kohan (1999), Lipman afirma que “Os alunos ao terem contato com a filosofia muito tarde trazem consigo muitos vícios psicológicos, muitos vícios de linguagem”. Na realidade, o seu questionamento é: “Não estariam seus hábitos linguísticos e psicológicos tão firmemente estabelecidos que *qualquer* tipo de prática ou instrução no raciocínio chegara tarde demais?” (KOHAN, 1999, p. 21).

comum e sequenciada de acordo com os níveis escolares. Seus conceitos são intrinsecamente interessantes para as crianças para lidarem efetivamente com os conceitos de outras áreas, como ciências. Oferece às crianças um modelo de vida mais racional como membros de uma comunidade de participação e elaboração (LIPMAN, 1990, p. 61).

Acerca do objetivo da filosofia para crianças, Lipman afirma que “O objetivo de um programa de habilidades de pensamento não é transformar as crianças em filósofos, em tomadoras de decisões, mas ajudá-las a pensar mais, ajudá-las a serem indivíduos mais reflexivos, ajudá-los a terem mais consideração e serem mais razoáveis” (LIPMAN, 1994, p. 35)⁴⁴.

Contudo, não há uma solução fácil e, como dito anteriormente, a filosofia não é um remédio para todos os males da educação. Acredita-se que a filosofia, por seu caráter interdisciplinar, pode auxiliar as outras áreas do conhecimento.

Na sequência deste estudo, analisaremos as concepções de filosofia dos autores em questão.

3.2 A CONCEPÇÃO DE FILOSOFIA DE WITTGENSTEIN

Inicialmente, pode-se dizer que a obra de Wittgenstein constitui por si só um problema, em função da dificuldade que envolve a sua leitura. Tendo em vista que o autor desenvolveu duas propostas filosóficas distintas durante sua vida, desde o *Tractatus* o seu pensamento possibilitou várias interpretações⁴⁵. Hebeche (2002, p. 7) lembra que “É muito fácil perder o rumo e embrenhar-se nas trilhas das interpretações equivocadas. Desse perigo não escaparam pensadores ilustres, mesmo aqueles que tiveram contato pessoal com Wittgenstein, como foi o caso de Bertrand Russell”.

⁴⁴ Henning (2003, p. 64), também cita Lipman e diz que “[...] o objetivo da filosofia para crianças [...] não é produzir pequenos sábios, mas fazer que aprendamos, orientados pelos valores e pelos ideais humanos, a pensar de forma mais prática. A filosofia para crianças visa levar os jovens a pensar de forma mais ponderada e justa e a inculcar-lhes o hábito de refletir quando se encontrem numa situação problemática e conflituosa” (LIPMAN, 2000^a, p. 10 *apud* HENNING, 2003, p. 64).

⁴⁵ De acordo com Glock (1996, p. 222-223), nas *Investigações*, [...] (à parte o fato de o seu conteúdo frequentemente se chocar contra 2.500 anos de filosofia), quatro fatores tornam difícil a compreensão das *Investigações*: o primeiro é o estilo aforístico e amiúde irônico, que faz lembrar Lichtenberg e Nietzsche. [...] Em segundo lugar, em nítido contraste com o *Tractatus*, as *Investigações* se desenvolvem em torno de um diálogo entre Wittgenstein e um interlocutor, cujas confusões ele tenta resolver. [...] Em terceiro lugar, falta às seções numeradas uma estrutura linear, além de não haver capítulos formalmente indicados. [...] E em quarto lugar, as *Investigações* raramente identificam os alvos de seus ataques (GLOCK, 1996, p. 222-223).

Num esforço de redução, mesmo correndo o risco dos erros que esse procedimento possa acarretar, será apresentado um quadro teórico inicial de sua filosofia, o qual será uma das principais referências do presente estudo. “O conjunto da sua obra é dividido, pelos intérpretes, em duas fases bem distintas, de tal forma que se pode falar em um ‘primeiro Wittgenstein’ e de um ‘segundo Wittgenstein’. O ‘primeiro’ corresponde ao *Tractatus*, e o ‘segundo’ encontra-se nas demais obras” (WITTGENSTEIN, 1999, p. 8). Vale lembrar que, de acordo com muitos comentadores da obra de Wittgenstein, apesar de bem distintas essas fases, elas são ao mesmo tempo interligadas. Há, portanto, uma continuidade. Desse ponto de vista, “Tanto numa quanto noutra encontramos a mesma posição básica, qual seja a de depurar a linguagem dos erros linguísticos causados pela especulação metafísica, tão combatida por Wittgenstein” (PENHA, 1995, p. 49).

Para o segundo Wittgenstein, os problemas filosóficos não devem ser resolvidos, mas dissolvidos, mostrando que eles decorrem do mau uso da linguagem. De acordo com a primeira fase do seu pensamento é preciso formular questões (um problema qualquer) a partir de uma linguagem formal (lógica). Por meio da análise lógica da linguagem é extraída da linguagem a sua melhor representação formal. Para Wittgenstein, a filosofia é uma atividade crítica (*Tractatus*), uma atividade crítica da linguagem.

Nesse contexto de análise, para o Wittgenstein do *Tractatus Logico-Philosophicus*, as questões filosóficas tradicionais são um conjunto de pseudoproposições sem sentido, assim como as suas respostas. A linguagem natural acarreta vários problemas; ela é defeituosa; é vaga; formula problemas que não existem; usa ferramentas inadequadas; ela é insuficiente como representação do pensamento, pois distorce o pensamento. Já na filosofia do “segundo Wittgenstein”, em linhas gerais, fazer filosofia é clarificar a linguagem, “é dissolver confusões conceituais”, pois, segundo o filósofo, os problemas filosóficos decorrem do mau uso da linguagem.

O Wittgenstein do *Tractatus*, se aproxima muito das ideias de Russell⁴⁶. Segundo a teoria do atomismo lógico, desenvolvida por Russel, a linguagem está numa relação direta com o mundo, assim como as proposições estão numa relação com os fatos e as proposições elementares numa relação com os estados de coisas. A linguagem deve ser decomposta em seus nomes que, por sua vez, se referem aos objetos, ou seja, o fundamento da linguagem são os nomes em sua relação com os objetos que nomeiam. Nesse sentido, para

⁴⁶ Wittgenstein ao escrever o *Tractatus* foi influenciado pelas ideias de Frege e Russell.

Russell e Wittgenstein, uma proposição é verdadeira se a mesma corresponder a um fato. E são os fatos que constituem a realidade, não os estados de coisas.

A ferramenta de análise da linguagem desenvolvida por Wittgenstein no *Tractatus Logico-Philosophicus* é a semântica (relação entre a linguagem e o mundo). Segundo Wittgenstein, o mundo é um conjunto de fatos. E a linguagem está numa relação com o mundo, na medida em que os conjuntos de proposições se relacionam com os fatos. As pseudoproposições não têm “conteúdo factual” (algum estado de coisa). São proposições que erroneamente acreditamos ter significado, ou melhor, proposições sintática ou gramaticalmente corretas, mas colocados de forma contra-semântica. Essas, por sua vez, são as proposições metafísicas que, para Wittgenstein, são proposições sem sentido, pois elas não são verdadeiras ou falsas assim como as proposições éticas e religiosas. O papel das proposições, para Wittgenstein, é dar os limites do mundo, na medida em “[...] que todo problema da filosofia reduz-se à distinção entre o que pode ser dito por meio de proposições, isto é, mediante a única linguagem que existe, e o que não pode ser dito, mas apenas mostrado” (WITTGENSTEIN, 1999, p. 9). Segundo o que diz no *Tractatus*, “O que *pode* ser mostrado não *pode* ser dito” (WITTGENSTEIN, 2001, § 4.1212 p. 177).

Por sua vez, proposição é qualquer sentença que tem a propriedade de ser verdadeira ou falsa. Nessa perspectiva, uma proposição, para Wittgenstein, é verdadeira⁴⁷ se ela corresponder a um estado de coisas. É uma relação entre duas relações, uma relação de segunda ordem. Por exemplo: na sentença⁴⁸ “há uma bolsa sobre essa mesa”, a proposição “há uma bolsa sobre essa mesa” é considerada verdadeira se a expressão do pensamento corresponder a um estado de coisas, ou seja, se de fato houver uma bolsa sobre a mesa e for possível verificar isso.

Segundo o desenvolvimento do pensamento de Wittgenstein, pode-se dizer que o enfoque sistemático do *Tractatus* é substituído por uma forma menos técnica de escrever nas *Investigações*. Porém, tanto no *Tractatus* como nas *Investigações*, a filosofia para Wittgenstein é o esclarecimento da linguagem. Nas *Investigações*, a filosofia deve esclarecer o modo de uso da linguagem. Para Wittgenstein, “Os únicos tipos de explicação na filosofia são explicações por descrição do uso das palavras” (HACKER, 1999, p. 13). Nessa

⁴⁷ A “teoria da correspondência” de Russell diz, de maneira geral, que uma proposição é verdadeira na medida em que ela corresponde a um estado de coisas no mundo. Assim, há correspondência quando ocorre um isomorfismo lógico entre a estrutura de uma proposição e a forma lógica de um estado de coisas no mundo. Russel e Wittgenstein dizem que são as proposições que podem ser verdadeiras ou falsas. As sentenças são objetos físicos, as letras em um caderno ou sons emitidos respeitando as regras da gramática, por exemplo. Se uma sentença é significativa ela expressa uma proposição. Portanto, proposição é o pensamento expresso pela sentença.

⁴⁸ Sentença: sequência de palavras constituídas pelas regras sintáticas de uma língua.

perspectiva, a segunda fase do pensamento de Wittgenstein produziu uma análise da linguagem que promoveu uma verdadeira revolução na filosofia. Desse modo, a melhor maneira de compreender a linguagem não é mais a semântica, mas sim a pragmática. Por conseguinte, as palavras não funcionam como nomes de objetos, tal como na “visão agostiniana da linguagem”⁴⁹. Wittgenstein confere à linguagem uma nova função que não é a de descrever o mundo como no *Tractatus*. O significado das palavras é dado pelo seu uso na linguagem, que por sua vez, é uma atividade pública, e que, portanto, o que está em jogo são as “formas de vida” em que nos encontramos.

Wittgenstein (1999, § 109 p. 65) diz que “A filosofia é uma luta contra o enfeitiçamento do nosso entendimento pelos meios da nossa linguagem”, ou seja, ao invés de tentar encontrar uma essência definidora para a linguagem, cabe à filosofia a tarefa de elucidar confusões conceituais por meio de uma análise lógica da linguagem.

[...] a filosofia deve ter como tarefa primordial o esclarecimento conceitual que permita neutralizar os efeitos enfeitiçadores de linguagem sobre o pensamento. O centro desse enfeitiçamento da linguagem sobre a inteligência encontra-se nas tentativas para se descobrir a essência da linguagem, é necessário, ao contrário, não querer descobrir o que supostamente esteja oculto sob a linguagem, mas abrir os olhos para ver e desvendar como ela *funciona*. A atitude metafísica deve ser substituída pela atitude prática (WITTGENSTEIN, 1999, p. 13-14).

Para Wittgenstein, segundo Hacker (1999, p. 13), “A tarefa da filosofia não é resolver contradição ou um paradoxo por meio de uma inovação conceitual, mas sim, obter uma visão nítida da estrutura conceitual que está nos causando problemas, vale dizer, do estado de coisas que antecede a solução da contradição”. Segundo Wittgenstein, “A filosofia simplesmente coloca as coisas, não elucida nada e não conclui nada” (WITTGENSTEIN, 1999, § 126 p. 67). Portanto, ainda segundo Hacker (1999, p. 13), “Não pode haver descoberta em filosofia, pois tudo aquilo que é relevante para um problema filosófico está à vista de todos, em nosso uso regrado das palavras”. Wittgenstein entende então que “O trabalho do filósofo é acumular recordações para uma finalidade determinada” (WITTGENSTEIN, 1999, § 127 p. 67).

A partir dessas considerações, é essencial observar que, segundo a interpretação de Hacker (1999, p. 17), para Wittgenstein:

Ensinar filosofia envolve a mesma imensa dificuldade que o ensino da geografia envolveria, caso os alunos trouxessem consigo uma série de ideias falsas ou

⁴⁹ Segundo a “visão agostiniana da linguagem” citada por Wittgenstein no início das *Investigações* os nomes (as palavras) correspondem a objetos, ou seja, o significado de uma palavra é o objeto a que ela se refere.

falsamente simplificadas a respeito do curso dos rios ou das relações entre rios e montanhas. As pessoas estão profundamente envolvidas por confusões filosóficas, vale dizer, gramaticais. Libertá-las pressupõe puxá-las para fora desta imensa multiplicidade de conexões em que elas se prenderam. É necessário, por assim dizer, reagrupar toda a sua linguagem [...] As armadilhas da linguagem são as mesmas para todos; uma imensa rede de trilhas falsas, mas muito bem conservadas. Uma após outra, nós vemos as pessoas andando pelas mesmas trilhas, e nós já sabemos onde é que elas irão tomar um desvio ou seguir em frente, sem reparar na existência do desvio etc. Sendo assim, sempre que houver falsas trilhas laterais, eu devo pôr avisos que ajudem as pessoas a passar pelos lugares perigosos (WITTGENSTEIN *apud* HACKER, 1999, p. 17).

Com efeito, o que o filósofo dos “jogos de linguagem” problematiza é que em função do mau uso da nossa linguagem é que surgem muitos dos nossos problemas filosóficos. Nesse contexto de análise, identificamos que, do ponto de vista de Wittgenstein, a atividade filosófica tem como principal objetivo esclarecer as confusões da nossa linguagem por meio de uma descrição da nossa gramática. Assim, a posição de Wittgenstein consiste, pois, que:

Os problemas que nascem de uma má interpretação de nossas formas linguísticas têm caráter de *profundidade*. São inquietações profundas; estão enraizadas tão profundamente em nós quanto as formas de nossa linguagem, e sua importância é tão grande como a de nossa linguagem. – Perguntemo-nos: por que sentimos uma brincadeira gramatical como *profunda*? (E isso com efeito, é a profundidade filosófica.) (WITTGENSTEIN, 1999, § 111 p. 65).

Ainda nessa perspectiva, Wittgenstein expressa de maneira direta que:

Os resultados da filosofia consistem na descoberta de um simples absurdo qualquer e nas contusões que o entendimento recebeu ao correr de encontro às fronteiras da linguagem. Elas, as contusões, nos permitem reconhecer o valor dessa descoberta (WITTGENSTEIN, 1999, § 119 p. 66).

De acordo com o nosso entendimento, ainda há um aspecto importante a ser destacado com relação à concepção filosófica de Wittgenstein. Segundo o filósofo vienense a visão panorâmica de nossa linguagem ajuda a dissolver todos os problemas filosóficos. Ou seja, a resposta a muitos de nossos problemas exige que tenhamos uma visão de conjunto das regras para os usos das palavras.

Uma fonte principal de nossa incompreensão é que não temos uma visão panorâmica do uso de nossas palavras. – Falta caráter panorâmico à nossa gramática. – A representação panorâmica permite a compreensão, que consiste justamente em ‘ver as conexões’. Daí a importância de encontrar e inventar *articulações intermediárias*. O conceito de representação panorâmica é para nós de importância fundamental. Designa nossa forma de representação, o modo pelo qual vemos as coisas. (É isto uma ‘visão de mundo’?) (WITTGENSTEIN, 1999, § 122 p. 67).

Conforme dito anteriormente, Wittgenstein ao tentar resolver os problemas filosóficos, não faz referências explícitas à questão educacional. Então, perguntamos: qual a relação de Wittgenstein com a educação? Qual a relação da educação com a filosofia de Wittgenstein?

Aqui vale dizer que a linguagem é uma característica humana. O homem se relaciona com o mundo pela linguagem. A linguagem é que dá sentido ao mundo e é por meio do diálogo (da linguagem) que o homem reflete sobre a sua condição no mundo. Ainda, é por meio da linguagem que o homem tenta entender a realidade. Portanto, se as relações humanas, a educação, o ensino, ocorrem por meio da linguagem, a prática educacional também depende necessariamente da linguagem. Nessa perspectiva, acreditamos que o filósofo dos “jogos de linguagem” pode contribuir significativamente para o entendimento das relações entre filosofia e educação por meio de sua proposta de filosofia como análise crítica da linguagem (*Tractatus*). E, sobretudo, entender o mundo por meio da multiplicidade da linguagem, por meio dos “jogos de linguagem” (*Investigações*). Com os “jogos de linguagem”, Wittgenstein evidencia as várias possibilidades de uso da linguagem também no contexto educativo, e com isso as múltiplas formas de educar. Observa-se que a forma de compreensão que deve ocorrer no processo educacional se dá pela compreensão das regras⁵⁰ dentro de um contexto cultural e a partir de uma determinada forma de vida. Portanto, é possível evidenciar tais conceitos como sendo fundamentais na compreensão da linguagem, desenvolvidos por Wittgenstein nas *Investigações*.

Além disso, é importante observar que após a Primeira Grande Guerra e depois de ter tentado resolver todos os problemas da filosofia (segundo o próprio Wittgenstein – com o *Tractatus*), ele faz um curso para professor primário e dedica-se por seis anos ao magistério⁵¹. Após a guerra, houve uma grande reforma escolar na Áustria, cujo responsável –

⁵⁰ A partir das colocações feitas por Gottschalk (2009, p. 14), “Não é preciso uma referência mental, nem empírica para se atribuir sentido a uma proposição: compreender é ser capaz de seguir uma regra ao agir em seu contexto cultural. Compreender a ordem, ‘traga-me a vassoura que está atrás da porta!’, envolve uma série de técnicas e procedimentos que foram aprendidos numa determinada forma de vida. Podemos imaginar que para um determinado povo esta ordem não faça sentido algum! Não se trata aqui de verdade ou falsidade. É todo um contexto cultural que possibilita o acesso ao sentido da proposição, e não eventuais imagens mentais ou observação empírica, nem a apreensão lógica pelo pensamento de constituintes últimos da realidade, que supostamente fundamentariam o sentido da proposição” (GOTTSCHALK, 2009, p. 14).

⁵¹ Torrezan (1998, p. 22-23) nos relata que Wittgenstein a partir de uma experiência como professor primário em um vilarejo no interior da Áustria onde lecionou “[...] para os filhos de aldeões, onde a miséria era o cenário daqueles alunos que não tinham acesso às formas de cultura das cidades” foi influenciado pelas leituras de Tolstói (1828-1910), adotando uma postura religiosa em sua prática pedagógica. Wittgenstein em sua experiência pedagógica “[...] não tinha a pretensão de libertar seus alunos daquela vida miserável, que para ele era externa ao homem, mas sim aperfeiçoá-las interiormente, que era o que, a seu ver, o homem tinha de melhor”.

