

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MIRIAM MARTINS DE LIMA

A FILOSOFIA COMO POTENCIALIZADOR NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO

CURITIBA

2013

MIRIAM MARTINS DE LIMA

A FILOSOFIA COMO POTENCIALIZADOR NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO

Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Pós-Graduação em Filosofia da Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Karen Franklin da Silva

CURITIBA

2013

TERMO DE APROVAÇÃO

MIRIAM MARTINS DE LIMA

A FILOSOFIA COMO POTENCIALIZADOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Filosofia da Educação do Setor de Educação da UFPR, como requisito parcial a obtenção do grau de especialista, sob avaliação da seguinte banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Karen Franklin da Silva
Orientadora - Setor de Educação da
Universidade Federal, UFPR.

Prof. Dr. Celso de Moraes Pinheiro
Setor de Educação da Universidade Federal, UFPR.

Prof. Dr. Gelson João Tesser
Setor de Educação da Universidade Federal, UFPR.

Curitiba, 25 de setembro de 2013

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade de aprender e ampliar minhas percepções.

À professora Karen Franklin da Silva pela forma paciente e generosa com que acompanhou, orientou e contribuiu com suas reflexões e conhecimentos para o desenvolvimento desse trabalho.

Aos professores do Curso de Especialização em Filosofia – Celso de Moraes Pinheiro, Délcio Junkes, Gelson João Tesser e Udo Baldur Moosburguer pelo empenho e dedicação ao ensino da Filosofia.

À Escola Municipal Ana Hella, na pessoa de sua Diretora Sandra Regina dos Santos, à professora Ligia Fernandes Ribeiro e seus alunos do 2º ano Turma C. do Ensino Fundamental – séries iniciais, que me receberam e fizeram parte desse trabalho.

Às queridas colegas de curso, Andrea Meister, Heloisa Ribeiro e Raquel Aline Zanini que enriqueceram essa caminhada.

RESUMO

A proposta dessa monografia tem como objetivo desenvolver com os alunos do Ensino Fundamental nas séries iniciais a abordagem das temáticas da Filosofia – a Ética e a Estética, a partir de histórias da Literatura Infantil. Os elementos referentes a essas temáticas presentes nas histórias infantis serão abordados à luz dos referenciais teóricos apresentados nesse trabalho. A Ética tem como direcionamento as perspectivas de Aristóteles, Kant, Rawls e Canto-Sperber. A temática da Estética tem como referencial Hume, Kant e Aristóteles. A partir do pensamento desses autores, bem como da perspectiva de educação Grega, e de autores como Heidegger, Lipman, Splitter, Pinheiro e Pegoraro percebe-se a relevância de se trazer a Filosofia para as séries iniciais com o objetivo de desenvolver a capacidade de pensar, de dialogar e de estabelecer relação entre o pensamento e a linguagem escrita. Nessa forma de abordagem a concepção de educação também alcança uma dimensão maior a partir da perspectiva de Educação Grega que tinha como meta a formação do cidadão ético e político. A Filosofia configura-se dessa forma como potencializador para os alunos e professores, e como via possível de desenvolvimento efetivo das propostas educacionais das Diretrizes e Parâmetros Curriculares.

Palavra-Chave: Filosofia e Literatura Infantil. Filosofia nas Séries Iniciais.

ABSTRACT

The purpose of this monograph aims to develop with elementary school students in the early grades to approach the themes of Philosophy - Ethics and Aesthetics, from stories of Children's Literature. The elements related to these themes present in the children's stories will be addressed in the light of the theoretical framework presented in this work. Ethics has as directing prospects of Aristotle, Kant, Rawls and Canto-Sperber. The theme of Aesthetics has as referential Hume, Kant and Aristotle. At the thought of these authors, as well as the prospect of Greek education, and authors such as Heidegger, Lipman, Splitter, Pinheiro and Pegoraro realizes the importance of bringing philosophy to the first grades with the goal to develop the ability to think, talk and to establish a relation between thought and written language. In this form of approach, the conception of education also reaches a larger size from the perspective of Greek Education which had as a goal the education of the ethical and political citizen. Philosophy is defined this way as an enhancer for students and teachers, and as a possible way of effective development of educational proposals and Curriculum Guidelines.

Keywords: Children's Literature and Philosophy. Philosophy in the early grades.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	08
2 A FILOSOFIA COMO FUNDAMENTO DA BOA EDUCAÇÃO	09
2.1 A EDUCAÇÃO GREGA NA ANTIGUIDADE – (PAIDEIA).....	09
2.2 A EDUCAÇÃO NA MODERNIDADE NA PERSPECTIVA DE KANT	15
2.3 ELEMENTOS DA CONCEPÇÃO EDUCACIONAL EM HEIDEGGER.....	16
3 O PAPEL DA FILOSOFIA NA CONSTRUÇÃO EDUCATIVA DA INFÂNCIA	19
3.1 A PERSPECTIVA FILOSÓFICA ENCONTRADA NAS PROPOSTAS EDUCACIONAIS (DCC/PCN/DCN).....	22
4 PERSPECTIVAS SOBRE A ÉTICA E AS VIRTUDES	27
5 PERSPECTIVAS SOBRE A ESTÉTICA	32
6 EXPERIÊNCIAS FILOSÓFICAS EM ESCOLA DE CURITIBA E A ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS A PARTIR DAS REFLEXÕES FILOSÓFICAS	39
6.1 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS	40
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	47
ANEXO	49

1 INTRODUÇÃO

A proposta apresentada nesse trabalho teve como ponto de partida as necessidades observadas no contexto escolar. Contudo a proposta de trazer a Filosofia para o ensino fundamental não é uma tentativa de remediar ou de propor uma saída emergencial para a dificuldade de aprendizagem ou comportamental. É antes de tudo trazer a Filosofia para a formação do indivíduo a partir daquilo que lhe próprio - sua capacidade de pensar. E essa capacidade pode ser aperfeiçoada e ampliada, ao se articular e conectar de forma significativa e efetiva as diferentes áreas do conhecimento a partir de uma perspectiva de educação filosófica.

Considerando que a Filosofia possui a dinâmica que favorece esse processo de ensino, a proposta desse trabalho é desenvolver com alunos das séries iniciais a abordagem de temáticas filosóficas a partir de textos da literatura infantil, com produção textual dos alunos. A temática da Ética é abordada a partir da história “O Mágico de Oz”, e a temática da Estética é abordada a partir da história “O Patinho Feio”. O objetivo desse trabalho é desenvolver de forma articulada o pensamento e a linguagem – verbal e escrita. Para desenvolver a abordagem dos conceitos e ideias dessas temáticas, o ponto de partida são as noções e perspectivas que os alunos têm, mas discutidas à luz dos autores usados como referencial teórico.