Otto Glöckel – propôs uma escola nova. A proposta dos reformadores liderados por Glöckel era que a criança construísse o conhecimento por si própria, por meio de atividades integradas à sua realidade e não apenas pela memorização e o pelo acúmulo de informações e conteúdos⁵². Wittgenstein propõe-se então a trabalhar como professor de crianças, filhos de camponeses e operários austríacos. Como professor, ele atuava além dos limites da escola, passando o dia todo com os alunos, o que fez com que ele elaborasse um dicionário ortográfico com seus alunos. Em suas aulas, Wittgenstein incentivava seus alunos a se expressarem sem a preocupação com as regras gramaticais e ortográficas que envolvem a linguagem⁵³. O importante do dicionário é que as palavras tivessem sentido para as crianças e que fossem usadas por elas no dia-a-dia⁵⁴. Segundo consta, apesar de ter aderido à reforma Wittgenstein não se prendia a nenhuma prática pedagógica específica, ele tinha um estilo próprio. Ele optava por trabalhar conteúdos mais complexos ao invés de começar por temas mais simples. Talvez nesse ponto seja possível imaginar que Wittgenstein admitisse a possibilidade de ensinar filosofia para crianças, pois ele exigia da criança a capacidade de pensar com “excelência”.

Dessa forma, somos inclinados a pensar que Wittgenstein estava preocupado com a formação humana na perspectiva grega, ele queria, com sua atuação como professor, formar um homem integral, e não apenas livrar seus alunos de uma limitação financeira e cultural.

Nessa perspectiva, assim como Lipman, acreditamos que com Wittgenstein não foi diferente. Embora ele não tenha se dedicado a discutir especificamente sobre o fenômeno educacional em seus trabalhos é possível perceber as relações de sua filosofia com a educação, primeiramente por conta de sua própria formação, pois ele nasceu em uma família tradicional e muito rica de Viena (Áustria), grande centro de convergência cultural e intelectual da época, o que possibilitou uma educação diferenciada. Até os seus quatorze anos ele teve um preceptor que o educou em sua própria casa. Inevitavelmente sua educação foi influenciada pela sociedade da época, tendo adquirido uma formação cultural impregnada pelas ideias de pensadores, como o lógico e matemático Gottlob Frege, quem despertou em Wittgenstein o interesse pela filosofia da matemática, levando-o posteriormente a tratar de

⁵² Aqui vale registrar que essa ideia também é defendida por Lipman em seu Programa de Filosofia para Crianças.

⁵³ Podemos ver aqui algo parecido com o as Comunidades de Investigação e Lipman.

⁵⁴ Nessa passagem podemos relacionar as atitudes de Wittgenstein com a necessidade defendida por Lipman de levar em conta a experiência da criança, de levar em conta uma linguagem que seja acessível à criança e que lhe seja significativa.

outras questões filosóficas. Também, foi influenciado por Bertrand Russell, um dos seus professores em Cambridge.

Em segundo lugar, por sua experiência pedagógica como professor primário por mais de seis anos em vilarejos no interior da Áustria, Wittgenstein poderia instigar nossas reflexões sobre a educação. Em meio a uma reforma do ensino escolar da Áustria dos anos vinte, Wittgenstein possivelmente não ficou indiferente às discussões pedagógicas do início do século. Discussões que envolveram a relação ensino/aprendizagem. Segundo consta, nesse período havia uma grande contestação em relação às práticas pedagógicas vigentes que privilegiavam a memorização e a reprodução do conhecimento pelos alunos. A proposta de inserir as crianças em atividades que as levassem a construir o conhecimento por elas mesmas surge como uma grande novidade⁵⁵.

Apesar de poder usufruir da fortuna de sua família, Wittgenstein preferiu viver uma vida simples, tranquila, o que o levou a doar a herança à sua irmã. Durante sua vida, Wittgenstein ministrou vários cursos, momentos que mesmo a contra gosto exercia a atividade de docência. Em tal contexto, “Wittgenstein não lecionava de maneira convencional: pensava consigo mesmo, como se estivesse sozinho, dirigindo perguntas ocasionais à sua seleta audiência” (GLOCK, 1998, p. 30).

Nesse sentido, poderíamos dizer que, segundo Wittgenstein, é possível a iniciação filosófica das crianças⁵⁶, sobretudo, porque, para ele, “A filosofia não é uma teoria, mas uma atividade” (WITTGENSTEIN, 2001, § 4.112 p. 177), atividade de análise crítica da linguagem, o que poderia ser perfeitamente incorporado pela criança no seu processo educativo.

A partir das ideias de Wittgenstein sobre a linguagem, um caminho possível para entendermos a filosofia para crianças de Lipman seria não mais como um “jogo de

⁵⁵ Nesse sentido, de acordo com Torrezan (1998, p. 23-24), “[...] no seu entender, a função de professor tinha de estar isenta de qualquer influência que impedisse os alunos de construir seus próprios conhecimentos, ou melhor, ao professor cabia o papel de ser um ‘ajudante’ na construção do edifício intelectual dos alunos, conforme ele mesmo aponta: Um professor capaz de obter bons resultados numa sala não se torna por isso um bom professor, pois pode ocorrer que seus alunos, enquanto submetidos à influência imediata, sejam transportados por ele a alturas que não lhes são naturais e às quais não são ensinadas a se aclimatarem, de tal modo que despencam assim que o professor sai da sala [...]”.

⁵⁶ Segundo Torrezan (1998), “Na concepção de Wittgenstein, a criança devia ser incentivada a refletir sobre si mesma, e não ser simplesmente adestrada a repetir aquilo que lhe inculcam. Ou melhor, desde cedo as crianças deveriam ter oportunidades de descobrir que podem pensar por si mesmas, e não serem conduzidas a repetir o já pensado. Sua intenção era despertar nas crianças o espírito investigativo sobre questões que desde cedo permeiam nossa existência, ou melhor, transforma a curiosidade infantil num processo que resultasse numa experiência prática. [...]” (TORREZAN, 1998, p. 24). Aqui percebemos uma proximidade muito grande com as ideias apresentadas por Lipman em seu Programa de Filosofia para Crianças. A ideia de pensar por conta própria, a ideia de um espírito investigativo, além da questão da experiência.

linguagem”, um jogo próprio para as crianças, mas retomarmos a sua sugestão da filosofia como atividade, ideia próxima àquela de Lipman. Como dissemos, para Wittgenstein, a filosofia é uma atividade e não um corpo de teorias. É uma atividade que tem por objetivo esclarecer os efeitos enganadores da linguagem. Para Wittgenstein, a filosofia não é em si mesma um jogo. A filosofia, no sentido tradicional, não é possível, pois não há uma “linguagem da filosofia”, sendo então uma atividade. Para Wittgenstein, usar uma linguagem mais fácil não resolve. O que é preciso é eliminar a ideia da filosofia como teoria e voltar-se para a ideia de filosofia como atividade (na perspectiva de Lipman em uma Comunidade de Investigação). Nesse sentido, a concepção de filosofia de Wittgenstein se opõe às concepções tradicionais de filosofia.

Wittgenstein nas *Investigações* fala de uma linguagem ficcional que poderia, a nosso ver, ser relacionada com as novelas de Lipman, como veremos, ao tratar do conceito de “jogos de linguagem”. Wittgenstein, ao falar da multiplicidade dos “jogos de linguagem”, apresenta uma lista de atos de fala onde é possível identificar essa linguagem ficcional.

O termo ‘jogo de linguagem’ deve aqui salientar que o falar da linguagem é uma parte de uma atividade ou de uma forma de vida.

Imagine a multiplicidade dos jogos de linguagem por meio destes exemplos e outros:

Comandar, e agir segundo comandos –

Descrever um objeto conforme a aparência ou conforme medidas –

Produzir um objeto segundo uma descrição (desenho) –

Relatar um acontecimento –

Conjecturar sobre o acontecimento –

Expor uma hipótese e prová-la –

Apresentar os resultados de um experimento por meio de tabelas e diagramas –

Inventar uma história; ler –

Representar teatro –

Cantar uma cantiga de roda –

Resolver enigmas –

Fazer uma anedota; contar –

Resolver um exemplo de cálculo aplicado –

Traduzir uma língua para outra –

Pedir, agradecer, maldizer, saudar, orar (WITTGENSTEIN, 1999, § 23 p. 35 – Grifo nosso).

3.3 A CONCEPÇÃO DE FILOSOFIA DE LIPMAN

Antes de tratarmos da concepção filosófica de Lipman, é bom lembrar que o filósofo, ao desenvolver o seu programa, sempre visava o pensamento de ordem superior, pretendendo com isso estimular o pensamento, o que, para ele, caberia à filosofia fazê-lo. Na sua perspectiva, tendo em vista que os nossos alunos têm uma deficiência no pensar, a filosofia pode e deve auxiliar a educação, podendo desenvolver no aluno a capacidade de

pensar sobre o próprio pensamento, portanto, pensar melhor. A filosofia é um pensar bem elaborado, reflexivo, rigoroso e de conjunto, levando o jovem a aprender a pensar sobre ética, política, estética, etc. Sendo assim, a concepção de filosofia de Lipman se baseia na ideia de pensar o já pensado, pensar o próprio pensamento, refletir, investigar nosso pensamento de maneira rigorosa.

Com o objetivo de desenvolver o pensamento de ordem superior, Lipman propõe um método para ensinar as crianças a pensar melhor, que se caracteriza pela Comunidade de Investigação, espaço onde são realizados diálogos significativos com a finalidade de desenvolver um pensar “crítico”, “criativo” e “cuidadoso”.

Reconhecendo a relação entre filosofia e educação, o educador americano propõe a filosofia para crianças e jovens como disciplina nas escolas, uma “educação para o pensar”. Cabe também à filosofia educar o pensamento, o “pensar dialógico” realizado em comunidade. Seu Programa propõe a atividade filosófica que começa já na Educação Infantil e vai até o Ensino Médio⁵⁷. A proposta de Lipman é que a criança vivencie a filosofia, não como teoria, mas como prática, que elas dialoguem entre elas assim como com a própria história da filosofia. Isso demonstra que Lipman entende a filosofia como uma atividade, uma prática pedagógica que pode e deve auxiliar a educação. Para atingir um pensamento mais bem elaborado Lipman propõe trabalhar as habilidades cognitivas da criança: habilidades de investigação, habilidades de raciocínio, habilidades de formação de conceitos, habilidades de tradução. Vale destacar que segundo Lipman, “Estas habilidades de raciocínio não variam muito de um domínio a outro; assim, dedução é dedução, seja em ciência natural seja nas humanidades” (LIPMAN, 1990, p. 80). Para o filósofo das crianças,

Somente a lógica contém critérios em que o raciocínio sólido pode distinguir-se do raciocínio insólito; ela é, portanto, uma disciplina única entre as ciências, de incalculável valor para uma abordagem que objetiva desenvolver o pensamento (LIPMAN, 1990, p. 80).

Contudo, segundo Lipman, “Não há por que ensinar lógica às crianças se ao mesmo tempo não as ensinarmos a pensar logicamente” (LIPMAN, 1990, p. 23). De acordo com Lipman, por exemplo,

Quando se trata de raciocínio ético, a filosofia é um método indispensável, a subdisciplina da lógica é um aparato indispensável e, dentro dela, há minuciosas ferramentas (o silogismo é um exemplo) que aprendemos a usar rapidamente (LIPMAN, 1990, p. 95).

⁵⁷ Em referência à proposta de filosofia para crianças de Lipman, Henning (2003, p. 18), afirma que “[...] trata-se da mesma filosofia acadêmica reconstruída para os mais jovens em torno das experiências infantis”.

Dessa forma, quando Lipman propõe filosofia para crianças ele está justamente preocupado com o pensamento lógico, com a lógica e o uso de nossa linguagem. É a filosofia entendida como ferramenta pedagógica. Em suas palavras, “A infância é um período no qual a linguagem está sendo adquirida num ritmo incrivelmente acelerado”. (LIPMAN, 1990, p. 124). Podemos depreender dessa afirmação uma preocupação de Lipman com a linguagem, assim como Wittgenstein se preocupava. Com relação à Lipman podemos ver isso claramente nessa passagem: “As crianças devem ser incentivadas a usarem as palavras cuidadosamente desde bem pequenas. Elas deveriam ser conscientizadas de como o significado das palavras numa frase ou parágrafo pode mudar” (LIPMAN, 1994, p. 104).

Falar da concepção de filosofia de Lipman é também falar de seu método. Segundo o filósofo,

Uma das mais valiosas contribuições que a filosofia tem a dar à conversação da humanidade com relação à educação cívica é o modelo que os filósofos oferecem de uma comunidade de investigação: os participantes que discordam entre si são profundamente conscientes do quanto aprendem uns com os outros. Enquanto acharmos que não temos nada a aprender uns com os outros, a democracia permanece sendo meramente uma *détente* pluralista (LIPMAN, 1990, p. 91).

4. LINGUAGEM: UM PROBLEMA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA?

O problema que move nossa pesquisa é a linguagem, uma vez que ela constitui de certa forma um problema para o ensino de filosofia, um problema para a própria filosofia. Evidentemente, a discussão da linguagem, como problema filosófico, não é algo novo. Platão, Santo Agostinho, Frege, Russell e é claro, Wittgenstein, trataram da linguagem como um problema filosófico, apontando para a insuficiência da linguagem para expressar o pensamento. Dado a essas dificuldades aqui discutidas com respeito à linguagem no contexto da filosofia, percebemos que Lipman, com as “novelas filosóficas”, propõe a atividade filosófica com uma linguagem mais acessível à criança.

Numa reflexão preliminar, vale recordar que o eixo de produção filosófica antiga e medieval fundamenta-se na metafísica, havendo, nesse período, uma busca filosófica acerca do ser: “o que é o ser?” Na filosofia moderna, a grande questão que se destaca é se “é possível conhecer o ser”; havendo uma discussão epistemológica, pois se busca as origens, as possibilidades e os limites do conhecimento. Porém, na filosofia contemporânea um dos eixos de discussão é a linguagem, nesta ocorre uma investigação acerca da natureza e função da

linguagem, tornando-a o objeto próprio da filosofia nesse período. E aqui destacamos a importância de Wittgenstein para essa discussão. Para o filósofo das *Investigações*, a filosofia é uma atividade de esclarecimento da linguagem, daí sua importância. Para ele, como mostramos anteriormente, a linguagem também é uma atividade (jogo, regras, formas de vida, cultura, contexto) e não um corpo teórico que pode ser transmitido.

Mas, sendo a filosofia também uma linguagem, residiria nisso o seu grande dilema, apontado por Wittgenstein, segundo o qual, a linguagem é uma atividade que pode ser comparada a um jogo. É preciso compreender as palavras dentro desses “jogos de linguagem”. Num jogo, saber jogar significa seguir as regras do jogo, portanto, como em todo jogo, a linguagem é estabelecida a partir de regras que regem a trama de atividades.

No entanto, a linguagem da filosofia constitui-se num problema para o ensino de filosofia na Educação Infantil⁵⁸, na medida em que não é possível fazer referência a palavras que não fazem parte do vocabulário da experiência da criança. Para Wittgenstein, os termos utilizados pelas crianças pertencem a uma “forma de vida”. Os termos do vocabulário infantil fazem parte de um “jogo de linguagem”, visto que a linguagem é uma atividade guiada por regras. Para Wittgenstein, é preciso clarificar a linguagem a partir de suas regras de uso. É por meio da linguagem que buscamos significado/sentido, e o diálogo é um exercício em busca de significado/sentido. Segundo Wittgenstein, esse significado se dá no uso, na multiplicidade de usos (jogos de linguagem). Aqui poderíamos destacar que uma das crises que anunciamos é justamente a crise de significado/sentido. As pessoas vivem em busca de significado/sentido para suas vidas.

E é justamente o que Lipman propõe com o seu Programa de Filosofia para Crianças, a introdução da filosofia para crianças por meio do que ele chamou de “novelas

⁵⁸ De acordo com Torrezan (1998, p. 4), “[...] existe uma necessidade emergente no tocante à formação do indivíduo, que, uma vez atrelado ao uso da linguagem como mais poderoso meio de interação com o mundo, deve ficar atento às mais diferentes formas em que a linguagem se manifesta [...]”. Nessa perspectiva, se considerarmos que o processo de aprendizagem das palavras se dá na infância, é nessa fase da vida que se inicia o seu processo de formação mediatizado por uma linguagem. A filosofia quando aprendida desde a infância pode contribuir para sua formação na medida em que possibilite a criança refletir sobre sua condição no mundo a partir de uma linguagem que lhe seja própria. Para Chitolina; Hartmann (2002, p. 17), “A filosofia com crianças não é necessariamente incompatível com a filosofia dos adultos. O que ocorre é que existe um descompasso muito grande entre a linguagem técnica da filosofia acadêmica e as necessidades e possibilidades da filosofia infantil”. Segundo Sharp, “Certamente, talvez uma criança de 5 anos não utilize a palavra justiça, mas com certeza percebe que muitas coisas que acontecem em sua vida não são justas” (KOHAN, 1999, p. 16). Ainda segundo ela “[...] as crianças não compreendem muitas coisas. Mas elas se empenham em descobrir como é que as coisas acontecem no mundo, em particular, buscam compreender o significado dessas palavras que as pessoas maiores utilizam permanentemente, palavras como bem, tempo, verdade. Quando as crianças perguntam aos adultos o significado dessas palavras, geralmente não recebem respostas. As crianças são socializadas através da linguagem e aprendem a utilizar as palavras de uma determinada maneira, sem pensar muito nelas”. (KOHAN, 1999, p. 16). Todas essas passagens significam dizer que a linguagem ocupa um lugar de destaque na infância e, portanto na proposta de Lipman, assim como na concepção de Wittgenstein.

filosóficas”, que são histórias contadas por crianças e para crianças numa linguagem familiar, acessível, livre das terminologias filosóficas que possam impedir a compreensão das crianças. Essas histórias trazem temas filosóficos numa linguagem acessível e possibilita o diálogo e a reflexão em busca de sentido. Talvez aqui resida uma aproximação entre Wittgenstein e Lipman, pois o primeiro afirma que a filosofia é uma atividade e não um corpo de teorias, e o segundo, ao propor o Programa de filosofia para crianças, pretende facilitar à criança a aprendizagem de conceitos filosóficos por meio de uma linguagem própria, ou seja, por meio de um “jogo de linguagem” próprio⁵⁹. Talvez isso possibilite que a criança tenha noção do todo e não seja contaminada pelos “feitiços da linguagem” precisando no futuro fazer um rearranjo da própria linguagem para clarificá-la.