O trabalho apresenta a concepção de Educação Grega; os elementos educacionais considerados relevantes por Kant e por Heidegger; bem como, a perspectiva da Filosofia para crianças a partir de Lipman; as perspectivas sobre a Ética, as Virtudes e a Estética são apresentadas a partir da concepção dos autores da antiguidade e modernidade. Apresenta também as ideias e pensamentos que os alunos do 2º ano das séries iniciais do ensino fundamental expressaram em suas produções textuais.

2 A FILOSOFIA COMO FUNDAMENTO DA BOA EDUCAÇÃO

A educação tem como função a formação intelectual e moral do indivíduo e configura-se como elemento de coesão social. Para Kant (1999) essa educação objetiva o desenvolvimento do discernimento, ou seja, da escolha racional, para o agir voluntário direcionado pela razão, e nesse sentido desenvolver o agir autônomo – para pensar, se expressar verbalmente e agir livremente. Essa ação se dá a partir da escolha pessoal, em que a vontade e as inclinações passam a ser direcionadas pela razão do aluno, e não pela obediência a um tipo de imposição – ‘leis externas’.

A educação nesse sentido é esclarecedora, porque viabiliza o desenvolvimento do conhecimento, das diferentes capacidades, da assimilação ou internalização para a ação racional. Desenvolve a capacidade de julgar, de pensar por si mesmo e em grupo, de escolher por si mesmo a partir do próprio discernimento.

Considerando a Educação nessa perspectiva, a Filosofia oferece referenciais que permitem conceber a Educação como um processo amplo de formação do indivíduo e da sociedade como se observa a partir dos pensadores abaixo relacionados e que cujas concepções são referenciais para esse trabalho.

2.1 A CONCEPÇÃO GREGA DE EDUCAÇÃO – (PAIDEIA)

A concepção educacional grega estava interligada à história e à cultura grega, tinha como princípio educativo um ideal de cultura – a Paideia. Essa concepção foi sendo desenvolvida e aprimorada no decorrer da história sem perder o foco da formação de ‘um tipo elevado de homem’, a formação do homem grego para ocupar seu lugar na sociedade. Essa concepção exerceu influência nos povos da Antiguidade e na cultura Ocidental. (JAEGER, 1997)

O processo educativo grego tinha na Filosofia o elemento chave, que estava presente no pensamento e na arte grega, na compreensão e percepção da lei que governa a natureza e a vida humana. A Filosofia tinha implícito o racional e o intuitivo na forma de apreender o concreto e o abstrato, de estabelecer conexões entre o pensamento, a linguagem e o sentimento, ampliando dessa forma a percepção e compreensão de outras áreas da vida.

Essa perspectiva educacional filosófica dava à educação um caráter formativo direcionado para a formação do tipo ‘elevado de homem’ – o homem como ser político, ligado à comunidade social e aos ideais dessa comunidade.

O homem que se revela nas obras dos grandes gregos é o homem político. A educação grega não é uma soma de técnicas e organizações privadas, orientadas para a formação de uma individualidade perfeita e independente. (JAEGER, 1977, p. 16)

A educação grega configurava-se como um processo formativo antropocêntrico e humanista, no sentido de que o homem estava no centro do pensamento, e a formação desse homem partia da forma humana – daquilo que era autêntico do ser.

Com isso a educação grega como Paideia se propunha a superar a perspectiva de um tipo de educação voltada para fins exteriores, que são alcançados por técnicas de treinamento, ou práticas que apenas adestram o indivíduo, numa perspectiva desvinculada do seu contexto social e político.

Assim, as concepções de Platão, Aristóteles e Plutarco apresentam elementos que respondem e atendem às necessidades educacionais recorrentes da atualidade.

Para Platão (2007) a educação é considerada numa perspectiva de ampla formação do homem, que tem início no período da infância e se estende pela juventude para que na fase adulta o indivíduo seja capaz de vivenciar e atuar na comunidade conforme a formação recebida.

O objetivo e direcionamento desse processo educacional estavam voltados para formar a ‘índole filosófica’, de assimilação e internalização dos valores, leis e regras da comunidade, para a formação de cidadãos

disciplinados e comprometidos com a construção de um estado coeso e não fragmentado.

O processo educacional grego tinha início na infância, e se estendia por toda a vida. Essa formação começava com o ensino da ginástica para o fortalecimento e desenvolvimento do corpo. A prática dos exercícios continuava na fase adulta, e era aliada a uma alimentação saudável. A educação musical objetivava desenvolver o equilíbrio da alma, e a literatura para conduzir à virtude. No decorrer do processo de aprendizagem outras disciplinas eram ministradas, como a aritmética, a geometria, o cálculo, a astronomia e a dialética (ensino superior).

Por isso a aritmética, a geometria, e todos os pressupostos culturais da dialética devem ser estudados desde a infância, sem no entanto conferir ao ensino uma forma coercitiva. (PLATÃO, 2007, p. 270)

Esse direcionamento implicava em um sistema educacional não impositivo ou sob forma de coação das características do indivíduo. Assim, por meio da observação e avaliação das 'inclinações', das 'capacidades' e das habilidades desenvolvidas pelos alunos, dava-se o direcionamento para a função a ser exercida pelo aluno na fase adulta.

[...] uma escolha será feita entre os vinte anos, concedendo-lhes distinções especiais. Será preciso também repropor a eles o que na infância já haviam estudado sem ordem, conferindo-lhe uma visão de conjunto, a fim de lhes mostrar a afinidade recíproca das disciplinas e a natureza do ser. Não deixa de ser a melhor prova para reconhecer quem possui predisposição para a dialética e quem não a tem. (PLATÃO, 2007, p. 271)

Aos trinta anos os alunos seriam selecionados e ensinados por meio da dialética durante cinco anos. Depois deveriam exercer as atividades e provas direcionadas aos jovens e pôr em prática a formação recebida. Aos cinquenta anos os homens que tinham se destacado nas práticas e disciplinas eram selecionados para se tornarem guias no Estado e dos cidadãos. Esses seriam dedicados à filosofia, estariam empenhados nas questões da política e do governo do estado, considerando a justiça como fundamento principal. (PLATÃO, 2007, p. 274 -275)

A concepção Platônica sobre educação destaca a importância de um processo educacional que contemple o desenvolvimento integral – intelectual,

físico e moral do indivíduo. Platão mostra que o desenvolvimento das capacidades do indivíduo está intimamente relacionado à forma de atuação desse indivíduo na sociedade, que pode projetar e definir que tipo de sociedade pode se ter.