Filosofia não se aprende se não pela aproximação com os filósofos e suas filosofias, sobretudo por meio da história da filosofia. Contudo, fazer filosofia com as crianças não é somente apresentar as várias concepções que foram articuladas ao longo da história da filosofia, mas é convidá-las para fazer parte desse diálogo. Não que a criança deva já no Ensino Fundamental ter contato com textos de filósofos e com suas linguagens difíceis, mas é nessa fase que a criança tem naturalmente aquele *pathos*, aquele espanto original característico do pensamento filosófico. Nessa perspectiva, é importante considerar que, para Lipman, “Substituir o texto secundário pelos textos originais seria fazer rolar a pedra da boca da caverna e permitir a entrada da luz do sol” (LIPMAN, 1990, p. 40). É preciso uma preparação para que isso aconteça, ou seja,

[...] tem que ser construída uma literatura de transição a fim de preparar o caminho para o encontro, em escolaridade posterior, com os textos originais. Essa literatura de transição (um exemplo da qual seria o currículo de Filosofia para Crianças) teria valores consumatórios e instrumentais, pelos quais seria por si mesma apazível, assim como pavimentaria o caminho para os textos originais serem encarados no futuro (LIPMAN, 1990, p. 40).

4.1 A LINGUAGEM EM WITTGENSTEIN

Wittgenstein sempre se interessou pela relação linguagem e mundo. No *Tractatus*, por exemplo, ele ambicionava, uma linguagem para representar o mundo, ou seja, para enunciar algo sobre o mundo. Isso implica especialmente que no *Tractatus* ele desejava

⁵⁹ De acordo com Kohan (1999, p. 26), para Lipman, “[...] a melhor maneira de ensinar a raciocinar é examinar de perto, cuidadosamente, os múltiplos usos da linguagem e a posterior discussão de suas observações e inferências”.

encontrar a pureza da linguagem, e eliminar todos os elementos que pudessem contaminá-la. Ele almejava a essência da linguagem, um elemento universal, ou seja, a essência da proposição lógica, a “forma proposicional geral”. Por conseguinte, ele esperava criar uma linguagem ideal e perfeita. Nessa fase de seu pensamento, Wittgenstein entendia que a linguagem refletia a realidade, que a linguagem servia para descrever o mundo. Para o autor, é por meio da linguagem que o homem conhece o mundo, assim como a linguagem é o que pode ser expresso do mundo, ou seja, tudo o que é possível de ser pensado é possível de ser expresso pela linguagem. Para Wittgenstein, “O que não podemos pensar, não podemos pensar, portanto, tampouco podemos *dizer* o que não podemos pensar” (WITTGENSTEIN, 2001, § 5.61 p. 177). Dessa forma, se tenho a totalidade da linguagem, tenho a totalidade do mundo, “Os limites de minha linguagem significam os limites de meu mundo” (WITTGENSTEIN, 2001, § 5.6 p. 177). Nesse sentido, a concepção de linguagem do “primeiro Wittgenstein” consiste na representação de um “objeto” por um nome, ou seja, as palavras são compreendidas como nomes dos objetos e, nessa perspectiva, “referencialista”, o objeto é a unidade básica do mundo, é a substância do mundo, aquilo que compõe o mundo na sua maior simplicidade, aquilo que percebemos imediatamente.

Em torno desse modelo de pensamento, no *Tractatus*, Wittgenstein afirma que poderia haver uma unidade lógica para determinar a essência das palavras (visão essencialista). Para ele, existia uma única maneira de análise, a análise lógica das proposições. O trabalho de análise lógica deveria levar todas as linguagens a uma forma proposicional comum. E, deste modo, poderia encontrar a pureza da linguagem, eliminando todos os elementos que pudessem contaminá-la. Wittgenstein vai dizer que “A linguagem mascara o pensamento”, e que, portanto, é preciso entender a linguagem a partir da sua lógica para não ter que enfrentar sempre os mesmos pseudo-problemas filosóficos. Vale destacar, que segundo Glock (1998, p. 28), “Para Wittgenstein, a linguagem ordinária disfarça a forma lógica, mas não é imperfeita do ponto de vista lógico. Se analisada de forma adequada, não deixa de refletir a estrutura do pensamento. Pois, a lógica é uma condição do sentido, e a linguagem ordinária é capaz de expressar todo sentido”. Nas *Investigações Filosóficas*, porém, Wittgenstein critica a concepção “referencialista” da linguagem, passando a considerar aquela ideia de análise como um absurdo.

Conforme a concepção agostiniana da linguagem⁶⁰ as palavras são nomes de objetos. Os fundamentos da linguagem são os objetos, o significado da palavra é o objeto a que ela se refere. As palavras significavam os objetos, ou seja, as palavras ou são nomes de objetos do mundo ou nomeiam objetos de um mundo interno (a linguagem das sensações, dos estados internos). Assim, por exemplo: a cor como objeto, o número como objeto, um sabor como um objeto, ou seja, tudo que pode ser dito na linguagem pode ser pensado como objeto. Dessa forma, as pessoas entendem que tudo que está na mente são objetos. Do ponto de vista de Wittgenstein, o problema que se apresenta está justamente na relação palavra/objeto. A objeção de Wittgenstein é que, falar de objetos é diferente de falar de nossos estados internos (estados ou processos mentais)⁶¹. Embora ele admita que esses estados mentais tenham nomes, a sua objeção se dá pelo fato de que o processo de associação desses estados mentais é diferente da nomeação de coisas do mundo.

A crítica de Wittgenstein nas *Investigações* diz respeito ao conceito referencial de significado. Para ele, este se dá no uso, ou seja, numa atividade dentro de um determinado contexto. Para um melhor entendimento, toma-se como exemplo a palavra “cinco”, usado por Wittgenstein nas *Investigações*. O filósofo deixa claro que não existe um objeto específico que pudesse ser designado por esta palavra (numa definição ostensiva - num apontar as coisas). Existe sim um “uso” da palavra cinco. A palavra cinco não tem uma significação, mas sim uma função. Eu não posso apontar para alguma coisa e dizer isto é cinco, ou, isto é vermelho e, com isso, determinar o significado da palavra. Nós conhecemos porque já sabemos o “uso” da palavra. Portanto, o significado se dá no “uso” das palavras dentro dos “jogos de linguagem”.

No *Livro Azul*⁶², Wittgenstein (1992) dá um exemplo: Alguém pega um lápis e diz: isto é *tove*. O que é isto que está sendo apontado? Eu saberia dizer o que é *tove* caso eu soubesse que a palavra tem uma determinada função representativa. Eu tenho que ter um conhecimento anterior, na função, no papel que a palavra ocupa. Não há nada de universal

⁶⁰ Segundo Faustino (1995, p. 23), “A suposição de significados mentais correspondentes aos signos dá sustentação à visão, minuciosamente investigada por Wittgenstein, de que a ‘mente’ ou a ‘consciência interna’ é o ‘lugar’ (*tópos*) em que as significações se encontram e se ajustam antes de serem expressas pela linguagem verbal, seja esta gestual, seja escrita. Isso significa que, do ponto de vista da imagem agostiniana da linguagem, operações internas do pensamento antecedem a fala e determinam as expressões linguísticas em geral. Sob essa perspectiva, a linguagem ordinária, encarregada de transmitir as associações ou concatenações mentais das significações, seria como uma espécie de ‘tradução’ do que se passa internamente, a tradução de uma ‘linguagem interna do pensamento’ que teria o mesmo estatuto e operaria no mesmo plano das vivências internas da alma”.

⁶¹ Estados mentais: dores, cócegas, comichões, pensamentos, assim como toda nossa vida mental.

⁶² O chamado *Livro Azul* é um conjunto de notas dos alunos de Wittgenstein, onde ele fala em imaginar diferentes “jogos de linguagem”, antecipando assim, as discussões sobre esse conceito nas *Investigações Filosóficas*. “Wittgenstein explica no Livro Azul que as palavras têm o sentido que lhe damos, e que uma investigação dos sentidos reais seria o resultado de uma confusão” (WITTGENSTEIN, 1992, p. 20).

para entender a linguagem; não existe a totalidade da linguagem em função dos vários (infinitos) jogos de linguagem. Segundo Glock (1996, p. 32), para Wittgenstein, “O que é necessário para alcançar clareza acerca de questões conceituais não é a análise lógica, mas sim uma descrição de nossas práticas linguísticas, que constituem um conjunto variado de ‘jogos de linguagem’”. Nessa perspectiva, a linguagem é pensada a partir da infinidade de “jogos de linguagem”. Por isso, não é possível encontrar unidade formal da linguagem como a que ele pretendia no *Tractatus*. Assim, como é impossível pensar na possibilidade de conhecer todos os “jogos de linguagem” possíveis, a linguagem passa a ser estruturada a partir da sua multiplicidade de “jogos de linguagem”. Nesses termos, vale a pena rerepresentar uma passagem muito reveladora das *Investigações* que expressa:

[...] essa pluralidade não é nada fixo, um dado para sempre; mas novos tipos de linguagem, novos jogos de linguagem, como poderíamos dizer, nascem e outros envelhecem e são esquecidos. (Uma imagem aproximada disto pode nos dar as modificações da matemática)

O termo ‘jogo de linguagem’ deve aqui salientar que o falar da linguagem é uma parte de uma atividade ou de uma forma de vida.

Imagine a multiplicidade dos jogos de linguagem por meio destes exemplos e outros:

Comandar, e agir segundo comandos –

Descrever um objeto segundo uma descrição (desenho) –

Relatar um acontecimento –

Conjeturar sobre o acontecimento –

Expor uma hipótese e prová-la –

Apresentar os resultados de um experimento por meio de tabelas e diagramas –

Inventar uma história; ler –

Representar teatro –

Cantar uma cantiga de roda –

Resolver enigmas –

Fazer uma anedota; contar –

Resolver um exemplo de cálculo aplicado –

Traduzir de uma língua para outra-

Pedir, agradecer, maldizer, saudar, orar (WITTGENSTEIN, 1999, § 23 p. 35).

Por conseguinte, os “jogos de linguagem” nascem dentro das “formas de vida”. E cada “jogo de linguagem” deve ser compreendido com suas regras específicas. Também é interessante destacar que Wittgenstein compara a linguagem a “[...] uma velha cidade: uma rede de ruelas e praças, casas novas e velhas, e casas construídas em diferentes épocas” (WITTGENSTEIN, 1999, § 18 p. 35). A palavra, não tem uma essência, mas uma função. Ora, desse modo de pensar resulta que o significado da palavra é o seu uso na linguagem. As palavras só possuem significado no fluxo da vida. Portanto, nas *Investigações* o significado das palavras se dá pelo uso, ou seja, é determinado dentro de um certo uso de

linguagem. Nesse sentido, pode-se dizer que a linguagem é, na verdade, um conjunto de “jogos de linguagem”.

Se no *Tractatus* Wittgenstein tinha uma visão totalmente *apriorística* da significação, nas *Investigações* ele está voltado para a prática. As palavras se formam na experiência, mas depois elas ganham uma transcendentalidade dada pelo uso. Para ele, há uma necessidade de preparação para o uso, pois a linguagem é social e cultural. Desse modo, a linguagem não é estática, ela vai mudando. Nas *Investigações*, Wittgenstein diz que “[...] representar uma linguagem significa representar-se uma forma de vida” (WITTGENSTEIN, 1999, § 19 p. 32). No *Tractatus*, o filósofo quer revelar uma estrutura oculta do pensamento por meio de uma análise lógica, ao passo que nas *Investigações* ele declara que “[...] o que está oculto não nos interessa” (WITTGENSTEIN, 1999, § 126 p. 67). Agora, sua preocupação é descrever a linguagem. No *Tractatus*, Wittgenstein fala de um limite da linguagem, e este limite também é o limite do mundo. Mas isto não significa dizer que a linguagem é limitada para descrever a realidade. Pelo contrário, a realidade (o mundo) é justamente o seu limite, sendo que somente as proposições das ciências empíricas podem ser expressas com sentido, pois seu critério de sentido está na relação linguagem/mundo. E o que está fora do mundo não tem lugar na linguagem como é o caso dos valores (ética estética e religião assim como a própria filosofia). Ele termina sua primeira grande obra, o *Tractatus*, dizendo “Sobre aquilo que não se pode falar, deve-se calar”.

Nas *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein cria uma estrutura dialógica que permite discutir sobre a estrutura da linguagem. No diálogo com seu interlocutor, o filósofo tenta resolver as possíveis confusões causadas pelo mau uso da linguagem. E essa é justamente uma das dificuldades na leitura da obra de Wittgenstein, pois não é fácil identificar quando é ele ou seu interlocutor quem está falando.

Contudo, em se tratando da utilização de procedimento dialógico, podemos apontar para uma proximidade com Lipman, que por meio do diálogo realizado nas Comunidades de Investigação propõe a reflexão e a investigação acerca de temas filosóficos contidos em suas novelas. Para Wittgenstein, falar é uma atividade guiada por regras dentro da multiplicidade dos “jogos de linguagem”, dependendo do contexto, das “formas de vida” (formação cultural ou social). De certo modo, uma “forma de vida” é um “jogo de linguagem” com suas regras, assim como as novelas, apresentadas na Comunidade de Investigação que constituem o Programa de Lipman dependem das formas de vida de seus integrantes. O diálogo proposto na Comunidade de Investigação é suscitado pelos temas contidos nas

novelas e dependem das regras de cada “jogo de linguagem”, as quais, aos poucos, vão sendo internalizadas pelas crianças.

4.1.1 Significado Como Uso – “Jogos de Linguagem”; “Seguir Regras”; “Formas de Vida”

✓ “Jogos de Linguagem”

Inicialmente, vale destacar que Wittgenstein inspirou-se na doutrina das cores de Goethe ⁶³ (1749-1832) para construir seu conceito de “jogos de linguagem”. Segundo Marques (2003), no “*Livro Azul (1934/35)* e *Livro Castanho (1934/35)*, assim como nos conjuntos de notas e de observações editados com o nome de *Observações Filosóficas*”, Wittgenstein já desenvolve uma crítica à busca da essência da linguagem defendida por ele no *Tractatus*. Em relação a essa mudança de postura, Marques destaca dois pontos: “1. a rejeição do tal isomorfismo entre linguagem e realidade e 2. a progressiva verificação que o significado das palavras é determinado por métodos de projeção dos sinais das coisas”. Em relação ao método de projeção ⁶⁴, Marques (2003, p. 45-46) sublinha que “[...] o aprofundamento do problema do *método de projecção* [...]” criará condições para o desenvolvimento do conceito de “jogos de linguagem”.

A situação acima ilustra o desenvolvimento do conceito de “jogos de linguagem” feito por Wittgenstein. Mesmo com as dificuldades de compreensão que

⁶³ Johann Wolfgang Von Goethe (1749-1832). A obra: GOETHE, J. W. *Doutrina das cores*. Tradução Marco Giannotti. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.

⁶⁴ Em que consiste esse método de projeção? Segundo Marques (2003), “Em vez de compreender a representação das coisas através de nomes que a forma lógica ordenava, concatenava, na proposição (sempre numa descrição completa [...]), passa-se a compreender a representação linguística como uma *actividade de projecção*” (MARQUES, 2003, p. 45-46). Nós precisamos estabelecer regras de correspondência entre os sinais de um sistema e os objetos. “Quando alguém profere a palavra ‘cubo’ será que o sentido desse termo ocorre em nós como um flash, de um golpe, associado a uma certa imagem de um cubo? No entanto é errado pensar que apenas uma imagem é adequada a um termo, já que é sempre um método de projeção que está na base da constituição dessa imagem. Posso representar um cubo de tal modo projetado que parece em nada se assemelhar a outra representação que use outro modo de projectar” (MARQUES, 2003, p. 47). Marques ainda salienta, “[...] que aquilo que no método de projecção é apresentado como imagem, não se deve confundir com uma espécie de padrão a que se pudesse atribuir o valor de uma imagem arquétipo” (MARQUES, 2003, p. 48). E que “Não existe uma única imagem que exemplifique o conceito, porque essa imagem teria que ser um padrão puro, o que resultaria numa mitologia dos arquétipos escondidos na alma” (MARQUES, 2003, p. 48). Não existe uma imagem no sentido platônico. Para a compreensão de um conceito não é necessário uma imagem mental correspondente. Segundo Marques: “Em muitos dos usos da nossa linguagem, o sentido das palavras e das expressões não depende do objecto que eventualmente essas palavras ou expressões designam. Nem sequer à imagem que poderia servir de substituto ao objecto. Que imagem, por exemplo, poderá corresponder à frase: ‘Espero que ela chegue em breve’? E claro que nenhum objecto lhe pode corresponder, já que se é uma expectativa o objeto não pode estar presente” (MARQUES, 2003, p. 50).

envolvem o conceito de “jogo de linguagem”, nossa proposta é apresentar elementos que permitam esclarecer esse conceito. Conforme notamos, para Wittgenstein, a linguagem é uma atividade que pode ser comparada a um jogo. É preciso compreender as palavras dentro desses jogos. Portanto, como em todo jogo, a linguagem é estabelecida a partir de regras que regem a trama de atividades. Segundo Marques (2003, p. 35), “Para Wittgenstein compreender um lance de um jogo não é muito diferente de compreender o sentido de uma palavra que é usada desta ou daquela maneira no quadro de um jogo de linguagem”. O significado de uma palavra, por sua vez, não é mais o objeto que ela substitui, como Wittgenstein entendia no *Tractatus*. Segundo Glock (1998, p. 225), “Aprendemos o significado das palavras aprendendo a utilizá-las, da mesma forma que aprendemos a jogar xadrez”.

Na visão do filósofo austríaco, não existe nada que permeie todos os “jogos de linguagem”. Isso equivale a dizer que os “jogos de linguagem” não têm uma essência, ou seja, algo que é comum a todos. A noção de jogo pressupõe a noção de regras. E como já vimos, a multiplicidade dos “jogos de linguagem” é própria de uma forma de vida humana. Todavia, é de se destacar que “jogos de linguagem”, para Wittgenstein, segundo Hacker (1999, p. 13) são “[...] as práticas, atividades, ações e reações em contextos característicos, dos quais seu uso regrado das palavras é parte integrante”, ou seja, são situações específicas que permitem diferentes possibilidades de uso. Descrever os “jogos de linguagem” é descrever o uso das palavras.

À luz desse exame, os termos psicológicos, por exemplo, também têm um “jogo de linguagem” próprio, pois os termos do vocabulário psicológico também fazem parte de um jogo com regras, assim como a linguagem é uma atividade guiada por regras. Por conseguinte, é preciso critério (regra) que é público, pois não existe a possibilidade de seguir regras privadamente. E a importância da regra se dá pelo fato que ela pode ser publicamente compreendida. Por isso, é uma atividade pública, o que implica especialmente na refutação do solipsismo.

Tomando a expressão “Jogos de linguagem fictícios”, como anunciamos anteriormente, vemos uma aproximação entre Lipman e Wittgenstein, isto é, os “jogos de linguagem” de Wittgenstein e as “novelas filosóficas” de Lipman.

Nossos claros e simples jogos de linguagem não são estudos preparatórios para uma futura regulamentação da linguagem, - como que primeiras aproximações, sem considerar o atrito e a resistência do ar. Os jogos de linguagem figuram mais como *objetos de comparação*, que, através de semelhanças e dissemelhanças, devem

lançar luz sobre as relações de nossa linguagem (WITTGENSTEIN, 1999, § 130 p. 68).