Para Aristóteles (2007) a concepção de educação está vinculada à formação do indivíduo numa dimensão intelectual, ética, política e prática. A educação tinha a função de estruturar a sociedade ao formar o homem de bem – o bom cidadão – parte integrante dessa sociedade. A sociedade, o Estado, e a Cidade são resultantes das deliberações assumidas por seus cidadãos, e nesse sentido o processo educacional possui um papel fundamental de formação do indivíduo – ‘cidadão comum’ e dos seus ‘legisladores’.

Ninguém contestará, pois, que a educação dos jovens deve ser um dos principais objetivos de cuidado por parte do legislador, porque todos os Estados que desprezaram prejudicaram-se grandemente por isso. (ARISTÓTELES, 2007, p. 149)

A Educação está relacionada à Ética e à Política, pois para Aristóteles a ‘felicidade’ da Cidade resulta do bem agir no sentido coletivo, do bem viver dos cidadãos – de suas deliberações. Essa ação resulta da racionalidade e das virtudes do cidadão desenvolvidas no processo educacional. Assim, o ‘bem’ da cidade está intimamente relacionado à ética – no sentido da ação do indivíduo, e à política quando a ação é coletiva.

Para Aristóteles o ‘bem’ na esfera política é a justiça, pois considera que a justiça é uma virtude social, assim, a educação tem na ciência política um meio que permite o desenvolvimento do senso de justiça, para a prática do bem. Dessa forma a felicidade é alcançada pelo indivíduo e conseqüentemente pela cidade quando se pratica o ‘bem’. “Ora é impossível ser feliz quando não se pratica o bem, e o bem jamais é possível para um homem quanto para um Estado, sem a virtude e a razão”. (ARISTÓTELES, 2007, p. 114)

Nessa perspectiva a formação educacional estava relacionada à singularidade do indivíduo e também ao coletivo, voltada à pluralidade, sendo um elo para as diferenças que constituíam a estrutura da sociedade. A formação estava voltada aos diferentes gêneros de trabalho, pois essas

‘diferenças’ concorriam para o desenvolvimento da sociedade. A educação estabelecia um tipo de unidade e coesão por meio de um ensino comum, sem ‘apagar’ as singularidades na pluralidade. Assim, Aristóteles se contrapõe à perspectiva educacional unitária de Platão, ao propor a educação numa perspectiva pluralista.

Deve-se, pois, evitar essa unidade absoluta, já que ela viria anular a cidade. Além disso, a cidade não se compõe apenas de indivíduos reunidos em maior ou menor número; ela se forma ainda de homens diferentes; os elementos que a constituem não absolutamente semelhantes. (ARISTÓTELES, 2007, p. 38)

O foco dessa formação era superar a aprendizagem das ‘coisas necessárias’, e ‘úteis’, ainda que essa perspectiva fizesse parte do processo educacional. Na primeira fase, o processo educacional contava com o uso de fábulas e jogos de ensino que deveriam ‘preparar’ para a fase seguinte e ‘inspirarem’ hábitos virtuosos. Assim, as formas de representação que fossem contrárias à virtude, que sugerissem a prática de ‘más ações’, de ‘vícios’ ou de ‘coisas desprezíveis’ eram proibidas. “[...] então a educação os porá ao abrigo desses perigos”. (ARISTÓTELES, 2007, p. 146)

As disciplinas ministradas tinham como objetivo o desenvolvimento intelectual e também prático. A ginástica tinha por objetivo dar ao corpo saúde, força e vigor; a música era útil para ser praticada nas horas de descanso e por exercer influência moral; o desenho para desenvolver a percepção e sensibilidade do que é belo; a gramática e literatura para desenvolver outros conhecimentos, como o comércio e a economia. (ARISTÓTELES, 2007, p. 150-151).

A formação intelectual além de desenvolver diferentes áreas do conhecimento, buscava uma ‘formação virtuosa moral’. Na forma de agir, de se relacionar e de atuar na sociedade o indivíduo evidenciaria suas virtudes. A educação contemplaria uma formação integral - o desenvolvimento físico, intelectual e moral - a prática da virtude direcionada pela razão.

A concepção educacional de Aristóteles permanece relevante como referencial porque destaca as dimensões e a objetividade da Educação -

desenvolver conhecimentos científicos, técnicos, a formação ética e moral, e as virtudes do indivíduo desde a infância.

Para Plutarco (2008) a educação é considerada como um processo de formação e aperfeiçoamento que é gradativo. Tem como foco a educação para a formação intelectual e moral do homem, para que esse desenvolvesse suas capacidades e virtudes para atuar na sociedade. Esse processo tinha início no âmbito familiar nos primeiros anos da infância, e estendia-se pela juventude. Para Plutarco a infância era o período ideal para a formação de 'valores' e 'costumes' e formação do caráter.

A educação ministrada por mestres tinha início aos sete anos, a criança era encaminhada ao 'paidagogoi' e 'grammatistes' para que aprendesse a leitura, escrita, a aritmética e a literatura. O exercício físico era praticado sob a orientação de um 'paidotribes', e o ensino musical era ministrado pelo 'kitharistes'. Seguia-se a essa primeira etapa da educação, um programa de educação secundária a 'enkyklios paideia', que era preparatório para o ensino superior – Filosofia, retórica e matemática.

Para Plutarco (2008) a Filosofia era o referencial para o processo educacional, sendo superior à medicina e à ginástica, pois permitia o desenvolvimento do intelecto, da capacidade de discernimento e da ação justa. Permitia também, o direcionamento e articulação das concepções políticas, orientava sobre as formas corretas de inter-relacionamento, de respeito, e de equilíbrio emocional diante das circunstâncias e impasses da vida. Conforme Plutarco (2008, p. 22) “na verdade, graças a ela e com seu auxílio é possível saber o que é bom e inútil, justo e injusto, em resumo, o que se deve escolher e evitar; [...]”.

A concepção educacional de Plutarco reitera a perspectiva de educação de Platão, Aristóteles e da Paideia. Essas concepções destacam o objetivo de formação do indivíduo numa perspectiva integral e contínua, e a importância da Filosofia no processo de desenvolvimento intelectual e para a formação do caráter para a ação ética, justa e equilibrada.

2.2 A EDUCAÇÃO NA MODERNIDADE NA PERSPECTIVA DE KANT

A educação na concepção de KANT (1999) tem por objetivo o aperfeiçoamento da natureza humana, o desenvolvimento das disposições do indivíduo para o 'bem' – ao desenvolver sua moralidade – ao 'extrair de si mesmo o bem', pois essas disposições não se apresentam 'desenvolvidas' ou 'prontas', cabe ao indivíduo desenvolvê-las pela educação e com isso alcançar a felicidade e o bem geral da sociedade.