Nessa passagem Wittgenstein critica o dogmatismo de nossas afirmações filosóficas, assumindo que é possível haver um jogo de linguagem fictício - ideia apontada por Glock (1996, p.226). Trata-se de práticas linguísticas, hipotéticas ou inventadas, de uma espécie simples ou primitiva. Tais “jogos de linguagem simples e claros” servem como “objetos de comparação” (WITTGENSTEIN, 1999, § 130 p. 68)⁶⁵. Têm a incumbência de lançar luz sobre nossos “jogos de linguagem” mais complicados, conferindo um relevo especial a alguns de seus aspectos característicos. Wittgenstein concebe pelo menos duas maneiras de fazer isso. Uma delas é reconstruir os discursos complexos nos quais são utilizados termos como ‘verdade’, ‘asserção’, ‘proposição’ etc., a partir de “jogos de linguagem” mais primitivos. Essa abordagem prepondera no *Livro castanho*, em que se discute uma série de “jogos de linguagem” fictícios, sem que se recorra a qualquer contextualização filosófica, e sem interligá-los em qualquer linha argumentativa com a função de lançar luz sobre “jogos de linguagem” mais complexos.

✓ “Seguir Regras”

A questão seguinte que queremos discutir é sobre o conceito de “seguir regras”, presente no pensamento de Wittgenstein. Conforme mostrado no decorrer da pesquisa, todo jogo assim como toda a linguagem, são atividades guiadas por regras. É preciso uma regra para que eles aconteçam. Seguir uma regra é um hábito (uma prática) que vem de um adestramento dentro do meio cultural em que o indivíduo se encontra. E esse adestramento é público. Nesse sentido, os “jogos de linguagem” acontecem como num jogo comum. Com efeito, é preciso compreender as palavras dentro desses jogos. Seguindo essa linha de raciocínio podemos presumir, então, que é preciso entender quais são as regras que determinam o uso dessas palavras, pois as regras desse jogo é que determinam o significado das palavras. Segundo Hintikka (1986, p. 241), “[...] apreender o significado de uma palavra consistirá na aquisição de uma regra (ou um conjunto de regras)”. A importância da regra se dá pelo fato que ela pode ser publicamente compreendida.

⁶⁵ (Cf. § 2; § 27 – *Investigações Filosóficas*)

Wittgenstein, no início das *Investigações*, faz uma crítica à definição ostensiva (ato de apontar as coisas), pois ele a entende não como modelo privilegiado de explicação do significado. No entanto, ele defende que a definição ostensiva não é totalmente inválida, apesar dela não cumprir todas as funções da linguagem, ela serve como preparação. Entretanto, é correto afirmar que, para o filósofo, o que garante a possibilidade da linguagem é o conceito de seguir regras. Segundo Hintikka (1986, p. 247), Wittgenstein reconhece que as regras constituem a ponte entre a linguagem e o mundo, pois ele “[...] considera as regras o alfa e o ômega da linguagem [...]. Isso lhe permite também atribuir um lugar de honra às definições ostensivas – porque na medida em que elas comunicam ao aprendiz a *regra* a que deve obedecer o *definiendum*”.

Mas, o que significa seguir uma regra? Wittgenstein expressa isso de maneira direta. Segundo ele:

Seguir uma regra é análogo a: seguir uma ordem. Somos treinados para isto e reagimos de um determinado modo. Mas que aconteceria se uma pessoa reagisse desse modo e uma outra de outro modo a uma ordem ao treinamento? Quem tem razão?

Imagine que você fosse pesquisador em país cuja língua lhe fosse inteiramente desconhecida. Em que circunstância você diria que as pessoas ali dão ordens, compreenderam-nas, seguem-nas, se insurgem contra elas, e assim por diante?

O modo de agir comum a todos os homens é o sistema de referência, por meio do qual interpretamos uma linguagem desconhecida (WITTGENSTEIN, 1999, § 206 p. 93).

Sob essa perspectiva, a linguagem das sensações⁶⁶, dos estados internos é uma linguagem pública. O critério para palavras como “dor”, por exemplo, não é a própria dor, mas a regra do jogo quando eu digo “eu tenho dor”. Por isso, eu posso compreender quando alguém diz “eu tenho dor”. Vale destacar, que cada situação tem regras diferentes, e o que se tem a fazer é uma descrição dessas regras. Ainda em relação ao exemplo, quando digo “tenho dor”, ou “duvido que ele tenha dor” etc., uma análise gramatical simples mostra como “[...] tem sentido dizer que os outros duvidam que eu tenha dores; mas não tem sentido dizer isto de mim mesmo” (WITTGENSTEIN, 1999, § 246 p. 99).

⁶⁶ A esse respeito, segundo Rezende (2005, p. 249), “Falar a respeito de objetos é diferente do falar de nossas sensações”. É como se jogássemos jogos de regras diferentes. Segundo ele, “As regras do futebol não são as mesmas do vôlei”.

✓ “Formas de Vida”

E por fim, no que tange às concepções de Wittgenstein, trataremos do conceito “formas de vida” que, por sua vez, tem a ver com a cultura, pois a natureza humana é cultural, transforma seu meio, constrói instituições. Nesse sentido, para Wittgenstein, as formas de vida devem ser levadas em conta para entendermos a linguagem, visto que sendo uma atividade social e também cultural está ligada às formas de vida. De acordo com Glock (1996, p. 174), “Nos livros azul e castanho (134), imaginar uma linguagem é o mesmo que imaginar uma ‘cultura’. Por conseguinte, uma forma de vida é uma formação cultural ou social, a totalidade das atividades comunitárias em que estão imersos os nossos “jogos de linguagem”. A linguagem deixa de ter a visão lógica para ter uma visão antropológica. Segundo Wittgenstein (1999, § 23 p. 35), “O termo ‘jogo de linguagem’ deve aqui salientar que o falar da linguagem é uma parte de uma atividade ou de uma forma de vida”. Dessa maneira, os jogos de linguagem devem ser compreendidos dentro de um contexto social. Além disso, é importante observar que, segundo Glock (1998, p. 176), “[...] uma forma de vida é uma formação cultural ou social, a totalidade das atividades comunitárias em que estão imersos os nossos jogos de linguagem”.

Wittgenstein acredita que existe uma multiplicidade de formas, baseadas nas formas de vida, que são os “jogos de linguagem”. E a partir da consciência dessa multiplicidade e do bom uso da linguagem podemos resolver o que comumente caracteriza-se como problema filosófico, a saber, as confusões conceituais que fazemos e que podem ser desfeitas por uma análise da linguagem. Portanto, uma investigação em busca do sentido que imprimimos às palavras é a solução para desfazer tais confusões. Assim, estaríamos evitando muitos equívocos gramaticais. Mas tendo em vista que a linguagem é uma característica humana, essa análise deve manter a perspectiva de nossas relações pessoais; é quando a palavra “adquire vida”. Segundo Wittgenstein “A maior parte destes problemas pode ser resolvida acentuando o fato de a escrita e a palavra serem próprias das relações com outras pessoas. É nesse contexto que os signos adquirem vida, e é por isso que a linguagem não é apenas um mecanismo” (WITTGENSTEIN, 1992, p. 23). A linguagem vai se formando ao longo da história.

4.2 A LINGUAGEM DA FILOSOFIA EM LIPMAN

Assim como descrito anteriormente, a linguagem ocupa também um papel fundamental na obra de Lipman. De acordo com essa perspectiva, iniciemos esse capítulo destacando uma passagem que pode ser considerada significativa de seu texto. Em *A filosofia vai à escola*, diz:

Há apenas um pequeno passo de distância entre Dewey e a alegação de Jerome Bruner de que a herança cultural do gênero humano pode ser ensinada com toda integridade em todas as séries escolares; e a insistência de Michael Oakeshott de que todas as disciplinas, tanto as ciências como as humanidades, são linguagens a ser aprendidas, linguagens cuja interação constitui a ‘conversação do gênero humano’; e o pensamento de Wittgenstein e Ryle, e o diálogo de Buber. Um outro pequeno passo e nós vemos o texto substituído pelo romance filosófico e pelo manual de instruções (como Wittgenstein teria ficado encantado!) composto quase que exclusivamente de questões filosóficas (LIPMAN, 1990, p. 21).

Nessa passagem, Lipman destaca a importância da filosofia como linguagem, assim como cita Wittgenstein. O que sugere que essa nova linguagem para o ensino de filosofia que ele propõe é a mesma já proposta pelo filósofo das *Investigações*; a filosofia como um “jogo de linguagem” que precisa estar atenta às regras, às formas de vida, ganhando significado e vida no processo dialógico investigativo. De acordo com esta visão, Lipman entende que “[...] para se fazer aceitável às crianças, a filosofia tem tido de sacrificar a terminologia hermética através da qual, desde Aristóteles, tem conseguido se fazer ininteligível para o leigo e escassamente inteligível para o graduado em filosofia” (LIPMAN, 1990, p. 22)⁶⁷. Aqui reside o problema apontado no início desta pesquisa, a linguagem como um problema para o ensino de filosofia. E é justamente isso que Lipman quer dizer: se não utilizarmos uma linguagem que seja acessível à criança, ela não terá acesso às temáticas filosóficas. Na linguagem de Wittgenstein, se não tivermos um “jogo de linguagem” próprio para dialogarmos com as crianças, não será possível fazê-las entender a filosofia. E a proposta de Lipman é substituir o texto filosófico pelo “romance filosófico”. Segundo este autor (1990, p. 22), “[...] o texto tradicional dá lugar ao romance filosófico, um trabalho de ficção constituído, tanto quanto possível, de diálogos de modo a eliminar a repreensível voz de um

⁶⁷ De acordo com Kohan (1999), Lipman relata que “Tratava-se, simplesmente, de recriar as ideias dos filósofos, despidendo-as da linguagem técnica e erudita, apresentando-as de modo mais simples e menos inibidor” KOHAN, W. O. **Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de M. Lipman**. In: KOHAN, W. O; LEAL, B. (Orgs.), **Filosofia para crianças: A tentativa pioneira de Matthew Lipman**. (2 ed. Vol. I). R.J, Brasil: Petrópolis, 1999, p. 85.

narrador adulto atrás dos bastidores”. Novamente poderíamos identificar essas passagens com o pensamento de Wittgenstein a partir do seu conceito de “jogos de linguagem”.

Após essa síntese inicial, destaquemos os critérios para utilizar a linguagem em Lipman: 1º. Se os textos são alheios à experiência das crianças, qual é a saída encontrada por Lipman? Reescrever a experiência infantil por meio de *Novelas Filosóficas*. Por isso, ele não trabalha a experiência real. Ele trabalha com uma experiência ficcional, por meio de narrativas ficcionais através das quais, retrata a experiência da criança. Por isso, em que medida essa experiência – ficcional – pode contribuir para a sua educação integral? Lipman destaca a importância de “[...] unir a experiência da criança com a experiência literária da humanidade” (LIPMAN, 1990, p. 123), ou seja, não se trata apenas de meras histórias interessantes para as crianças, mas que apresentem caráter intencionalmente educativo.

Além disso, se considerarmos que Lipman trata da experiência pedagógica através de “*novelas filosóficas*” (linguagem, diálogo), não podemos jamais deixar de considerar o seu pressuposto deweyano que se fundamenta sempre na experiência primária. Para Dewey, a educação escolar é um grande laboratório, em que as crenças e as verdades adotadas podem ser analisadas, avaliadas e experimentadas para serem reconstruídas. A distinção de Lipman com os pragmatistas clássicos é que Lipman, mesmo seguindo a mesma orientação, dá ênfase na experiência relatada, contada, representada pela criança através dos textos criados com a finalidade de ensino de filosofia; experiência enriquecida pela atividade “dialógica”, filosófica, que se dá nas Comunidades de Investigação. No entanto Lipman não nega essa experiência de fundo, a experiência real, bruta ou primária. De acordo com os pragmatistas tradicionais o projeto da ciência traz o método eficaz de se estimular o pensamento, o método científico, com suas hipóteses e verificações. Para eles a criança traz um problema real, uma experiência real. Lipman parte desse pensamento, contudo, ele reelabora essa ideia, acreditando que o que estimula o pensamento reflexivo é a filosofia. Ele defende que no mundo real das crianças há problemas filosóficos e que a filosofia não é alheia a essa experiência. Para ele, a experiência primária é fundamental para a educação, contudo, Lipman, em suas novelas, narra uma experiência ficcional. É a experiência contada com fins pedagógicos, representada na linguagem, e que permite às crianças, após a leitura, uma identificação pessoal com as situações problemáticas vivenciadas pelos personagens. As crianças filosofam na vida real e podem ser provocadas a recuperarem isso em sala de aula com a finalidade de estimular o seu pensamento.

Lipman traduz o mundo real em suas novelas. Não é ensinar a filosofia à maneira tradicional através dos textos, mas refletir sobre a vida, sobre os problemas das

crianças. Sendo através da linguagem que essa experiência pode ser recuperada. Ele considera a possibilidade de tais experiências serem narradas. Nessa atividade de busca, a experiência é estimulada a partir dessas histórias, e o passo seguinte não é a checagem com a realidade, o que se pretende é o pensamento mais bem elaborado. Para o autor, o homem é um ser de experiência e isso torna a experiência primária necessária no contexto educativo, justamente para salvaguardar a própria integridade humana. E sob essa perspectiva, Lipman traduz a experiência numa narrativa ficcional, pois de acordo com seu método numa sala de aula é possível estimular o pensamento da criança a partir dessas narrativas ficcionais tornando a experiência pedagógica interessante para a criança, mas isso deve ser feito sempre pautado na experiência primária. Portanto, a experiência pedagógica, embora seja ficcional, remete à experiência primária e real da criança.

Por fim, destacamos novamente a importância da linguagem na proposta de Lipman, no esforço de compreender a sua aproximação com Wittgenstein.

4.2.1 Proposta Educacional de Lipman: Programa de Filosofia para Crianças

✓ Programa de Filosofia para Crianças

Numa reflexão preliminar, impõe-se compreender a proposta educacional de Lipman, contudo, é importante sublinhar que não é de interesse desta pesquisa descrevê-la e analisá-la em sua integralidade, nem o faremos em relação a todos os pressupostos teóricos do seu Programa. Pretende-se, tão somente, sintetizar a sua proposta e analisar as possíveis relações com o pensamento de Wittgenstein, seguindo os objetivos propostos. Assim como também não nos é interessante de imediato discutir as razões que levaram Lipman a desenvolver o seu Programa, sendo este apenas apresentado dentro dos limites estabelecidos anteriormente.

Isso implica resgatar os pontos discutidos no capítulo I acerca do Programa lipmaniano. O educador americano justifica que “O mérito de Filosofia para Crianças está em permitir que a aula se torne um fórum para ventilar assuntos relevantes para os problemas das próprias crianças” (LIPMAN, 1994, p. 92). No entanto, isso não significa conduzir o pensamento da criança com modelos de discussão pré-determinados. Segundo ele, “A prática filosófica das crianças pode ter várias formas: o jogo de ideias, às vezes, é casual e espontâneo, e outras vezes estudado e arquitetado” (LIPMAN, 1994, p. 71). Acreditamos que

nessa passagem é possível relacionar as ideias de Lipman com o pensamento de Wittgenstein, uma vez que aos olhos do teórico dos “jogos de linguagem” essa possibilidade de “jogos de linguagem” se caracteriza como “formas de vida”.

Ao que parece, as crianças, embora não entendam a linguagem dos adultos, estão sempre atentas buscando compreender, buscando um significado para as palavras dos adultos, e assim conferindo significado para suas próprias experiências. O problema apontado por Lipman é que as crianças no âmbito escolar não são ensinadas (estimuladas) a pensar. Diante disso, o filósofo americano propõe levar o aluno (a criança) à reflexão, a pensar por si próprio. Mas não simplesmente pensar, e sim um pensar crítico, reflexivo, investigativo. No seu Programa de Filosofia para Crianças, segundo ele, a filosofia teria essa função “propedêutica” para uma educação reflexiva. Lipman “[...] considera a capacidade da filosofia, quando adequadamente reconstruída e corretamente ensinada, para trazer à tona o pensamento de uma ordem mais elevada na educação” (LIPMAN, 1995, p. 14). Isso porque, de acordo com ele (1995), “[...] o raciocínio é uma habilidade, ele pode ser ensinado, estudado e aprendido” (LIPMAN, 1995, p. 14). Tomando-se as habilidades cognitivas do Programa de Filosofia para Crianças (raciocínio, questionamento e investigação, formação de conceitos, tradução) salientamos que o grande objetivo de Lipman com seu Programa é “[...] criar uma sociedade na qual as excelências possam florescer em diversidade e em abundância” (LIPMAN, 1995, p. 14-15).

O Programa de Filosofia para Crianças, segundo Lipman, se inicia na formação básica, a partir da aquisição da linguagem pela criança. Segundo ele, “[...] a introdução da filosofia pode ser ‘organizada e efetuada’ desde a pré-escola até o 2º grau” (LIPMAN, 1994, p. 79). Na pré-escola, nas 1ª e 2ª séries, para o filósofo “[...] a ênfase está na aquisição da linguagem” (LIPMAN, 1994, p. 79). Nas 3ª e 4ª séries deve-se dar “[...] maior atenção a estruturas semânticas e sintáticas” (LIPMAN, 1994, p. 80). Quanto às 5ª e 6ª séries, Lipman destaca: “Aqui, a ênfase está na aquisição da lógica formal e informal” (LIPMAN, 1994, p. 80). Em relação às 7ª e 8ª séries, afirma: “Nesse currículo, a ênfase encontra-se na especialização filosófica elementar no campo da investigação ética” (LIPMAN, 1994, p. 81). E no 2º grau, de acordo com ele, “[...] o currículo para o 2º grau deveria ser formado por uma série de abordagens que representassem uma área de especialização filosófica, mais avançada” (LIPMAN, 1994, p. 81). Mas em todos os níveis de ensino, “O objetivo primordial de um programa de Filosofia para Crianças é ajudá-las a aprenderem a pensar por si mesmas” (LIPMAN, 1994, p. 81), afirma Lipman. Conforme notamos em quase todas as fases do seu Programa há uma preocupação com a linguagem. Uma das consequências disso é que o

instrumento metodológico de Lipman para desenvolver seu programa é a leitura e o diálogo filosófico. Pode-se presumir então que Wittgenstein fora possivelmente uma fonte de inspiração importante para o filósofo norte-americano.

Não deixa de ser interessante observar, como anteriormente indicado, que Lipman atribui uma função fundamental à figura do professor em seu Programa. Visto que o mesmo auxilia na apropriação da linguagem pela criança por meio da Comunidade de Investigação. Ele contribui para que a criança desenvolva todas as competências filosóficas propostas pelo Programa, coordenando o diálogo, um “diálogo disciplinado” segundo os pressupostos filosóficos. Para o êxito de sua Proposta “educação para o pensar” ele defende que o professor deve ser muito bem preparado. Segundo ele, “O ensino da filosofia requer professores que estejam dispostos a examinar ideias, a comprometer-se com a investigação dialógica e a respeitar as crianças que estão sendo ensinadas” (LIPMAN, 1990, p. 173). Lipman afirma que “Somente se os professores tiverem uma experiência real de uma comunidade de investigação é que poderão promover o desenvolvimento do indivíduo com seus próprios alunos” (LIPMAN, 1990, p. 178). Também vale registrar que Lipman juntamente com sua equipe desenvolveu manuais para auxiliar o professor a realizar tarefa tão magnânima.