Na perspectiva kantiana (1999) a educação pode ser considerada como uma 'Arte', quando a prática pedagógica resulta de um processo de construção e aprimoramento social – 'aparelhada' pelo conhecimento das gerações 'precedentes'. Conforme Kant (1999, p. 20) “[...] cada geração transmite suas experiências e seus conhecimentos à geração seguinte, a qual lhes acrescenta algo de seu e os transmite à geração que lhe segue”. Nesse sentido a educação tem na Filosofia os referenciais que se configuram como elementos qualitativos que conseguem promover esse aprimoramento.

Conforme Kant (1999) ‘a educação primorosa’ objetiva a formação que promove um estado melhor, que concorre para a projeção de uma realidade social melhor, tanto no âmbito público quanto particular. Essa concepção de educação que tem como foco a formação da humanidade, ao submeter a natureza humana às normas sociais, ao senso moral, e ao promover o desenvolvimento cultural, possibilita que gradativamente uma geração alcance um nível de formação cultural e moral melhor que a anterior.

[...] cuidar do desenvolvimento da humanidade, e fazer com que ela se torne não somente mais hábil, mais ainda mais moral, e por último – uma coisa mais difícil -, empenhar-se em conduzir a posteridade a um grau mais elevado do que elas atingiram. (KANT, 1999, p. 26).

A educação para Kant (1999) concorre para a formação do indivíduo sociável e culto, ao desenvolver e ampliar a capacidade intelectual, a formação da moralidade e da prudência, para escolha dos 'bons fins', ao perceber o valor intrínseco da moral e da virtude, numa perspectiva individual e também na esfera social. Para Kant (1999) a educação aperfeiçoa as disposições do

indivíduo, é formadora moral, e se constitui em ‘referencial aparelhador’, aporte teórico que no processo histórico é acrescido por novos conhecimentos. Conforme Pinheiro (2007, p. 68) “[...] a educação mostra que sua tarefa não se resume à disciplina das tendências, mas também e, principalmente, refere-se a fins superiores”. Nesse sentido a educação para Kant, de acordo com Pinheiro (2007, p. 75) se configura num ‘processo filosófico’ ao lidar com questões que têm na Filosofia princípios e fundamentos necessários de formação do indivíduo e da sociedade.

A educação é um processo filosófico, no sentido de buscar os fundamentos da determinação daquilo que seja o homem e de sua tarefa no mundo. Cabe à pedagogia, como ciência da educação, possibilitar a efetivação do cumprimento da destinação do homem. (PINHEIRO, 2008, p. 75)

Assim, considerando essa perspectiva de educação, a Filosofia pode trazer para a sala de aula a dinâmica desencadeadora do desenvolvimento, construção, reelaboração e transformação do conhecimento, de experiências educacionais consistentes para a formação intelectual e moral. A dinâmica capaz despertar e desenvolver o interesse do aluno sobre questões do âmbito intelectual, ético, moral, estético, e de outras áreas do conhecimento no processo de escolarização como a leitura e a escrita.

2.3 ELEMENTOS DA CONCEPÇÃO EDUCACIONAL EM HEIDEGGER

O ponto central do pensamento de Heidegger (2005) é o termo ‘Dasein’, que significa ‘ser-aí’ que é a existência do homem, o modo do ser humano existir, e a sua essência está nessa existência. O homem é um ser que continuamente está em relação de existir com o mundo e com os outros, e é nesse existir que o ‘ser’ expressa o ‘ser-aí’. O ‘ser-aí’ encontra-se num processo de voltar-se para si e apropriar-se da ‘aletheia’ (verdade) do ser, e a partir disso pode compreender seu ‘ser’ e o mundo. Esse processo se dá pelo pensar que permite a relação do ‘ser’ consigo mesmo, e o conduz à verdade do ‘ser’. O ‘ser- aí’ pode ser entendido como a presença do ‘ser’ entre os entes

(que não são humanos), e o 'ser-no-mundo' ou 'sendo-no-mundo', como 'ser' que atua e se relaciona com os outros homens no mundo.

Nesse sentido ensinar e aprender deve levar a se perceber o sentido do 'ser', o modo de ser das coisas, por meio da aproximação com o objeto de estudo para assimilação, ou seja, revelar o sentido – 'tornar sensível ao ser', tomar conhecimento das coisas como elas realmente são. Nesse sentido existe uma relação entre ensinar e aprender, ao se considerar que o professor deve dar a indicação, o direcionamento no sentido de instigar o aluno sobre algo que de certa forma o aluno já tem – percepções ainda que superficiais resultantes da interação com o mundo. "Pois o ensinar, segundo Heidegger nada mais é do que provocar o aluno a descobrir um sentido próprio a si e a própria necessidade do seu aprender". (MERTENS, 2008, p. 39)

Heidegger considera que o ensinar deve ir além do simples apresentar conteúdos, isso porque parte do sentido etimológico do termo 'educare', que significa 'trazer para fora', 'tirar de'. Desta forma, o professor no processo de ensino ao considerar o aluno deve identificar suas capacidades e limitações, reconhecer suas potencialidades, levar o aluno a identificá-las e oportunizar que no decorrer do processo de ensino e aprendizagem essas sejam desenvolvidas de forma significativa pelo aluno, para que possa conduzir-se, no mundo de maneira independente no sentido de fazer uso do conhecimento aprendido na forma como pensa, vive e se relaciona. Essa perspectiva dialógica e reflexiva implica em um tipo de dinâmica em que a educação esteja vinculada à Filosofia.

Contudo Heidegger (1994, p.165) demonstra que a ciência ao tornar-se 'uma técnica' determinante e confiável desvinculada da Filosofia, interferiu na concepção educacional. A educação se direcionou por um tipo de fazer pedagógico do conhecer instrumental, convencionado para o desenvolvimento de um tipo de cultura comprometida com a cientificidade e a tecnologia.

Para Heidegger (1994) a ciência está fundamentada em um 'saber filosófico', a ciência não é a 'base' de si mesma, mas é a 'forma' de se realizar

a fundamentação. Assim, a ciência necessariamente deve estar alicerçada no pensamento filosófico.