✓ “Novelas Filosóficas”

Agora concentremos nossa atenção nas narrativas ficcionais de Lipman. Por meio do que ele chamou de Novelas Filosóficas, Lipman propõe uma “investigação dialógica”, ou seja, ele assume o diálogo⁶⁸ como método de investigação. Ao que parece, o autor vê a filosofia como um modo de investigação mediada pela linguagem. Trata-se da utilização de histórias contadas por crianças e para crianças com o objetivo de dar sentido/significado às suas experiências, embora elas não sejam experiências reais das crianças, mas experiências ficcionais. As novelas são uma forma de resgatar e sistematizar a experiência da criança por meio de narrativas que servirão como texto “filosófico”. Os romances do programa lipmaniano são uma forma de dramatizar os temas filosóficos numa linguagem que esteja ao alcance da criança. Lipman considera seus textos como uma

⁶⁸ A partir desse pensamento, Henning (2003, p. 86) destaca os “[...] usos variados da linguagem no debate que as próprias crianças realizam, observando uns aos outros, trocando pontos de vista e inferindo sobre o que é colocado pelos parceiros de investigação, num esforço de promover, pelo diálogo, auto-correção do pensamento de cada um”.

“literatura de transição” “[...] a fim de preparar o caminho para o encontro, em escolaridade posterior, com os textos originais” (LIPMAN, 1990, p. 40).

É interessante perceber que as histórias irão “[...] fornecer experiências estimulantes que originarão crianças reflexivas e argumentativas” (LIPMAN, 1990, p. 40). Desse modo, são introduzidos temas filosóficos que fazem parte das experiências das crianças. A sala de aula transforma-se em Comunidade de Investigação, constituindo-se num lugar onde as crianças irão desenvolver as suas habilidades de pensamento. Para Lipman, pensar é “[...] fazer associações e pensar criativamente é fazer associações novas e diferentes” (LIPMAN, 1995, p. 11). Isso significa dizer que pensar é dar sentido/significado, é descobrir relações é “representá-la na consciência”.

As novelas fazem parte de um procedimento que permite a abordagem de temas filosóficos com uma linguagem acessível à criança, que ela compreenda, – usando um conceito de Wittgenstein – como um “jogo de linguagem” próprio da infância. Embora seja válida essa comparação, vale lembrar que Wittgenstein não admitiria que isso fosse possível, ou seja, para ele a filosofia não é um jogo. Portanto não há uma “linguagem da filosofia”, para ele filosofia é uma atividade. O problema não é que a criança ou qualquer outro não entenda a filosofia por sua linguagem. Usar uma linguagem mais fácil não resolve. É preciso eliminar a ideia de filosofia como teoria e voltar-se para a ideia de filosofia como atividade. Aqui talvez resida a aproximação que buscamos com Lipman – a importância das “novelas filosóficas” dentro da Comunidade de Investigação, compreendendo a filosofia como uma atividade, uma atividade dialógica.

Para Lipman, “Um dos maiores obstáculos para que as crianças pratiquem filosofia é a terrível terminologia tradicional. Participar da atividade filosófica como estudante significa aprender a lidar com um vocabulário técnico sancionado por 2.500 anos de uso” (LIPMAN, 1994, p. 70). Aqui reforçamos a aproximação já estabelecida com Wittgenstein com respeito aos “jogos de linguagem”. Lipman acredita que a proposta de ensinar filosofia para crianças exige passar por cima do vocabulário utilizado pela filosofia tradicional, pois, mesmo os adultos apresentam dificuldade muitas vezes de compreender os significados das palavras. Como diria Wittgenstein, a filosofia é isso, ou melhor, o objetivo da filosofia é esse, o de clarificar a linguagem, especificar o modo como usamos a linguagem. Invariavelmente, mesmo os adultos falam e usam palavras, no âmbito da filosofia, que não entendem ou, se questionados sobre o seu significado, não conseguem, muitas vezes, explicá-lo. Portanto, as palavras (a linguagem) da filosofia tradicional trazem consigo significados que, frequentemente, não são compreendidos pela criança, pois dizem respeito a uma cultura, a

conceitos de outro patamar. A nossa linguagem mostra que somos diferentes. Assim, a linguagem da filosofia não faz sentido para a criança. Não podemos deixar que as crianças simplesmente repitam palavras (conceitos) sem saber o que significam.

Nesse sentido, com suas histórias, Lipman possibilita a introdução paulatina de novas palavras. Na Comunidade de Investigação, as crianças (o aluno) devem perguntar pelo significado das palavras que, dentro do grupo, vão sendo explicitadas e construídas num ambiente de discussão respeitosa à participação e voz de cada um. Na Comunidade de Investigação, por meio do diálogo, a criança exerce a atividade filosófica que, a nosso ver, se aproxima à proposta de Wittgenstein, segundo a qual, a atividade filosófica constitui-se num “jogo de linguagem”. Investigar o significado das palavras, para Lipman, se constitui na tarefa principal do grupo. Algo parecido Wittgenstein propôs em sua experiência pedagógica, relatada anteriormente, na qual confeccionou um dicionário junto com seus alunos. Para ele, o mais importante era que as palavras tivessem significado para os alunos. Wittgenstein também estava preocupado com a coerência lógica do discurso das crianças, aproximando-se da Comunidade de Investigação de Lipman.

Segundo o filósofo norte-americano, as crianças processam sua experiência refletindo sobre ela, provocados pela leitura e discussão sobre os episódios das novelas. De acordo com ele,

Elas estão buscando um sentido para aquilo que as intriga, provavelmente, não sejam felizes se o sentido for menos encantador que a surpresa. É por isso que gostam tanto de histórias. As histórias dão sentido ao mundo – e de uma maneira encantadora. O contador de histórias, a fim de nos orientar, não tem de destruir o mundo primeiro e então dissecá-lo. Desse modo habilidades de raciocínio são correlatas à aquisição de significados. Quanto mais habilmente as crianças fazem inferências, identificam relações, distinguem, associam, avaliam, definem e questionam, mais ricas são as totalidades de significado que elas são capazes de extrair sua experiência (LIPMAN, 1990, p. 122).

Para atender ao objetivo do presente estudo, serão utilizadas algumas das novelas de Lipman: *A descoberta de Ari dos Telles*, cuja preocupação é o raciocínio lógico, inseridas nas 5ª e 6ª séries do ensino fundamental, e *Pimpa*, que trata de questões acerca da linguagem. Com efeito, Lipman defende que é fundamental que os alunos estejam sempre preparados para tratar de questões da linguagem. Segundo ele,

[...] o romance *Pimpa* (um programa para o mesmo nível de idade de *Issao e Guga*, mas enfatizando o raciocínio na linguagem, em vez de raciocínio na ciência), após levantar inúmeras perguntas sobre classes, famílias, regras, relações e analogias, finaliza com *Pimpa* sugerindo que o grande mistério não resolvido é como nós sabemos alguma coisa. *Pimpa* está dirigindo mais insistentemente às relações, em particular à semelhança e à diferença – especialmente aqueles exemplos de

semelhanças ocultas entre coisas manifestamente diferentes e diferenças ocultas entre coisas obviamente semelhantes, pois é precisamente a sensibilização de tais relações que ajudam a fortalecer as habilidades de fazer distinção e de fazer ligação (LIPMAN, 1990, p. 167).

A Novela Filosófica *Pimpa* foi publicada em 1981. O manual correspondente trata da “busca de sentido” e é indicada para crianças de nove e dez anos. A área do conhecimento que a novela compreende é a Filosofia da Linguagem e a Metafísica. Lipman pretende com essa novela tratar de: ambiguidades, relações, símiles, analogias, regra e razão, história, mistério e mito. Em um dos capítulos de *A filosofia vai à escola*, Lipman apresenta um diário de classe num curso intensivo oferecido sobre *Pimpa* para alunos da terceira série de uma escola em Manhattan. Nesse diário, Lipman relata detalhes da aplicação de sua novela. Em um dos relatos ele descreve: Dia 4 de fevereiro de 1982: “Escrevi a palavra no quadro, e a Sra. Goldberg lembrou-lhes a importância do contexto para compreender o significado de uma palavra” (LIPMAN, 1990, p. 184). Dia 18 de fevereiro de 1982: Lipman diz que somente no quarto dia viu um “diálogo significativo entre aluno-aluno” (LIPMAN, 1990, p. 185). Dia 24 de fevereiro de 1982: ele destaca: “As regras dão um sentido maior de segurança intelectual e de força cognitiva às discussões mais filosóficas” (LIPMAN, 1990, p. 187). Dia: 18 de Março de 1982 - relata Lipman: “Então discutimos se nomes *descrevem* as coisas que eles *querem* dizer ou *referem-se* ou *significam*” (LIPMAN, 1990, p. 190). Aqui é possível perceber uma discussão clara sobre questões discutidas na filosofia da linguagem, já discutidas por Wittgenstein.

✓ “Comunidade de Investigação”.

Em seguida, no desenvolvimento desta pesquisa, é importante enfatizar que a metodologia de Lipman é o diálogo realizado na Comunidade de Investigação, onde são introduzidas as temáticas filosóficas por meio de histórias ficcionais. Para o autor,

Uma das melhores maneiras de fortalecer a capacidade de as crianças desempenharem atos mentais é envolvê-las em leitura e literatura, pois os autores fazem suas personagens desempenhar tais atos, e para entender o que está se passando, o leitor tem de imitar imaginativamente esses atos e até reinterpretá-los às vezes (LIPMAN, 1990, p. 101).

Para ele, “Essas ideias, então, espalhadas na linguagem mais simples possível, são generosamente espalhadas ao longo das páginas dos romances das crianças de modo que elas possam apanhá-las” (LIPMAN, 1990, p. 103).

Por estar preocupado com a formação das crianças, Lipman acredita que se a filosofia fosse inserida no início da formação da criança possibilitaria o desenvolvimento do seu pensamento. Para ele, as crianças podem e devem fazer filosofia. Tendo como pressuposto a ideia de ensinar filosofia para crianças e, por meio dessa prática educacional, desenvolver as habilidades cognitivas para que possam pensar melhor, Lipman acredita ser necessário um modelo de sala de aula diferente do modelo tradicional, por isso ele propõe transformar a sala de aula em uma Comunidade de Investigação. O autor destaca que “Por investigação quero dizer perseverança na exploração autocorretiva de questões consideradas, ao mesmo tempo, importantes e problemáticas” (LIPMAN, 1990, p. 37). Segundo ele, “[...] a variedade de estilos de pensar na sala de aula, em conjunto com a variedade de fundamentos, valores e experiência de vida, pode contribuir significativamente para a criação de uma comunidade de investigação” (LIPMAN, 1994, p. 69). A ideia é a de fazer com que os alunos, por meio do diálogo⁶⁹ investigativo, expressem, reflitam suas opiniões, portanto, realizem uma investigação dialógica numa linguagem compreensível a todos. É na Comunidade de Investigação que, pela linguagem, os alunos compartilham suas experiências, suas angústias, seus problemas, ao mesmo tempo em que desenvolvem o seu raciocínio. Por meio do diálogo filosófico, a comunidade se sustenta a partir de uma organização dentro da sala de aula, de conversas bem organizadas seguindo procedimentos e regras que orientam a discussão. A Comunidade de Investigação permite a leitura, o discurso, a reflexão e o pensamento crítico, é a possibilidade de pensar em comunidade pela linguagem, pelo diálogo. Por meio do diálogo (da linguagem, da palavra) o aluno problematiza suas próprias vivências, imprime sentido/significado às suas experiências e, ao mesmo tempo, interage com as dos outros alunos. As crianças aprendem o valor do diálogo como meio de enfrentar seus problemas, de problematizar suas experiências e de construir um novo modelo de sociedade onde há lugar

⁶⁹ Vale destacar que Lipman deu grande ênfase ao diálogo no seu Programa de Ensino de Filosofia para Crianças, que na perspectiva de Henning (2003, p. 38), “[...] é a ‘comunidade de investigação’ onde cada participante elabora uma percepção mais completa da experiência através da interrelação com seus pares e, com isto, promove o enriquecimento da experiência do todo pelo olhar de cada um”. Segundo Kohan (1999), “[...] para Lipman a comunidade é o ponto de partida e de chegada do diálogo [...]” (KOHAN, W. O. **Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de M. Lipman**. In: KOHAN, W. O.; LEAL, B. (Orgs.), **Filosofia para crianças: A tentativa pioneira de Matthew Lipman**. (2 ed. Vol. I). R.J, Brasil: Petrópolis, 1999, p. 104). Inspirado nos primeiros filósofos que se utilizaram do diálogo para expor suas ideias, Lipman também pretende com seu programa ensinar filosofia por meio de diálogos (“educação dialógica”).

para que haja participação ativa de todos. A interação que aí ocorre exige que os alunos deem boas razões para defender suas ideias. É preciso raciocinar logicamente, com rigor. Toda comunidade pressupõe um diálogo, interação entre as pessoas, respeito e cooperação, regras, colaboração, envolvimento. Todo diálogo, toda discussão desafia a todos a solucionar problemas. A Comunidade de Investigação é o momento de “pensar sobre o pensar” é o momento de investigar temas filosóficos que façam sentido ou que atribua sentido às experiências das crianças.

Lipman acredita, portanto que a “Comunidade de Investigação” é o modelo ideal para toda sala de aula. Segundo ele, sua proposta esboça um novo paradigma para o processo educacional, inspirado no modelo socrático de investigação. Por meio do diálogo busca-se a compreensão de temas relevantes para suas vidas. Ainda de acordo com Lipman “[...] participar de um diálogo é explorar as mais variadas possibilidades, descobrir as alternativas, reconhecer outras perspectivas e estabelecer uma comunidade de investigação” (LIPMAN, 1994, p. 13). Tudo isso nos faz crer na proximidade dessas ideias com o que pensou o filósofo austríaco, especialmente, quanto ao conceito de “jogos de linguagem”, ou seja, a multiplicidade de usos que fazemos da linguagem indica que o significado das palavras se dá a partir do uso que fazemos dela sendo esse uso, público.

Embora o próprio Lipman admita ter sido influenciado pelo modelo socrático de investigação, recomenda-se observar que o título da segunda grande obra de Wittgenstein é *Investigações Filosóficas*. A investigação sempre esteve presente no pensamento de Wittgenstein. Nessa obra, Wittgenstein também fala da agilidade da linguagem, da linguagem estabelecida a partir de regras, do contexto em que a linguagem aparece, as formas de vida, as relações humanas. Segundo Lipman, as atividades propostas em sala na Comunidade de Investigação acontecem num determinado contexto cultural (“formas de vida” para Wittgenstein), assim como o processo investigativo pressupõe regras⁷⁰. Segundo o filósofo das crianças, a

Transformação da sala de aula tradicional em um seminário em que as crianças serão envolvidas em investigação de valores de uma maneira participatória e cooperativa. Elas acatarão as regras da discussão acadêmica (ou gradualmente aprenderão a fazer isso), elas ouvirão umas as outras, sempre preparadas para dar razões de seus pontos de vista e a pedir pelas razões de seus colegas, elas virão a apreciar a diversidade de

⁷⁰ Segundo Kohan (1999), para Lipman “[...] a espinha dorsal do romance constitui-se de um conjunto de regras e princípios do pensar que as próprias crianças vão descobrindo através do diálogo” (KOHAN, W. O. **Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de M. Lipman**. In: KOHAN, W. O; LEAL, B. (Orgs.), **Filosofia para crianças: A tentativa pioneira de Matthew Lipman**. (2 ed. Vol. I). R.J, Brasil: Petrópolis, 1999, p. 86). Assim como, “As regras e os princípios do pensar aparecem sempre ligadas à experiência que as crianças estão vivendo (Ibidem).

perspectivas entre seus colegas e a necessidade de ver as questões dentro do contexto (LIPMAN, 1990, p. 77).

Para Lipman, “Com frequência as crianças são lançadas em discussões de problemas adultos como guerra, desemprego, controle do lixo nuclear e outras semelhantes, quando para elas as questões pertinentes são amizade, família ou vergonha” (LIPMAN, 1990, p. 77). A sala de aula constituída em Comunidade de Investigação é o lugar, é o momento para os alunos compartilharem experiências, buscarem soluções para seus problemas, explicações para suas dúvidas. O processo investigativo pressupõe algumas habilidades cognitivas, anteriormente indicadas. Na Comunidade de Investigação as crianças se envolvem em diálogos filosóficos buscando solução para os seus próprios problemas, conversando uns com os outros e problematizando de forma cada vez mais apropriada para prática da filosofia. Além disso, são momentos educativos em que os alunos podem refletir criticamente sobre sua individualidade, assim como sobre o seu papel na comunidade. É uma investigação comunitária, a partir de planos de discussão. Na Comunidade de Investigação destaca-se a importância da linguagem, isso não quer dizer que aquele que dominar melhor a linguagem se sobressai na discussão, não é uma batalha retórica, mas trata-se de “[...] discutir não para ter razão, mas para ver a razão”, portanto, não é uma competição. O objetivo da comunidade é construir um conhecimento a partir da experiência individual e social entre os alunos.

Nessa perspectiva, há uma mudança no processo de educação em relação ao modelo tradicional. Não é mais o professor que transmite um conhecimento, pronto, acabado, de modo dogmático e fruto de uma cultura que não é a da criança, mas é a própria Comunidade de Investigação que conduz o raciocínio dos participantes, na busca e construção do conhecimento. Trata-se de um conjunto de fatores: professor e alunos juntos investigando, discutindo, refletindo, criticando dialogando. E, até mesmo, criticando qualquer imposição de conhecimento.

Por fim, vale dizer que Lipman era otimista em relação a sua proposta, o que pode ser observado na seguinte afirmação:

Se começarmos com a prática da sala de aula, a prática de convertê-la numa comunidade reflexiva que pensa nas disciplinas relativas ao mundo e sobre os seus pensamentos sobre o mundo, logo perceberemos que as comunidades podem ser aninhadas dentro de comunidades maiores e essas dentro de outras ainda maiores, desde que todas empreguem a mesma fidelidade aos mesmos procedimentos de investigação (LIPMAN, 1990, p. 37).

5. PONTOS DE APROXIMAÇÃO ENTRE WITTGENSTEIN E LIPMAN

Nesse momento de reflexão, interessa-nos saber se é possível fazer uma associação segura entre Lipman e Wittgenstein, com uma margem de erro mais reduzida. Se for possível, pode-se dizer algo a respeito da seguinte questão em que medida o pensamento de Wittgenstein contribuiu para a obra de Lipman? Os “jogos de linguagem” de Wittgenstein podem ser relacionados com as “novelas filosóficas” de Lipman? E a concepção de “significado como uso” de Wittgenstein, que compreende os “jogos de linguagem”, o conceito de “seguir regras” e a noção de “formas de vida”, como se relacionam com as “novelas filosóficas” e a “Comunidade de Investigação” de Lipman? Em suma, cumpre-nos examinar em que medida o Programa de Lipman foi “influenciado” pelo pensamento de Wittgenstein?