[...] essa unidade não é apenas uma unidade acrescentada do exterior – o que é útil e pode ser aproveitado; nada mais do que as de antes, vindas de bem longe, e presentemente tornadas irreconhecíveis, tendo recebido o seu fundamento da filosofia e unicamente dela. (HEIDEGGER, 1994, p.165)

Assim, a partir dessa concepção apresentada por Heidegger, e ainda da concepção educacional de Kant e da Paideia, percebe-se a necessidade de se trazer a Filosofia para o contexto escolar de forma efetiva, e inseri-la no ensino fundamental para que o processo educacional se desenvolva de forma consistente e coerente, visando à formação integral do indivíduo, em que o pensar e o refletir estejam articulados ao desenvolvimento da leitura e da escrita. A possibilidade para inserir a Filosofia no ensino fundamental pode ser considerada a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e Municipais de Curitiba, e também dos Parâmetros Curriculares Nacionais, conforme aponta o capítulo 3 no item 3.1 na página 22 desse trabalho. Nessas legislações a proposta educacional alcança a perspectiva de uma 'educação filosófica'. Contudo essa perspectiva filosófica não tem se efetivado nas práticas adotadas em aula, e também pouco se enfatiza o vínculo e articulação entre a linguagem e o pensamento. Assim, deve-se ressaltar que compreender como o desenvolvimento das estruturas do pensamento se configura na infância, é o mesmo que compreender como o pensamento se faz autonomamente.

3 O PAPEL DA FILOSOFIA NA CONSTRUÇÃO EDUCATIVA DA INFÂNCIA

O programa de Filosofia para crianças de Lipman (1994) propõe um currículo para o ensino fundamental e médio elaborado para se desenvolver o pensamento filosófico a partir de novelas e histórias filosóficas. Esse programa que tem como objetivo instigar o pensamento e a investigação ao aproximar termos e conceitos filosóficos à linguagem e experiências comuns às crianças e aos adolescentes.

Conforme Nussbaum (apud. Splitter e Sharp, 2001), o uso da abordagem por meio de perguntas éticas através das vidas de personagens contribui e permite o envolvimento com questões de experiência moral. “No entanto endossamos a tese de que a forma narrativa, mais que o texto filosófico, é o mais apropriado para trazer a filosofia para as crianças”. (SPLITTER, 2001, p. 133)

Para Splitter e Sharp (2001), isso se justifica porque as histórias fazem parte do universo infantil. As histórias dão abertura para investigação filosófica, para questionamentos, reflexões, para a articulação de ideias, na construção de significados, para fazer analogias e estabelecer conexões. Ampliam a percepção sobre o relacionamento entre os seres humanos e a natureza, a convivência em sociedade, e trazem questões e conceitos da filosofia abordados desde a antiguidade pelos filósofos.

Implantar a Filosofia no ensino fundamental tem como direcionamento desenvolver no aluno o pensar com habilidade, conforme considera Lipman (1994) – ou seja, instigar o raciocínio para discernir e inferir sobre intenções e suposições, desenvolver hipóteses e a capacidade para justificar suas conclusões. Elaborar formas de argumentação, expressar o pensamento de forma estruturada, chegar a conclusões significativas e apropriadas, desenvolver a capacidade de percepção criteriosa sobre o que se lê, vê e ouve.

Para Lipman (1994, p. 34) a ‘habilidade para pensar’ pode ser aperfeiçoada, o que favorece a capacidade de compreender o significado do

que se lê, conseguindo inferir de forma coerente e perceber inferências equivocadas. Isso permite estudar e aprender melhor e de forma significativa, de construir significados, de estabelecer relação entre o pensamento e a ação, e de agir a partir da reflexão.

A partir dessas considerações percebe-se que o pensamento, a linguagem e a escrita podem ser potencializados pela Filosofia no processo de escolarização do ensino fundamental. Constituindo-se num direcionamento eficaz para as práticas pedagógicas que acabam por desarticular esses elementos que constituem o processo de ensino e aprendizagem de forma inter-relacionada.

[...] a leitura e o pensamento são interdependentes. Um ajuda o outro. Consequentemente, ajudar as crianças a pensarem pode muito bem conseguir ajudá-las a ler. (LIPMAN, 1994, p. 37).

Assim de acordo com Lipman (1994), a leitura é um meio de desenvolvimento do pensamento, ainda que o pensamento não possa ser ensinado, pode ser estimulado pela leitura. Para Lipman (1994) o raciocínio (o juízo, a observação, as opiniões), a leitura e a literatura podem ser ensinados e se complementam.

Nessa perspectiva de estímulo e complementação, o campo dos Estudos Sociais ou Ciências Sociais por englobarem outras áreas do conhecimento como antropologia, sociologia e ciência política, é apontado por Lipman (1994) como meio importante para desenvolver e estimular o pensamento. Por envolver aspectos sociológicos e políticos abre espaço para observação e análise de temas que estão relacionadas à realidade dos alunos, como questões sobre a justiça, o direito, a sociedade, formas de organização social, sobre a democracia, a educação e o trabalho. Isso contribui para que o aluno possa fazer conexões entre as diferentes áreas do conhecimento. (LIPMAN, 1994, p. 41 e 43)

Outra consideração importante destacada por Lipman (1994) ao se trabalhar com Filosofia para Crianças, é a possibilidade de abordar conceitos sobre a ética, a estética, e a moral.

A filosofia trata das formas como esses conceitos regulam a nossa compreensão das coisas que fazemos em nossas vidas. É indispensável que as crianças adquiram esses conceitos se querem dar sentido aos aspectos sociais, estéticos e éticos de suas vidas. (LIPMAN, 1994, p. 48)

Refletir e discutir sobre temas e conceitos filosóficos oportuniza aos alunos (crianças) pensarem sobre questões atuais que estão presentes no contexto em vivem, e desenvolverem o senso crítico e criativo. “[...] reforçar a capacidade delas em pensarem de maneira independente e criativa”. (LIPMAN, 1994, p. 49)

Outro aspecto relevante é apontado por Splitter e Sharp (2001), ao considerarem que a Filosofia implantada no ensino fundamental possibilita ao aluno o acesso a um tipo de formação que lhe desenvolve o pensar por si mesmo.

A expressão ‘pensar por si mesmo’ sugere o pensar que é autônomo e independente (em oposição a controlado e dependente). Uma pessoa que pensa por si mesma é livre num sentido importante. Ela é capaz de refletir sobre sua própria situação no mundo. Está preparada para reavaliar seus valores e compromissos mais profundos, e mesmo sua própria identidade. (SPLITTER E SHARP, 2001, p. 28).

Conforme Splitter e Sharp (2001, p. 28) o ensino a partir da concepção de uma educação filosófica abre espaço para que o aluno possa desenvolver a capacidade de ‘investigação individual e coletiva’, e de ‘autocorreção’ ao considerar o próprio pensamento. Esse processo também envolve o ‘pensar com os outros’, isso ocorre por meio da prática do diálogo e das discussões em aula, em que as ideias e percepções de todos podem ser analisadas, debatidas, incorporadas ou descartadas – sem hostilidade, por se direcionar por uma perspectiva que também tem como foco os primeiros passos para a aprendizagem democrática.

A abordagem da Filosofia no ensino fundamental deve ser considerada não limitada à perspectiva instrumental, visando um tipo de ganho no processo de escolarização. Ainda que conseqüentemente o efeito da Filosofia ‘atinja’ positivamente outras áreas do conhecimento, concorrendo para um desempenho melhor do aluno no processo de escolarização. É relevante pelo ganho que é inerente à Filosofia, de ampliar a forma de pensar, observar,

refletir e agir do aluno, de compreender a si mesmo, os outros, o contexto em que vive e a relação dele com o mundo.

3.1 A PERSPECTIVA FILOSÓFICA ENCONTRADA NAS PROPOSTAS EDUCACIONAIS - (DCC/PCN/DCN)

A perspectiva de Educação Filosófica no ensino fundamental pode ser considerada como indicativo e possibilidade a partir da Diretriz Curricular Municipal de Curitiba (DCC), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Ao analisar a DCC (2006), procura-se demonstrar a concepção de Filosofia, a importância da prática dialógica, o papel da Filosofia, e o desenvolvimento do pensamento complexo, considerados como direcionamento no processo educacional e destacados na DCC.

A DCC (2006) considera a partir de Chauí (1994) e de Saviani (1973), que a Filosofia possui e exerce função política, social e cultural. Caracteriza-se pela reflexão profunda, rigorosa e crítica ao analisar questões, considerando tanto a totalidade como o contexto daquilo que está sendo analisado.

Conforme a DCC (2006) o resultado desse processo de analisar, de conceituar e de sintetizar fatos, ideias e valores que o indivíduo realiza por si mesmo é o 'pensar autônomo'. Esse 'pensar autônomo' permite ao indivíduo a 'ação filosófica' a partir da resignificação dos conceitos, do pensamento reflexivo, da articulação de ideias, da reconstrução e conexão dos significados ao analisar conceitos. Nessa perspectiva a prática dialógica que promove esse 'pensar' não é, e nem pode ser normativa, impositiva, ou dogmatizadora.

A atitude filosófica prevê a realidade que não é passível de controle, pois analisa conceitos, esclarece significados, elabora hipóteses e verifica a validade dos processos de raciocínio. (DCC, 2006, p. 37)

A fundamentação e elaboração da proposta pedagógica, a partir de uma concepção de educação filosófica, permite que as práticas desenvolvidas em

sala de aula instiguem e inspirem o pensamento, o raciocínio, a reflexão e o desenvolvimento da capacidade dos alunos para expressarem suas próprias reflexões, formulando e reelaborando ideias e hipóteses. Também possibilita mudanças e aprimoramento das práticas pedagógicas, das formas de avaliação, das concepções e formas de atuação até então adotadas, as quais têm se mostrado limitadas, limitadoras e ineficazes no processo de escolarização.

Educar em uma dimensão filosófica não significa meramente transmitir um conjunto de saberes, valores ou verdades, mas sim promover interrogações a respeito do mundo. Significa promover a experiência do pensar autônomo. (DCC, 2006, p. 37)

Essa perspectiva tem na prática dialógica, a abertura para expressão da liberdade de pensamento e de ideias, para a percepção da identidade individual, cultural e do espírito crítico. Instiga a investigação para a compreensão de ideias, dos fatos, dos valores e acontecimentos. Contribui para que os sujeitos envolvidos nesse processo se entendam e se percebam como sujeitos livres, com liberdade para atuarem como agentes políticos e sociais, capazes de refletir, de escolher por si mesmos, de proporem alternativas, e com isso exercerem o direito de assumir e de defender posicionamentos diferentes daqueles que tradicionalmente são dados como justificativa.

A Filosofia entra em cena como um espaço de diálogos especiais, que traz um olhar mais abrangente sobre a realidade vivida, auxilia na construção de conceitos interdisciplinares, trabalha habilidades de raciocínio, investigação e tradução, preenche lacunas, busca respostas e desenvolve atitudes. (DCC, 2006, p. 38)

A DCC (2006) considera que o processo de investigação oportuniza o desenvolvimento da capacidade de observação, de questionar, de formular hipóteses, da capacidade de raciocínio (organizar e relacionar ideias de forma coerente), para a formação de conceitos (definir e sintetizar) por meio da observação e análise da realidade que apresenta semelhanças, diferenças e contradições. Permite o desenvolvimento de interpretação e compreensão de diferentes linguagens, a reestruturação dos conhecimentos ampliando dessa forma os significados assimilados.

É preciso desafiar nossos estudantes a discutirem e dialogarem sobre seus valores, pontos de vista e ideias, com os colegas e com o professor, num exercício de reflexão em grupo, com um diálogo investigativo que busque o aperfeiçoamento de habilidades cognitivas. (DCC, 2006, p. 39)

Nessa perspectiva a Filosofia assume um papel importante para a ‘articulação’ entre as diferentes áreas do saber, para a compreensão da realidade e das relações sociais, para a percepção da complexidade e pluralidade do contexto em que o aluno está inserido, concorrendo para que o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem se dê de forma significativa. “É urgente incentivar os estudantes a desenvolverem um compromisso com o processo de investigação lógica, histórica, cultural, estética, científica e moral”. (DCC, 2006, p. 39).

Para fundamentar essa concepção filosófica a DCC (2006, p. 42,43) considera o ‘pensar’ a partir da teoria do pensamento complexo de Edgar Morin. Para Morin (2000), o pensar deve ser direcionado para o desenvolvimento do pensamento complexo que é desenvolvido pela interação entre a Filosofia e a Ciência. Nessa perspectiva o pensamento complexo se volta para compreender a incerteza. Busca a compreensão sobre a organização dos sistemas e dos contextos em que se apresentam, considera o que é global, e analisa a relação desses sistemas com o que é singular individual e concreto. (MORIN, 2000, p. 207) Na DCC (2006, p. 43) “filosofar com os estudantes auxiliará no desenvolvimento desse pensar a partir de situações de diálogo em que nos aperfeiçoamos, corrigimos e modificamos o que pensamos”. Contudo essa perspectiva deve se efetivar na prática, e não permanecer apenas como indicativo teórico.