O propósito desse capítulo é identificar mais pontualmente o que de certa forma almejamos realizar durante todo o percurso desta pesquisa, ou seja, mostrar passagens na obra de Lipman dignas de relevância para conferir a nossa suspeita, presumindo, portanto, que Lipman recorreu ao pensamento do teórico dos “jogos de linguagem”, dentre tantos importantes teóricos pelos quais o norte-americano se interessou, revelando uma cultura ampla e variada. Contudo, partindo do pressuposto de que Lipman foi influenciado por Wittgenstein, é preciso estar atento para perceber o momento em que isso ocorre. Talvez esse pressuposto seja pouco consistente, mas estamos inclinados a aceitá-lo. Sobretudo, em análise sob o ponto de vista da filosofia como linguagem, assim como da filosofia como uma atividade. Dessa forma, há margem para acreditar que Lipman desenvolveu seu método a partir das ideias de Wittgenstein.

Não se pode fugir ao fato de que Wittgenstein estava entre as referências de Lipman, o que é assumido por este. Mas, o que nos inquieta é saber até que ponto Wittgenstein influenciou o Programa de Filosofia para Crianças do filósofo americano. Pode parecer exagero afirmar que ele tenha sido “influenciado” pelo filósofo austríaco; talvez, fosse correto dizer que Lipman foi simplesmente um leitor de Wittgenstein e que se inspirou em algumas das suas ideias para elaborar o seu Programa.

Nessa perspectiva, um dos objetivos desta investigação é justamente o de buscar pontos de aproximação entre Wittgenstein e Lipman, evidenciando as possíveis “influências” wittgensteinianas no método de Lipman acerca do ensino de filosofia como

linguagem. Despretensiosa de originalidade, vale enfatizar que esta reflexão transita no terreno especulativo, não querendo dizer, contudo, que abrimos mão do rigor metodológico, pelo contrário. É preciso reconhecer que para responder essas questões seria conveniente conhecer a obra de Wittgenstein em sua completude, mas devido à amplitude desse trabalho e da dificuldade de compreensão de suas ideias, assim como da pluralidade de interpretações acerca do seu pensamento, assumimos que nossa leitura é limitada, não por nos furtarmos a análise de suas obras, mas pela dificuldade que envolve a leitura e compreensão de seus textos. Não significa, no entanto, que não ousamos fazê-lo. Por certo isso foi uma motivação a mais, sobretudo, pela importância que a história da filosofia atribui ao pensamento de Wittgenstein, não poderíamos deixar de tentar, mesmo com nossa limitação, talvez sendo essa uma das contribuições desta pesquisa.

Outro elemento importante a ser considerado é que o tempo que dispomos para nossa investigação é limitado para uma reflexão mais ampla. De qualquer forma, o primeiro passo foi aprofundar a leitura nas obras de Wittgenstein, assim como a de seus comentadores, a partir das quais conseguíssemos identificar na obra de Lipman traços do pensamento do filósofo vienense. Esta, por certo não é tarefa simples, contudo, convém esclarecer que nosso intuito limita-se a uma tentativa de caracterizar certa aproximação entre o pensamento de Lipman com o de Wittgenstein. Como dito por diversas vezes, o propósito fundamental é pontuar no Programa de Lipman elementos que confirmem nossa suspeita, de que Lipman se valeu de alguns conceitos de Wittgenstein para elaborar seu Programa, o que de certa forma, foi mostrado ao longo da pesquisa, haja vista, revela evidências dessa proximidade. Longe de apresentar uma ampla exposição teórico/conceitual da obra dos nossos autores, as passagens selecionadas serão apenas anunciadas. Portanto, nos limites dessa pesquisa não é nosso objetivo aprofundar nenhuma questão conceitual que não esteja relacionada com o ensino de filosofia como linguagem, na perspectiva desses dois autores. Também é importante assinalar que para compreender o Programa lipmaniano é preciso investigar suas concepções de linguagem e de filosofia, pois sem uma visão panorâmica da obra de Lipman não seria possível ter sucesso nesta empreitada, daí que o segundo passo de nossa investigação foi ler as obras de Lipman e de seus comentadores com o objetivo de compreender sua proposta. Pode-se dizer que o contato com a obra desses pensadores foi muito agradável, assim como a leitura de seus textos, muito prazerosa, sobretudo, por entender que suas ideias são significativas para a mudança educacional tão almejada, a saber, as questões acerca do papel da filosofia na educação.

Nesse contexto, trata-se efetivamente de visualizar as contribuições dadas por Wittgenstein à obra de Lipman. Depois, de confrontarmos a obra dos dois autores, deu-se início a uma reflexão sobre algumas semelhanças entre ambos.

Após o primeiro contato com a obra de Lipman, o que nos chamou atenção foi o que talvez seja apenas uma coincidência, o termo “investigação” aparece com força no Programa de Lipman tal qual na obra do autor vienense. Segundo consta, o objetivo do educador americano era transformar a sala de aula em uma Comunidade de Investigação, com isso Lipman queria que as crianças se lançassem em uma “investigação filosófica”. Transformando a sala de aula em uma Comunidade de Investigação, Lipman queria formar alunos que se abrissem ao diálogo, que fossem críticos, reflexivos, coerentes, lógicos em seu raciocínio, que pensassem por si próprios. Nesse sentido, embora o próprio Lipman admita ter sido influenciado pelo modelo socrático de investigação, foi observado que o título da segunda grande obra de Wittgenstein intitulado *Investigações Filosóficas*, talvez tenha sido junto com o modelo socrático mais uma inspiração para Lipman, sobretudo, porque este estava preocupado com uma investigação dialógica aos moldes da obra do teórico dos jogos de linguagem. Sabemos, contudo, que Lipman segue fortemente a tradição dos velhos pragmatistas para os quais a palavra “investigação” impõe ênfase e discussão rigorosa. Eis, portanto, uma das nossas grandes dificuldades. Uma das quais, entendemos, é própria da pesquisa filosófica. De qualquer forma, sinalizamos para uma preocupação comum percebida nesses autores. Filosofar é investigar: uma noção que demanda esforço sistemático para ser entendida – uma lição que nos é ensinada pela obra dos dois autores. Um conceito nada simples, como é próprio dos estudos desenvolvidos por intelectuais como os filósofos em questão, caracterizados pelo rigor, seriedade e responsabilidade intelectual. Daí a importância que conquistaram no rol dos grandes pensadores.

A partir das primeiras leituras de Lipman chamou-nos a atenção a proximidade do seu método com as ideias de Wittgenstein, sobretudo, em relação aos “jogos de linguagem” – pontuado e argumentado anteriormente. Assim, de modo geral, é possível assinalar que a obra de Lipman contém várias passagens com base nas quais pode-se relacionar traços do pensamento de Wittgenstein, mostrado em sessões anteriores.

O pressuposto básico dessa correlação de ideias é o trato que fazem os dois autores da filosofia como linguagem. O diálogo (a linguagem), como vimos, constitui-se numa das bases principais do programa de Lipman.

De acordo com a epígrafe desta pesquisa, Wittgenstein afirma no prefácio das *Investigações Filosóficas* que: "Não gostaria, com minha obra, poupar aos outros o

trabalho de pensar, mas sim, se for possível, estimular alguém a pensar por si próprio" (WITTGENSTEIN, 1999, p. 26). Isso demonstra que o filósofo austríaco se preocupava com a autonomia intelectual das pessoas, assim como Lipman, que justamente propôs seu Programa pautado na ideia de fazer com que a criança pense melhor e pense por si própria. Depois de constatar que seus próprios alunos tinham dificuldade de pensar, de raciocinar e de fazer julgamento, foi que ele achou que poderia corrigir essa deficiência ensinando filosofia para crianças, momento da vida no qual elas ainda não tinham adquirido nenhum vício, ainda não haviam sido influenciadas negativamente pela escola. A proposta de Lipman é a de ensinar crianças a aprender a pensar melhor, a formar crianças mais críticas, reflexivas, autônomas no pensar, abertas ao diálogo. Wittgenstein, nas *Investigações*, estava preocupado com o mau uso da linguagem. Para ele, o filósofo é um analista do uso da linguagem. Se inicialmente Wittgenstein ocupou-se por investigar a linguagem numa perspectiva lógica (*Tractatus logico-philosophicus*), nas *Investigações* ele se preocupou com o uso que fazemos da própria linguagem, e passou a tratá-la a partir de sua multiplicidade, dos vários "Jogos de linguagem" possíveis.

Sintetizando, nas *Investigações*, Wittgenstein defende que os problemas filosóficos não devem ser resolvidos, mas dissolvidos, mostrando que eles decorrem do mau uso da linguagem. Para o filósofo dos "jogos de linguagem", a filosofia é o esclarecimento da linguagem. Nas *Investigações*, conceitos como "jogos de linguagem", "seguir regras" e "formas de vida" são categorias que exprimem que o significado das palavras depende do uso público que fazemos delas, assim como dependem do contexto, das "formas de vida" das quais fazem parte. Esses três elementos são claramente reconhecíveis no Programa de Lipman. É o caso das "novelas filosóficas" como um "jogo de linguagem" próprio para a criança, é a filosofia proposta numa linguagem acessível à criança. Aos olhos de Wittgenstein, falar é uma atividade guiada por regras dentro da multiplicidade dos "jogos de linguagem", dependendo do contexto, das "formas de vida" (formação cultural ou social). Nessa perspectiva, cumpre-nos constatar que em uma Comunidade de Investigação é fundamental "seguir regras", pois cada um dos "jogos de linguagem" deve ser compreendido com suas regras específicas. Tal como a ideia de que numa Comunidade de Investigação o significado das palavras depende do contexto em que elas estão inseridas, Wittgenstein assinala as "formas de vida". De acordo com Lipman, por exemplo, "Enquanto não conhecermos o contexto de um episódio, ele pode parecer sem sentido" (LIPMAN, 1994, p. 98). Para Wittgenstein, o significado se dá no uso das palavras dentro dos "jogos de linguagem", ou seja, numa atividade dentro de um determinado contexto. Por conseguinte, os "jogos de

linguagem” nascem dentro das “formas de vida”, assim como, numa Comunidade de Investigação, a qual pressupõe o diálogo entre seus integrantes. É nesse contexto que se imprime significado às experiências efetivadas na linguagem que é pública. Para Wittgenstein, a linguagem é uma atividade que pode ser comparada a um jogo e é preciso compreender as palavras dentro desses jogos. Sendo que em todo jogo, a linguagem é estabelecida a partir de regras que regem a trama de atividades. Na Comunidade de Investigação acontece a mesma coisa: os integrantes dessa comunidade articulam o diálogo como num jogo, seguindo suas regras dentro das atividades propostas⁷¹. O ponto essencial aqui é que o Programa de Lipman, em certa medida, revela-nos alguns dos conceitos caros a Wittgenstein. Ou melhor, acredita-se que os conceitos de Wittgenstein possam ter servido de parâmetro para a formulação do Programa lipmaniano, pelo menos, de alguma forma.

Lipman cita Wittgenstein⁷² em vários momentos em seu livro “*A filosofia vai à escola*”. Ao tratar sobre a educação de valores faz menção à Wittgenstein. Segundo ele,

⁷¹ Esse entendimento também é compartilhado por Cunha (1999), de acordo com ele, “[...] uma comunidade de investigação nada mais seria do que um espaço onde se praticam diversos ‘jogos de linguagem’, naquele sentido sugerido por Wittgenstein de que o pensar e o falar plenos correspondem a atos mentais e atos verbais, cujos significados expressam-se em função de contextos de comunicação determinados, que são as ‘formas de vida’. Numa comunidade de investigação, as atividades de perguntar, dar razões, buscar critérios, investigar a partir de problemas, clarificar e completar pensamentos etc., pressupõe que os participantes sintam-se envolvidos numa práxis comunicativa vivenciada, cujo contexto delimita o que cabe ser investigado. Daí o papel das dinâmicas de grupo, que se torna referencial das discussões, relaciona conceitos, critérios, regras do pensar e do agir dentro de limites do que faz sentido, tornando, por assim dizer, cada processo investigativo relativo à forma de vida, a qual se exprime com a lógica do contexto. Fora dessa lógica do contexto a comunidade de investigação se desintegra em abstrações carentes de significação compartilhada, jogos conceituais vazios” (CUNHA, J. A. **Ensinar filosofia ou ensinar a filosofar?** In KOHAN, W. O.; LEAL, B. (Org.), **Filosofia para crianças em debate**. R.J, Brasil: Petrópolis, 1999. p. 216). Embora Cunha em sua análise, não tenha apresentado uma descrição sistemática acerca dessa relação, tal perspectiva corrobora nossa suspeita. Nesta passagem Cunha se refere à Comunidade de Investigação como lugar para se trabalhar a multiplicidade da linguagem que se constitui nos “jogos de linguagem”. Cunha (1999) prossegue mostrando que, “Todos os participantes de uma comunidade de investigação estão cientes da relatividade de suas conclusões e, portanto, abertos a levar adiante suas discussões para outros contextos e outras formas de vida. Para isso definem para si ideais reguladores de procura de condições de validade universal para suas conclusões” (Ibidem). Conferir § 7, § 19 e § 23 *Investigações Filosóficas*. Explica ainda que “O conceito-chave que caracteriza numa comunidade de investigação esta dialética entre o relativismo e o universalizável é o de ‘razoabilidade’. As posições são razoáveis quando sensíveis ao contexto de significação, vivência e ação de quem por elas se expressa” (Ibidem, p. 217). Esta formulação de Cunha revela a necessidade da inter-relação entre os “jogos de linguagem”, as “formas de vida” e o conceito de “seguir regras” para a significação buscada na Comunidade de Investigação.

⁷² Segundo Kohan (1999) “Sócrates representa, para Lipman, o paradigma da filosofia, o filósofo da educação por excelência” KOHAN, W. O. **Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de M. Lipman**. In KOHAN, W. O.; WUENSEH, A. M. (Orgs.), **Filosofia para crianças: A tentativa pioneira de Matthew Lipman**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 99). Ainda segundo Kohan (1999) “Certamente, Lipman também recebeu influência de outros filósofos e categorias filosóficas” (Ibidem). Dentre eles Wittgenstein, que para Kohan (1999) influenciou “[...] enormemente em Lipman no que diz respeito à metodologia que sustenta os manuais de discussão filosófica. Porém, na reconstrução ou recriação dos problemas filosóficos, tanto na trama dos romances quanto nas temáticas e posturas expressas nos manuais, Lipman considera que nenhum filósofo é merecedor de lugar de privilégio algum” (Ibidem).

“[...] trabalhos, que sugerem que um novo começo em educação de valores pode ser altamente promissor” (LIPMAN, 1990, p. 71).

6. o sopro de ar fresco na filosofia representado pela mudança em direção à linguagem ordinária e à lógica não-formal, especialmente no trabalho de Wittgenstein, e a consequente ênfase nas ‘razões’ ao invés de nos ‘argumentos’;
7. a apreciação mais perspicaz da analogia entre as regras de um jogo e as leis de uma sociedade – novamente, com referência especial ao trabalho de Piaget e de Wittgenstein (LIPMAN, 1990, p. 71).

Como componente secundário é possível identificarmos outras referências explícitas a Wittgenstein. Como na passagem: “Um outro pequeno passo e nós vemos o texto substituído pelo romance filosófico e pelo manual de instruções (como Wittgenstein teria ficado encantado!) composto quase que exclusivamente de questões filosóficas” (LIPMAN, 1990, p. 20). Outra passagem ainda: “(Wittgenstein notou que barbeiros mantêm a prática usando suas tesouras mesmo quando não estão cortando cabelos; ele achou isto semelhante à prática da filosofia)” (LIPMAN, 1990, p. 200). Nessa passagem, o autor faz uma analogia do método da filosofia com o método utilizado pelos barbeiros.

No entanto é necessário explicitar que de forma alguma pretendemos argumentar que todo Programa de Lipman foi inspirado na obra de Wittgenstein. Suspeitar que houve certa influência não significa dizer que toda obra foi fruto dessa leitura. Não se nega também que Lipman tenha recorrido a outros filósofos para desenvolver seu programa. Há inúmeros estudos que mostram a composição do pensamento lipmaniano. Há que se considerar que além do modelo socrático de investigação, ele diz claramente que foi seguidor e admirador de Dewey, assim como leu cuidadosamente a obra de Vygotsky (os quais defendiam um ensino para aprender a pensar e não simplesmente para memorizar), por exemplo. Desse ponto de vista, é bem provável que, de igual modo, ele tenha recorrido às obras de Wittgenstein.

Lipman defende que “Os significados são descobertos nas relações das palavras umas com as outras e nas relações da linguagem com o mundo” (LIPMAN, 1990, p. 82). Como visto, o núcleo da concepção de Wittgenstein nas *Investigações* é a ideia que o significado das palavras revela em seu uso, regrado a partir da multiplicidade da linguagem, a partir dos vários “jogos de linguagem” possíveis. A partir dessa passagem pode-se inferir que Lipman inspirou-se na teoria wittgensteiniana dos “jogos de linguagem”. Tais noções

demonstram que o autor também estava preocupado, assim como Wittgenstein, com o significado que imprimimos às palavras⁷³. Para Lipman,

Quando levamos uma criança à escola recém-chegada pode imitar o que as outras estão fazendo sem realmente entender o processo, o qual ela só passa a entender quando assimila e internaliza as regras do jogo, o papel de cada um dos participantes e o significado que a brincadeira tem para o grupo como um todo (LIPMAN, 1994, p. 48).

Acredita-se que tal afirmação pode ser compreendida dentro da perspectiva do conceito de “seguir regras” de Wittgenstein, que por sua vez está intimamente ligada com os “jogos de linguagem”, cuja noção de jogo pressupõe a noção de regras.

Também merece ser destacado que nas *Investigações* Wittgenstein compara o aprendizado da língua com o “usar ferramentas”. Lipman por sua vez defende que é preciso adquirir ferramentas conceituais.

Embora a ideia de Wittgenstein esteja relacionada com o aprendizado da linguagem, observa-se com isso, que Wittgenstein nas *Investigações* também fala em aprender as ferramentas do ofício, comparando os usos das palavras ao uso de ferramentas.

Pense nas ferramentas em sua caixa apropriada: lá estão um martelo, uma tenaz, uma serra, uma chave de fenda, um metro, um vidro de cola, cola, pregos e parafusos. – Assim como são diferentes as funções desses objetos, assim são diferentes as funções das palavras. (E há semelhanças aqui e ali) (WITTGENSTEIN, 1999, § 11 p. 31).