Outro indicativo para uma Educação Filosófica está implícito na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Conforme o PCN (1997, vol. 1, p. 69) o processo de escolarização deve ter como foco o desenvolvimento da capacidade do aluno em construir, verificar, comprovar e elaborar argumentação e compreensão lógica sobre hipóteses. Deve desenvolver o espírito crítico, criativo, o senso de segurança em relação às suas capacidades, bem como a capacidade de interlocução – de diálogo, de compreensão e reformulação de ideias. Propõe a formação do indivíduo para a

cidadania, para que se entenda como agente integrante, dependente e transformador do contexto em que está inserido, que valoriza a pluralidade, as diferentes culturas, que considera as diferentes classes sociais, as diferentes crenças, sexo e etnia.

Essa perspectiva educacional tem na Filosofia os referenciais e a prática dialógica que possibilita desenvolver no aluno a capacidade reflexiva, capacidade de avaliar, e de autoavaliação. A prática dialógica dá abertura para construção da identidade pessoal e de grupo (nação), para a valorização da pluralidade cultural e oposição às formas de discriminação - cultural, de gênero, social ou racial.

Outra possibilidade para o ensino de Filosofia nas séries iniciais é dada pelas propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos¹, porque apresentam como princípios norteadores as temáticas que pertencem à área da Filosofia - a Ética, a Política e a Estética.

A Ética é concebida na DCN (2010) como princípio norteador cujo foco é o desenvolvimento de concepções que permitam ao aluno a assimilação de conceitos que favoreçam uma forma de vivência pessoal e social equilibrada e justa. O desenvolvimento da capacidade de compreensão das regras morais e éticas para agir a partir desse entendimento, com respeito e aceitação do 'outro' superando as formas de exclusão e preconceito. A DCN (2010) compreende como princípios éticos:

Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (DCN 2010, p. 2)

Os princípios Políticos estão voltados para a formação cidadã, para que o aluno se compreenda como sujeito possuidor de direitos e deveres. Reconhecendo os direitos na perspectiva da equidade, observando os critérios de justiça e de igualdade ao considerar os outros indivíduos, o meio em que vive e a sociedade de forma mais ampla. Essa formação política deve levar o

¹ RESOLUÇÃO Nº 7, de 14 de Dezembro de 2010.

aluno a perceber-se como agente participativo no processo de desenvolvimento social para superação das desigualdades.

O princípio Estético da DCN (2010) tem como objetivo o desenvolvimento da sensibilidade e racionalidade do aluno, de tal forma que o seu potencial criativo considere e valorize a diversidade cultural.

Os princípios mencionados pela DCN (2010) - Éticos, Políticos e Estéticos são temáticas da Filosofia, e podem ser abordados no ensino fundamental ao se considerar a Base Curricular Diversificada apontada pela DCN.

§ 3º Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares em face das diferentes realidades. (DCN nº 7/2010, p. 4)

Outra oportunidade para que se desenvolver a perspectiva de uma educação filosófica apontada nas Diretrizes e nos Parâmetros Curriculares, está na Educação Integral que propõe práticas pedagógicas em que se articulem o ensino e a pesquisa nas diferentes áreas do conhecimento no período escolar ampliado. Esse período ampliado é uma oportunidade para se desenvolver trabalhos que articulem temáticas da Filosofia com outras áreas do conhecimento, como por exemplo, a Literatura Infantil e diferentes gêneros de produção textual no processo de alfabetização.

Assim, a partir das propostas das Diretrizes Nacionais e Municipais de Curitiba e também dos PCN percebe-se que é possível desenvolver o trabalho educacional na perspectiva de Educação Filosófica no ensino fundamental – séries iniciais contando com o amparo dessas legislações.

4 PERSPECTIVAS SOBRE A ÉTICA E AS VIRTUDES

A abordagem das temáticas da Filosofia no ensino fundamental tendo a literatura infantil como meio ou via de apresentação, implica em identificar nesses textos os elementos referentes à temática filosófica, e compreender o significado desses elementos partindo da perspectiva apresentada pela Filosofia. A partir dessa identificação e compreensão é possível estabelecer uma forma de abordagem em que as percepções dos alunos se desenvolvam a luz dos conceitos dados pela Filosofia.

Assim, as perspectivas apresentadas aqui sobre a temática da Ética e sobre as Virtudes são dadas a partir das concepções de Aristóteles, Pegoraro, Kant, Rawls e Canto-Sperber. Esses autores apresentam e esclarecem os conceitos dos elementos que constituem essa temática, e as questões à que essa temática se refere. São importantes referenciais teóricos para fundamentação do procedimento metodológico numa perspectiva filosófica.

A perspectiva Ética em Aristóteles está relacionada à virtude (aretê) sendo considerada no âmbito intelectual e moral. A virtude intelectual é desenvolvida processualmente pelo ensino. A virtude moral (éthike) não é natural ao homem, mas é adquirida com o hábito conforme a ‘norma/regra justa’. Está relacionada à disposição e formação do caráter, e se expressa na escolha (prohaíresis) racional da conduta equilibrada ou ‘temperante’- de ‘sabedoria prática’. “Isso, pois, é o que ocorre com as virtudes: pelos atos que praticamos em nossas relações com os homens justos ou injustos; [...]”. (ARISTÓTELES, 1987, livro 2, p. 27)

Percebe-se que em Aristóteles as virtudes morais estão relacionadas à intencionalidade e disposição do caráter (excesso e falta), e têm como característica a escolha (prohaíresis) a partir da concepção racional para agir numa dinâmica mediana – o meio-termo entre o ‘excesso’ e a ‘falta’. Nesse sentido a virtude moral, ou excelência moral é o controle racional que o indivíduo tem sobre as disposições do caráter que podem expressar o excesso ou deficiência nas formas de agir.

Esse aspecto mediador e racional da ética pode ser compreendido a partir da concepção de Kant. Outro aspecto relevante é a compreensão da relação entre a ética e as virtudes, como aponta John Rawls. Esses aspectos são apresentados por Pegoraro (2006).

Conforme Pegoraro (2006), Kant amplia a perspectiva sobre a ética ao considerá-la como elemento mediador para o desequilíbrio que existe entre a 'razão' e a 'sensibilidade', ou seja, entre a 'lei do dever moral' (universal) e a 'lei particular' dos sentidos. Kant considera a racionalidade como propulsora para a ética, sendo essa 'norteadora' e 'legisladora' que dá ao indivíduo a 'norma e o modo' para 'o agir moral', que de forma consciente 'escolhe' orientar os princípios subjetivos (máximas pessoais), à luz daqueles que se constituem em princípios universais (imperativos categóricos) incondicionais. A Ética permite ao indivíduo ser capaz de 'autodeterminar-se' e escolher racionalmente viver e se relacionar a partir desse entendimento ético que estabelece limites à sua vontade.