Convém lembrar que para Lipman, “As crianças podem ser inspiradas por histórias de heróis e heroínas, mas para elas pensarem por si próprias sobre éticas, elas têm de engajar-se em investigação ética. Isso impõe aprender as ferramentas do ofício” (LIPMAN, 1990, p. 38). Ele também fala da “construção e apropriação do jogo de ferramentas éticas [...] Um exemplo de como a educação abastece os estudantes essencialmente com ferramentas é o uso de critérios” (LIPMAN, 1990, p. 38). Uma das consequências disso é que “[...] o estudo da ética acarreta a construção e apropriação do jogo de ferramentas éticas e o mesmo pode ser dito em relação ao estudo de qualquer outra disciplina” (LIPMAN, 1990, p. 39). Ainda com

⁷³ Nesse contexto de análise, cabe assinalar que aqui há uma possível relação entre Lipman e Wittgenstein acerca da linguagem. Segundo Henning (2003), “[...] nosso comportamento linguístico frequentemente denota uma tendência a extrairmos as coisas dos seus processos ou hipostasiarmos as características da ação numa coisa, conferindo a ela o significado original que é inerente ao processo. Exemplo: quando dizemos ‘as falas’, ‘os sonhos’, tais substantivos, na verdade, não se referem às substâncias, mas aos processos do comportamento que, nesse caso, passam a ser substituídos pelo nome de uma ‘coisa’. Até os nomes próprios frequentemente expressam o método comportamental e não o conteúdo individual de identificação que cada um estabelece. Tais nomes são associados de formas diversas por diferentes pessoas, mas é o uso do mesmo método de identificação de um nome, no processo de atividade intelectual que estaria a concordância” (HENNING, 2003, p. 49).

relação às questões éticas, Lipman sugere que exista um “jogo de linguagem” próprio para a ética, o que não acontece com Wittgenstein que afirma que elas estão fora do mundo, portanto, não podemos falar sobre elas, no máximo podemos mostrá-las. Wittgenstein distingue “dizer e mostrar”⁷⁴. Wittgenstein, diz “[...] que todo problema da filosofia reduz-se à distinção entre o que pode ser dito por meio de proposições, isto é, mediante a única linguagem que existe, e o que não pode ser dito, mas apenas mostrado” (WITTGENSTEIN, 1999, p. 9). Consideremos, no entanto, que ao tratar sobre a educação para os valores, Lipman afirma que “O objetivo não é dar às crianças teorias éticas acabadas pelas quais devam se conduzir, mas sim, equipá-las com ferramentas da reflexão dentro de um contexto de investigação” (LIPMAN, 1990, p. 67). Segundo ele, “As crianças podem ser ajudadas numa aula de filosofia a ver as semelhanças e as diferenças entre a forma de funcionar das regras num jogo e a forma que se aplicam à conduta moral” (LIPMAN, 1994, p. 76).

Lipman também fala de critérios. Segundo ele, “Um exemplo de como a educação abastece os estudantes essencialmente com ferramentas é o uso de critérios” (LIPMAN, 1990, p. 39). Lipman adverte e sublinha o fato de que “[...] quase ao mesmo tempo em que começam a falar, as crianças citam razões, dentre as quais estão as intenções e critérios que elas empregam para propósitos avaliativos” (LIPMAN, 1990, p. 39).

Também no que concerne aos critérios, às regras, Lipman entende que “O seminário de investigação de valores servirá como modelo de racionalidade social, elas irão internalizar suas regras e práticas” (LIPMAN, 1990, p. 77). Seria, pois, impraticável um diálogo sem regras. Lipman reconhece a importância das regras para o significado. E, ao destacar que as pessoas adultas assim como as instituições e práticas institucionais são modelos para as crianças, o filósofo oferece o exemplo de uma criança que aprende um jogo (futebol), dizendo: “[...] o jogador internaliza as regras do jogo, que se torna uma segunda natureza” (LIPMAN, 1990, p. 76). Com isso, ele destaca a importância das regras dentro de um jogo, assim como faz Wittgenstein. Nesses termos, na perspectiva de Lipman “[...], a sociedade que quiser que da escola saiam pessoas reflexivas e racionais deve cuidar para que o ambiente da própria escola seja reflexivo e racional” (LIPMAN, 1990, p. 79). Sob o olhar das *Investigações*, isso tem relação com as “formas de vida” em Wittgenstein.

Outro ponto em comum entre eles é que os dois autores estão relacionados com a ideia de “semelhança de família” de Wittgenstein. Lipman fala da semelhança entre

⁷⁴ Cf. § 7, § 19 e § 23 – *Investigações Filosóficas*.

“[...] as palavras umas com as outras, das pessoas umas com as outras, das coisas umas com as outras. Essas semelhanças expressamos por meio de comparações literais e por meios figurativos como, por exemplo, símiles, metáforas e analogias” (LIPMAN, 1990, p. 125). Essa ideia se aproxima da ideia de “semelhança de família” de Wittgenstein. Nas palavras de Wittgenstein,

Não posso caracterizar melhor essas semelhanças do que com a expressão ‘semelhanças de família’; pois assim se envolvem e se cruzam as diferentes semelhanças que existem entre os membros de uma família: estatura, traços fisionômicos, cor dos olhos, o andar, o temperamento etc., etc. – E digo: os ‘jogos’ formam uma família (WITTGENSTEIN, 1999, § 67 p. 52).

Para Lipman, “[...] a filosofia se ocupa com ‘conceitos essencialmente contestáveis’. A filosofia é atraída pelo problemático, pelo controverso, pelas dificuldades conceituais que se escondem nas frestas e interstícios de nossos esquemas conceituais” (LIPMAN, 1990, p. 40). Assim como para Wittgenstein, que defende que o papel da filosofia é desemaranhar confusões conceituais, é analisar os problemas decorrentes de confusões conceituais. Dessa forma torna-se evidente a proximidade de ideias entre os autores com relação à prática filosófica.

Lipman diz que os “significados têm que ser descobertos”, ou seja, para ele, “[...] os significados do ocorrido que tornamos nosso, os significados que não consideramos simplesmente ‘subjetivos, porque não surgiram só de nós (ou das nossas ‘mentes’), mas sim, do próprio diálogo” (LIPMAN, 1994, p. 24). Essa passagem se aproxima da ideia de Wittgenstein de que os significados das palavras se dão a partir do uso que fazemos delas e que esse uso é público. Sob essa perspectiva, mais uma vez fica fácil notar uma relação com a ideia de “jogos de linguagem” de Wittgenstein. Vale destacar que Wittgenstein nega a possibilidade de uma privacidade epistêmica, de uma linguagem privada, dado que os significados que imprimimos às palavras se dá publicamente no seu uso regrado - próximo à ideia de Comunidade de Investigação de Lipman, pois sem conhecer o significado das palavras utilizadas num diálogo é impossível a comunicação. O significado das palavras deve ser dado publicamente em comunidade. Aqui vale a pena fazer menção ao fato de que, segundo Lipman, “Não é raro confundir pensar *por si* próprio com pensar *para si* próprio e ter a noção equivocada de que o pensar solitário é equivalente a pensar independente” (LIPMAN, 1990, p. 178).

Para ele, “Assim também acontece com as crianças. Os significados que desejam não podem ser dados a elas como hóstias são distribuídas aos que comungam durante

a missa; elas mesmas devem procurá-los por meio do envolvimento no diálogo e na investigação” (LIPMAN, 1994, p. 24). É possível presumir então que o significado que elas buscam se dá no uso das palavras, por meio do diálogo, como Wittgenstein propôs.

Lipman defende que “Um meio de descobrir sentido é descobrir conexões” (LIPMAN, 1994, p. 98). Nessa perspectiva,

Apresentar algo, parte por parte, apenas com a promessa de eventualmente fornecer o todo que dará a cada parte o seu sentido, é construir um sistema educacional baseado num modelo de quebra-cabeça que pode ser ótimo, mas apenas para aquelas poucas pessoas que gostam de quebra-cabeças (LIPMAN, 1994, p. 26).

Podemos relacionar essa passagem com a ideia de visão panorâmica de Wittgenstein. Segundo Wittgenstein, “Uma fonte principal de nossa incompreensão é que não temos uma visão panorâmica do uso de nossas palavras” (WITTGENSTEIN, 1999, § 122 p. 67). Para ele, é preciso que tenhamos uma visão panorâmica do que nos está causando problemas, somente dessa forma poderemos compreender a raiz desses “problemas”.

Ao falar sobre o interesse da criança pela leitura, Lipman destaca que “O que importa não é só aprender a ver as palavras e pronunciá-las, mas aprender a captar o sentido das palavras, das frases, das orações em que aparecem” (LIPMAN, 1994, p. 38). Em relação à busca de sentido e significado por parte da criança, Lipman afirma que “Elas precisam ser ensinadas a pensar e, em particular, a pensar por si mesmas. O pensar é uma habilidade *par excellence* que nos habilita a captar os significados” (LIPMAN, 1994, p. 32).

Por conseguinte, Lipman acredita que a atividade filosófica tem essa competência. E aqui a atividade é um ponto crucial. O programa de Lipman oferece uma prática de ensino, uma prática pedagógica. Sua proposta é que a criança vivencie a filosofia, não como teoria, mas como prática pedagógica, que elas dialoguem entre elas assim como com a própria história da filosofia em busca de significado para suas vidas. É precisamente aqui o ponto central dessa proximidade, uma vez que a atividade fornece a chave para compreender uma proximidade efetiva entre os dois filósofos. É claro que inúmeros outros filósofos também compreenderam a filosofia como atividade, contudo, com relação à Lipman e Wittgenstein essa compreensão resulta numa atividade mediada pela linguagem, pelo diálogo. É uma forma de compreender a importância do ensino de filosofia como linguagem (“jogos de linguagem” - “romance filosófico”) no processo de formação humana, assim como foi proposto realizar. Em face de tudo isso, Lipman esclarece que,

[...] aplicar filosofia e fazer filosofia não são a mesma coisa. O paradigma de fazer filosofia é a figura ativa e solitária de Sócrates. Para ele não se tratava de uma

aquisição nem de uma profissão, mas de um modo de vida. O que Sócrates nos exemplifica não é uma filosofia conhecida nem aplicada, mas *praticada*. Ele nos desafia a reconhecer que como obra, como forma de vida, a filosofia é algo a que qualquer de nós pode dedicar-se (LIPMAN, 1990, p. 28).

Aqui vale lembrar que, para Wittgenstein, uma “forma de vida” é um “jogo de linguagem” que nasce dentro das “formas de vida”. Segundo a teoria de Wittgenstein, a linguagem é, na verdade, um conjunto de “jogos de linguagem”.

A seguir, é importante ressaltar que Lipman fala da investigação filosófica como modelo de educação e diz que

Sócrates percebeu que a discussão dos conceitos filosóficos era, por si mesma, apenas frágil caniço. O que ele deve ter tentado mostrar era que o fazer filosofia simbolizava uma investigação compartilhada com um modo de vida. Não é preciso ser um filósofo para cultivar o espírito autocorretivo da comunidade de investigação; pelo contrário, ela pode, e deve, ser cultivada em uma de nossas instituições (LIPMAN, 1990, p. 33).

De acordo com a proposta de ensinar filosofia para crianças de Lipman, não se trata de ensino de conteúdos propriamente dito, até porque isso não é possível dentro do seu arcabouço teórico, mas sim possibilitar ao aluno, por meio da prática filosófica, refletir sobre o que lhe é apresentado, havendo a necessidade de ser filósofo para lançar-se nessa busca. Assim se explica a relação feita inicialmente acerca do uso do termo “Investigações Filosóficas” por parte de Lipman com relação ao título da obra de Wittgenstein. O que foi compreendido dessa questão é que, embora referendando Sócrates no sentido de reforçar que os conceitos filosóficos são “frágeis”, e que a atividade filosófica deveria se preocupar com uma investigação compartilhada por meio do diálogo, pela linguagem, para se tornar uma atividade legitimamente filosófica, pode-se ainda incluir Wittgenstein, que compartilha dessa ideia no sentido de defender que, o objetivo da filosofia não é formular ou reformular conceitos, mas esclarecer as possíveis confusões conceituais e descrever o uso que fazemos de nossa linguagem. Segundo ele, “A filosofia não deve, de modo algum, tocar no uso efetivo da linguagem; em último caso, pode apenas descrevê-lo” (WITTGENSTEIN, 1999, § 124 p. 67). Wittgenstein defende que a tarefa da filosofia não é construir um conjunto de doutrinas acerca da realidade, mas é justamente fazer uma crítica a essas doutrinas, é fazer uma análise crítica da linguagem utilizada na construção dessas ideias. Ele compreende a filosofia não como um corpo teórico, mas como uma atividade, a filosofia como crítica da linguagem. A proposta do ensino de Filosofia para Crianças de Lipman por sua vez, também não visa formular uma teoria, mas uma crítica narrativa, portanto, Lipman também atribui à filosofia esse papel

crítico. Ao desenvolver sua proposta de filosofia para crianças ele quer promover o pensamento crítico, de ordem superior nas crianças. E a sala de aula transformada numa Comunidade de Investigação é o lugar em que as crianças, por meio do diálogo, dão significado às suas experiências. À luz do pensamento de Wittgenstein e a partir do método de Lipman é possível observar a proximidade entre os dois filósofos.

Outra questão se refere à linguagem utilizada pela filosofia ser um empecilho para as crianças trabalharem com a disciplina. Com relação à questão da linguagem, o que nos chama a atenção em Lipman é a sua proposta de ensinar filosofia por meio de outra linguagem que não aquela ensinada tradicionalmente. A linguagem em Lipman possibilita o diálogo com a criança, na medida em que apresenta uma forma de falar adequada para cada idade, o que poderia ser considerado um “jogo de linguagem” próprio para as crianças.

No que se refere ao diálogo, dada a importância que Lipman atribui à narrativa e ao diálogo, acredita-se que este seja um indício importante de uma possível influência de Wittgenstein em sua obra, embora, nesse particular, seja possível relacionar outros autores que mereceram o respeito do autor estadunidense. O que se pretende resgatar, nesse ponto de nossa análise é que, o diálogo pressupõe regras, saber ouvir, saber falar, quando falar, também envolve compreensão como num jogo há as suas regras. O diálogo realizado na Comunidade de Investigação, isto é, na sala de aula, envolve as novelas filosóficas que propiciam o diálogo no qual os temas filosóficos são introduzidos numa linguagem apropriada à inteligência infantil, livre daquela linguagem técnica da filosofia tradicional. As novelas contam uma experiência ficcional, mas que dão significado às experiências reais das crianças por meio do diálogo/linguagem (jogos de linguagem). Assim como destacado anteriormente, Wittgenstein entende que o significado das palavras se dá a partir do seu uso público, dependem do contexto, das formas de vida, da multiplicidade dos “jogos de linguagem”. Nessa questão, as novelas de Lipman, por meio do diálogo proposto pela Comunidade de Investigação, imprimem significado às experiências das crianças pelo uso público da linguagem. Por isso, as crianças não ficam passivas, elas constroem o conhecimento, desenvolvem sua capacidade de verbalizar suas experiências, assim como as experiências da Comunidade. Por conseguinte, o diálogo (linguagem) é uma atividade que tem por objetivo suscitar na criança a busca e construção de novos saberes, ao invés de aceitá-los passivamente como um conhecimento pronto e acabado. O conhecimento instituído passa pelo crivo do diálogo. Esse processo, ou atividade, tem por objetivo estimular o pensamento, um pensamento mais bem elaborado, proporcionando ao aluno uma consciência crítica.

Também, como dito anteriormente, Lipman destaca o papel da narrativa, da linguagem no processo formativo das crianças. Segundo ele, a narrativa tem um papel relevante na vida educacional da criança, pois pensar a partir de histórias (Novelas Filosóficas), cujos personagens são crianças, ajuda na compreensão dos conceitos. Portanto, as “novelas filosóficas” de Lipman podem ser consideradas como os “jogos de linguagem” de Wittgenstein. Parece, no entanto, coerente acreditar que Lipman inspirou-se, pelo menos em alguma medida, em suas leituras sobre os “jogos de linguagem” de Wittgenstein para elaborar suas novelas. Numa linguagem aproximativa ao universo da criança, verifica-se que, de maneira análoga, Lipman desenvolve as suas “novelas filosóficas” – ponto em que lembramos a afirmação de Wittgenstein: “Chamarei também de ‘jogos de linguagem’ o conjunto de linguagem e das atividades com as quais está interligada” (WITTGENSTEIN, § 7 p. 30)⁷⁵.

Lipman esclarece o seu “propósito [que] não é estabelecer uma literatura imortal, mas levar as crianças a pensarem. Se esse objetivo for atingido, o instrumento pode se destruir”. (LIPMAN, 1994, p. 61 – acréscimo nosso). Aqui percebemos uma relação com a passagem de Wittgenstein no *Tractatus* sobre jogar a escada fora, segundo o § 6.54 do *Tractatus*, “Minhas proposições elucidam dessa maneira: quem me entende acaba reconhecê-las como contrassensos, após ter escalado através delas – por elas – para além delas. (deve por assim dizer, jogar fora a escada após ter subido por ela.)” (WITTGENSTEIN, 1999, § 6.54 p. 281).

Lipman acredita que “[...] o único sentido que as crianças respeitarão será aquele que elas mesmas possam extrair de suas próprias vidas, e não aquele que lhes é oferecido pelos outros” (LIPMAN, 1994, p. 98). Isso demonstra que, para o autor, o que não tem contexto não tem significado.

No desenvolvimento do pensamento de Lipman fica evidente que ele compreende o significado das palavras como uso, assim como Wittgenstein prescrevia nas *Investigações*. Em suas palavras: “É muito instrutivo que todos os envolvidos possam compreender e apreciar o significado do uso da palavra *certo* nesses casos. O que é certo não é certo em si mesmo, mas sim em termos da relação entre uma ação e o contexto do qual faz parte” (LIPMAN, 1994, p. 114). Aqui novamente é cabível aceitar uma proximidade com o conceito de “jogos de linguagem” de Wittgenstein.

⁷⁵ Cf. § 11 p. 31 e § 23 p. 35 (multiplicidade dos “jogos de linguagem”).

Por fim, numa abordagem exploratória, reconhecemos, e não poderíamos deixar de fazê-lo, que nossa análise é superficial. Como a pretensão inicial era apenas apresentar pontos de contato entre o pensamento dos dois autores, a dinâmica de nossa apresentação foi mostrar pontualmente na obra de Lipman o que consideramos apresentar, o “dedo” de Wittgenstein. Sem dúvida, como vimos, é inegável que Lipman leu Wittgenstein, contudo, isso não quer dizer que ele tenha se apropriado integralmente do pensamento do filósofo das *Investigações*. Nada prova de fato que esta influência exista. Há sim uma suspeita. Acreditamos que há indícios. Contudo, no nosso entendimento, a partir das passagens apresentadas acredita-se poder depreender do pensamento de Lipman muitas ideias que dominam a obra de Wittgenstein. Portanto, no limite, inclina-se a defender que Lipman foi influenciado por Wittgenstein, sobretudo, no aspecto metodológico do seu programa⁷⁶. Depois de todos os fragmentos extraídos e sob diversos ângulos, as comparações feitas da obra desses dois autores levam a crer que Lipman inspirou-se na obra de Wittgenstein para elaborar seu método. Talvez, para um olhar mais crítico, todas as nossas colocações não passem de especulações. E essa é a proposta desta reflexão, ou seja, por meio da presente investigação abrimo-nos ao diálogo, numa grande “Comunidade de Investigação”, para então nos engajarmos numa ampla e séria investigação.

⁷⁶ De acordo com Kohan (1999), Lipman realmente foi influenciado por muitos filósofos. Contudo, segundo ele, “Alguns desses filósofos, como Wittgenstein ou Ryle, influenciaram enormemente em Lipman no que diz respeito à metodologia que sustenta os manuais de discussão filosófica. Porém, na reconstrução ou recriação dos problemas filosóficos, tanto na trama dos romances quanto nas temáticas e posturas expressas nos manuais, Lipman considera que nenhum filósofo é merecedor de privilégio algum” (KOHAN, W. O. **Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de M. Lipman**. In: KOHAN, W. O; LEAL, B. (Org.), **Filosofia para crianças: A tentativa pioneira de Matthew Lipman**. (2 ed. Vol. I). R.J, Brasil: Petrópolis, 1999, p. 99-10).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A filosofia simplesmente coloca as coisas, não elucida nada e não conclui nada. – Como tudo fica em aberto, não há nada a elucidar. Pois o que está oculto não nos interessa” (Ludwig Wittgenstein).

De imediato, é importante sublinhar que não temos a ambição, nem a ingenuidade, de querer concluir nada, visto que na epígrafe desse capítulo o próprio Wittgenstein nos alerta que: “A filosofia simplesmente coloca as coisas, não elucida nada e não conclui nada. – Como tudo fica em aberto, não há nada a elucidar. Pois o que está oculto não nos interessa” (WITTGENSTEIN, 1999, § 126 p. 67). Esta observação ganha um significado ainda maior se for lembrado que, para Wittgenstein, “[...] a verdadeira descoberta é a que me torna capaz de romper com o filosofar, quando quiser. – A que acalma a filosofia, de tal modo que esta não mais fustigada por questões que colocam ela própria em questão”. Todavia, se é assim, nosso objetivo é simplesmente delimitar o problema, demarcar o problema a partir de certo olhar. Nesse sentido, essa pesquisa se reduziu a apresentar algumas considerações acerca das contribuições do ensino de filosofia como linguagem na formação humana. Nessa perspectiva, para empreender essa reflexão, nossa hipótese de estudo volta-se para a filosofia inserida como disciplina (atividade/prática pedagógica) nos primeiros anos de ensino da criança o que poderia contribuir para essa formação almejada. Sendo assim, postulamos que é possível “ensinar”⁷⁷ filosofia como atividade e como linguagem: “novelas filosóficas” de Lipman e “jogos de linguagem” de Wittgenstein. O objeto de investigação foi o problema da linguagem utilizada no ensino de filosofia. Se esse ensino for realizado no processo formativo escolar (contexto educacional), a noção de formação pode se expandir para além dos muros da escola.

A fim de dar ordem à nossa reflexão, será apresentada a origem dessa problemática. A partir de estudos sobre a complexa crise instalada em nossa sociedade e que se manifesta em todas as áreas da ação humana, sobretudo, no espaço escolar - abrigou-se um problema no contexto da educação. Portanto, a partir dessa constatação deu-se todo desenvolvimento desta pesquisa, justamente porque o modelo educacional proposto para humanizar o homem mostrou-se falho em sua tarefa. Crítica feita também por Wittgenstein e Lipman.

Tal abordagem revelou que o modelo de educação tradicional não dá conta de formar indivíduos autônomos, críticos, reflexivos, abertos ao diálogo. Formam-se

⁷⁷ Fazer filosofia.

indivíduos que, em sua grande parte, apresentam dificuldade de raciocínio, não sabem pensar por conta própria, indivíduos que perderam a perspectiva do todo, de forma que seu pensamento se mostra fragmentado. Acredita-se veementemente que a educação deve formar o indivíduo visando sua liberdade, sua autonomia, e que uma formação integral deve contemplar uma formação integral que contemple todos os aspectos da vida humana.

Assumindo que a filosofia poderia contribuir para uma melhor formação do homem, o principal objetivo permeou a reflexão sobre os problemas da linguagem que envolvem o ensino de filosofia, a filosofia como prática pedagógica. Sob esse pano de fundo, o objetivo foi analisar o “ensino de filosofia para crianças” a partir das concepções filosóficas de Wittgenstein e Lipman.

Em seguida, propusemos-nos a compreender o conceito de linguagem, assim como alguns conceitos fundamentais da obra dos referidos autores e sua relação com o ensino de filosofia. Sobre Wittgenstein, foi apresentado o conceito de “jogos de linguagem”, o que significa “seguir regras” e o significado da expressão “formas de vida”. Assim como foi analisada a questão da linguagem no Programa de Filosofia para Crianças de Lipman, suas “novelas filosóficas” e a sua “Comunidade de Investigação”.

Em nossa busca, encontramos o Programa de Lipman, com a proposta de fazer filosofia com as crianças com o objetivo de formá-las melhor. De acordo com as ideias apresentadas por Lipman, é preciso que as crianças aprendam a pensar melhor, aprendam a pensar por si próprias e que estejam abertas ao diálogo. Com essa perspectiva, o currículo de Lipman contempla a filosofia como disciplina desde os primeiros anos da escola. O que chama à atenção na sua proposta é a possibilidade de introduzir a filosofia numa idade em que ainda a criança não foi contaminada pelos vícios da cultura, pelos vícios de linguagem, pelos vícios morais e tantos outros, que engessam o seu pensamento, impedindo-a de ser autônoma. Contudo, como foi possível constatar, por um lado, um dos problemas do ensino de filosofia para crianças está justamente no fato de não acreditarmos que a criança possa filosofar, pois ela não compreende a lógica de nossa linguagem. A bem da verdade isso se deve, em grande parte, ao fato de termos uma concepção errônea e preconceituosa do conceito de infância. Segundo Lipman (1990, p. 28), “Para muitos filósofos a racionalidade só é encontrada nos adultos”. Nessa perspectiva, precisamos de um modelo de educação que reconheça a integralidade da pessoa humana enquanto criança. Por outro lado, não respeita-se a multiplicidade de “jogos de linguagem”, como muito bem diagnosticou Wittgenstein, inclusive sobre a possibilidade de um “jogo de linguagem” próprio das crianças. Com relação ao ensino de filosofia, Wittgenstein não acreditava que a filosofia pudesse ser transmitida, até

porque de acordo com sua concepção, toda construção do edifício teórico da própria filosofia é um conjunto de pseudo-preposições. Portanto, a função da filosofia é desemaranhar as confusões conceituais no âmbito da linguagem. Para ele, o filósofo é um analista do uso de nossa linguagem. Mas, ao considerar a filosofia como uma atividade e não como teoria, é possível dizer que como atividade, assim como também propõe Lipman (Comunidade de Investigação), seria possível falar em filosofia para crianças para Wittgenstein. A partir daí, num quarto momento buscamos pontos de aproximação entre Wittgenstein e Lipman, evidenciando possíveis influências wittgensteinianas no método de Lipman acerca do ensino de filosofia. Mas todo esse desdobramento não nos fez perder de vista que o foco central desta pesquisa foi compreender os problemas da linguagem que envolvem o ensino de filosofia na perspectiva desses dois autores, assim como as possíveis relações entre o pensamento de ambos.

Esse itinerário teórico pôde evidenciar a complexidade de nossa reflexão. Nesse sentido, é importante enfatizar que foi um desafio investigar essa problemática, pois num mundo em crise somos invadidos por um sentimento de impotência ao mesmo tempo em que nos sentimos impelidos a fazer algo, pois acreditamos na educação, acreditamos na possibilidade de formar homens para o exercício crítico do pensamento, homens que saibam pensar reflexivamente, que sejam autônomos e pensem por si próprios, abertos ao diálogo, coerentes, lógicos em seu raciocínio, que tenham uma formação integral. Acreditamos numa formação ética, numa formação para a cidadania.

Dessa forma, cumpre examinar as contribuições de Wittgenstein e de Lipman para essa discussão. Com os “jogos de linguagem” Wittgenstein evidencia as várias possibilidades de uso da linguagem também no contexto educativo e, com isso, as múltiplas formas de educar, demonstrando assim, a importância de suas ideias para a educação. A sua concepção de significado como uso - “jogos de linguagem”; “seguir regras e “formas de vida” - pode ter contribuído para a estruturação das Comunidades de Investigação de Lipman, que pressupõe o diálogo entre seus integrantes, a partir do qual se imprime significado às experiências efetivadas na linguagem. Como vimos, para Wittgenstein, falar é uma atividade guiada por regras dentro da multiplicidade dos “jogos de linguagem”, os quais dependem do contexto, das “formas de vida” (formação cultural ou social). De certa forma, uma “forma de vida” é “um jogo de linguagem” com suas regras, assim como as novelas, apresentadas na Comunidade de Investigação que constituem o Programa de Lipman, dependem das formas de vida de seus integrantes. O diálogo, proposto na Comunidade de Investigação, é suscitado

pelos temas contidos nas novelas e dependem das regras de cada “jogo de linguagem”, que aos poucos vão sendo internalizadas pelas crianças.

Com relação à Lipman, a nosso ver, a grande contribuição está na Comunidade de Investigação enquanto modelo de sala de aula, diferente do modelo tradicional. Uma sala de aula em que prevalece o diálogo investigativo, onde os alunos podem se expressar e refletir sobre tudo. Mas não uma reflexão qualquer, uma reflexão filosófica, rigorosa e de conjunto; uma investigação dialógica que busca o pensamento de ordem superior e, o mais importante, numa linguagem acessível às crianças (novelas filosóficas). E esse diálogo é justamente suscitado pelas temáticas filosóficas contidas nas “novelas filosóficas”. A Comunidade de Investigação possibilita a leitura, o discurso, a reflexão e o pensamento crítico, é a possibilidade de pensar em comunidade pela linguagem, pelo diálogo. A ideia de Comunidade de Lipman pressupõe o diálogo interativo, e; essa interação entre os alunos pressupõe respeito, cooperação, regras, colaboração, envolvimento.

Resta-nos dizer, que diante dessa exposição é importante deixar claro que existem outros aspectos, outras abordagens sobre o tema em questão. Afinal, como dito no início dessa pesquisa, o momento de crise em que vivemos pode ser um momento oportuno para refletir sobre mudanças. O que caracteriza o pensamento filosófico é justamente essa atividade de busca. Dessa forma, esperamos com essa reflexão ter contribuído para uma futura discussão. E, por fim, é importante enfatizar que pretendemos compreender, não julgar, pretendemos identificar problemas filosóficos e não buscar verdades absolutas, pretendemos investigar e, seguindo o conselho de Lipman, constituir uma nova Comunidade de Investigação que se dedique à prática filosófica de busca e de reflexão permanente, por meio do diálogo entre todos nós que somos movidos pelo desejo de saber.

“Fazer filosofia não é questão de idade mas de refletir escrupulosamente e corajosamente sobre o que gente considera importante”
(Matthew Lipman).

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. ; HORKEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BRASIL, **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Ciências humanas e suas tecnologias/Secretarias de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.
- CASTELLO, A.; MÁRSICO, C. **Oculto nas palavras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- CHITOLINA, C. L. **A criança e a educação filosófica**. Maringá: Dental Press, 2003.
- CHITOLINA, C. L.; HARTMANN, H. R. (orgs.). **Filosofia e Aprendizagem Filosófica**. Maringá: Dental Press, 2002.
- CHITOLINA, C. L. **Por uma educação filosófica**. In: CHITOLINA, C. L.; HARTMANN, H. R. (orgs.). **Filosofia e Aprendizagem Filosófica**. Maringá: Dental Press, 2002, p. 23-39.
- CONDÉ, M. L. L. **As Teias da Razão**: Wittgenstein e a crise da racionalidade moderna. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2004.
- CUNHA, J. A. **Ensinar filosofia ou ensinar a filosofar?** In: KOHAN, W. O; LEAL, B. (Org.), **Filosofia para crianças em debate**. R.J, Brasil: Petrópolis, 1999, p. 216-217.
- DEWEY, J. **Os Pensadores**. Traduções de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, Anísio S. Teixeira, Leônidas Contijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- ELIAS, G. G. P. **Matthew Lipman e a Filosofia para Crianças**. Dissertação de Mestrado. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2005.
- FAUSTINO, S. **Wittgenstein. O eu e a sua gramática**. São Paulo: Ática, 1995.
- GLOCH, H.-J. **Dicionário Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

GOETHE, J. W. **Doutrina das cores**. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.

GOTTSCHALK, C. M. C. **O conceito de compreensão**: a mudança de perspectiva de Wittgenstein após uma experiência docente. In: 32ª Reunião anual da ANPED - Sociedade, cultura e educação: novas regulações?, 2009, Caxambu. 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009. Arquivo digital disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT17-5893--Int.pdf>>. Acesso em: 17/11/2010.

HACKER, P. M. S. **Wittgenstein**: sobre a natureza humana. São Paulo: Unesp, 1999.

HEBECHE, L. **O mundo da consciência**: ensaio a partir da filosofia da psicologia de L. Wittgenstein. Porto Alegre: Edipucrs, 2002. (Coleção Filosofia, 138).

HINTIKKA, M. B.; HINTIKKA, J. **Uma investigação sobre Wittgenstein**. São Paulo: Papyrus, 1994.

HENNING, L. M. P.. **Lipman Filósofo**, 2003. (Doutorado em Educação) UNESP, Marília.

JASPERS, K. **Introdução ao Pensamento Filosófico**. São Paulo: Cultrix, 2003.

KANT, I. **Resposta á pergunta: O que é esclarecimento [Auflärung]?** Arquivo digital disponível em: <<http://terravista.pt/Ancora/1452/t002.htm>>. Acesso em: 15 de Nov. 2009.

KOHAN, W. O. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. KOHAN, W. O. ; LEAL, B. **Filosofia para crianças em debate**. Petrópolis: Vozes, 1999.

KOHAN, W. O. **Ensinar filosofia ou ensinar a filosofar?** In KOHAN, W. O. ; LEAL, B.; Ribeiro, Á. (Orgs.). **Filosofia para crianças em debate**. (2 ed. Vol. 5). R.J, Brasil: Petrópolis, 1999, p. 207-219.

KOHAN, W. O. ; LEAL, B.; Ribeiro, Á. (Orgs.) (2000). **Filosofia na Escola Pública** (2 ed. Vol. 5). R.J, Brasil: Petrópolis.

KOHAN, W. O. ; WAKSMAN, V. **Filosofia para crianças na prática escolar**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

KOHAN, W. O. **Sugestões para implementar a filosofia com crianças em escolas**. In KOHAN, W. O. ; WAKSMAN, V. (Orgs.), **Filosofia para crianças na prática escolar**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 85-112.

KOHAN, W. O.; WUENSEH, A. M.. **Filosofia para crianças: A tentativa pioneira de Matthew Lipman**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

KOHAN, W. O. **Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de M. Lipman**. In KOHAN, W. O.; WUENSEH, A. M. (Orgs.), **Filosofia para crianças: A tentativa pioneira de Matthew Lipman**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 85-104.

LIPMAN, M. **Dramatizando a Filosofia**. Tradução: Leoni Maria Padilha Henning. [on-line]. Disponível em: <http://www.filosofia.pro.br/textos/dramatizando.htm>. Acesso em: 23/04/2009.

_____. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

_____. **A filosofia vai à escola**. 3 ed. São Pulo: Summus, 1990.

_____. **Encontro com Matthew Lipman**. Entrevista concedida ao centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. Participação especial de Ann M. Sharp. Coordenação do CBFC. São Paulo: ATTA Mídia e Educação, 1999 1 fita de vídeo, NTSC, VHS, son., color.

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

_____. **Natasha: Diálogos Vygotskianos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Pimpa**. São Paulo: Editora Interação, 1991.

_____. **Thinking in Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

MARGUTTI PINTO, P. R. **Iniciação ao Silêncio: Análise do *Tractatus* de Wittgenstein**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

MARQUES, A. **O interior: linguagem e mente em Wittgenstein**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

MARTÍNEZ, H. L. **Subjetividade e silêncio no TRACTATUS de Wittgenstein**. Cascavel: Unioeste, 2001.

MORENO, A. R. **Wittgenstein através das imagens**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1995.

MORENTE, M. G. **Fundamentos de Filosofia: Lições preliminares**. 5. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1976.

MÜLLER, M. S.; CORNELSEN, J. M.. **Normas e padrões para teses, dissertações e monografias**. 4. ed. Londrina: Editora UEL, 2001.

NOVAES, A. (org.). **A crise da razão**. São Paulo: Companhia das Letras; Brasília, DF: Ministério da Cultura; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, 1996.

PENHA, J. **Wittgenstein**. São Paulo: Ática, 1995.

REZENDE, A. **Curso de filosofia**. 13. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

SPANIOL, W. **Filosofia e método no segundo Wittgenstein**. São Paulo: Loyola, 1989.

TEIXEIRA, A.. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A 2000.

TORREZAN, M. Wittgenstein: **A educação como um jogo de linguagem, 1998** (Dissertação de mestrado) - UNICAMP, Campinas.

THEOBALDO, M. C. **Comunicação: Racionalidade, Ética e Educação**. Arquivo digital disponível em: <http://www.cbfc.org.br/mod_biblioteca.ap?passos=artigojartigoid=45>. Acesso em: 15/09/2009.

WITTGENSTEIN, L. **Cultura e Valor**. Lisboa: Edições 70, 1980.

_____. **Estética, Psicologia e Religião: Palestras e conversações**. São Paulo: Cultrix, 1970.

____. **Gramática Filosófica**. Organização: Rush Rhees. Tradução inglesa: Anthony Kenny. Tradução: Luís Carlos Borges. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

____. **Investigações Filosóficas**. São Paulo: Abril cultural, 1999 (Os Pensadores).

____. **Last Writings on the Philosophy of Psychology**: Preliminary Studies for Part II of Philosophical Investigations. Oxford: Blakwell, 1982. v.1.

____. **Observações Filosóficas**. (Org: Rush Rhees). São Paulo: Edições Loyola, 2005.

____. **O Livro Azul**. Lisboa: Edições 70, 1992.

____. **O Livro Castanho**. Lisboa: Edições 70, 1992.

____. **The Big Typescript**. In: KLAGGE, J., NORDMANN, A (Ed.) *Ludwig Wittgenstein: Philosophical Occasions 1912-1951*. Indianápolis, Cambridge: Hackett, 1993, p. 161-99.

____. **Tractatus Logico-Philosophicus e Investigações Filosóficas**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

____. **Tractatus Logico-Philosophicus**. São Paulo: Edusp, 2001.