A perspectiva ética relacionada às virtudes mencionada por John Rawls em Pegoraro (2006) aponta a inter-relação da ética e das virtudes em sua consideração sobre o 'senso de justiça'. Conforme Rawls (apud. Pegoraro, 2006, p. 131) "[...] os princípios formais da justiça precisam do apoio da tradição ética consubstanciada nas virtudes". De acordo com Pegoraro (2006) para Rawls prevalece uma forma de circularidade – uma articulação entre as 'disposições virtuosas' das pessoas – 'convicções ponderadas', e a formalidade legal. Nessa articulação entre 'ordem jurídica' e 'ordem moral', as virtudes funcionam como vias ou meios de avanço de um estado puramente legal (um puro legalismo formal) para uma sociedade moral. As virtudes dão estabilidade ou consistência à justiça como equidade. Para Rawls (apud. Pegoraro, 2006, p. 133) "Os elementos morais consolidam a sociedade e a tornam intrinsecamente estável".

A abordagem da temática da Ética para além do âmbito legal e relacionada às virtudes, também é apresentada por Canto-Sperber (2003). Canto-Sperber considera que os 'sentimentos morais', como por exemplo: a

vergonha, o pudor, a coragem, a indignação, funcionam como conectores entre ‘as normas’ - a ‘obrigação moral’ e o ‘desejo’. Essa articulação permite a análise e escolha (prohaíresis) sensata sobre o que é bom, justo e melhor. A capacidade de ‘preferência razoável’ permite a escolha avaliativa e a ação a partir dessa preferência – a preferência não mais determinada ou limitada ao desejo ou a dor, mas direcionada pela razão. Para Canto-Sperber (2003) a concepção da ‘preferência razoável’ se relaciona ao conceito grego das virtudes na medida em que a virtude é considerada como uma ação direcionada pela ‘preferência razoável’.

Evocamos uma primeira vez o tema dos sentimentos morais; é preciso voltar a ele outra vez. Do que trata essa expressão? Daquilo que tem “influência sobre a vontade”, daquilo que a inclina a colocar-se sob a lei ou, como dizíamos um pouco mais acima, a entrar numa ordem simbólica capaz não de apenas obrigar a uma ação conforme, mas de estruturar, de educar a ação. (CANTO-SPERBER, 2003, p. 593)

A partir desses autores, percebe-se a necessidade e a importância de se compreender a concepção e o significado das virtudes e da ética para a elaboração da abordagem dessa temática vinculada à literatura infantil. Pois essas concepções e significados dão ao professor o suporte teórico filosófico imprescindível para seu direcionamento metodológico, e para relacionar as ‘percepções’ e ‘noções éticas’ que os alunos têm à luz dos conceitos apresentados pelos autores mencionados.

Assim, a partir dessa consideração e dentre as virtudes ‘morais’ e ‘intelectuais’ relacionadas por Aristóteles (1996), as virtudes aqui apresentadas foram selecionadas porque aparecem nos textos de literatura infantil usados em aula, e nas produções textuais dos alunos. São elas: a coragem (andreía) - que é a capacidade que o indivíduo tem de manter-se firme ao enfrentar situações ou circunstâncias de perigo real e aflitivas, mesmo temendo consegue enfrentar racionalmente as adversidades. A liberalidade (eleuteriotes) ou generosidade - está relacionada à forma como se adquire, se usa e se dispõe dos bens materiais racionalmente, é o meio termo em relação à avareza e ao desperdício ou esbanjamento. Também se aplica no sentido de disposição em fazer o bem com prazer, prestando atendimento imparcial a quem necessita. A amabilidade (philia) está relacionada a uma disposição

amável e verdadeira de tratamento que ultrapassa a esfera da amizade, pois independe desse sentimento de afeição e está presente nas formas de tratamento com pessoas conhecidas e desconhecidas.

Sobre as 'Virtudes Intelectuais', Aristóteles (1987) considera a 'virtude do intelecto' ou 'virtude intelectual' em duas áreas - a científica voltada para 'contemplação' do que é invariável, e a 'calculativa' que permite a compreensão dos princípios racionais, das regras e dos fenômenos de causas variáveis. Essa faculdade intelectual e prática tem como função a orientação ou o direcionamento das disposições morais, sendo que dessa articulação é gerada a ação.

Eis aí por que a escolha não pode existir nem sem a razão e intelecto, nem sem uma disposição moral; pois a boa ação e o seu contrário não podem existir sem uma combinação de intelecto e de caráter. (ARISTÓTELES, 1987, livro VI, p. 102)

Para Aristóteles (1987) as 'virtudes intelectuais' possuem características bem definidas, e se articulam nas tomadas de decisões. O conhecimento científico (ciência - episteme) estuda o objeto concreto, a partir do conhecimento já desenvolvido. Para Aristóteles, a ciência ou o conhecimento pode ser ensinado, aprendido por indução ou silogismo e ser demonstrado. A sabedoria prática (discernimento - phrónesis) está relacionada às questões do âmbito particular como universal. Refere-se à capacidade de deliberar racionalmente sobre as ações, considerando e visando o que é bom e verdadeiro, prevalecendo sobre a dor e o prazer. É a capacidade de 'deliberar bem' necessária para a administração ou gestão tanto na esfera pessoal (particular), como num sentido mais amplo da administração política e pública. No segmento público a 'sabedoria legislativa' se refere à administração da cidade, e a 'sabedoria política' se refere à deliberação e ação particular, mas que se remetem às questões relacionadas à cidade. A sabedoria filosófica (sofia) é a capacidade que permite conhecer os primeiros princípios e a verdade resultante desses princípios. Conforme Aristóteles (1987, p. 106), a sabedoria pode ser considerada como uma 'combinação', uma articulação entre o conhecimento científico (ciência) e a razão intuitiva (inteligência). A razão intuitiva (inteligência – nous) se refere ao entendimento ou compreensão

das coisas que são objeto de ‘dúvida’ e ‘deliberação’. É também a capacidade de aprender, conhecer e avaliar os objetos e temas científicos, é a percepção e compreensão do que é particular, para se chegar à compreensão do que é universal e fundamental.

A partir dessas perspectivas sobre a Ética e sobre as Virtudes o professor pode desenvolver a abordagem dessa temática filosófica vinculada a textos da literatura infantil no processo de escolarização nas séries iniciais do ensino fundamental. Isso é possível porque a literatura infantil apresenta elementos em sua estrutura que permitem a aproximação e abordagem dos conceitos dos autores mencionados na temática da Ética, configurando um ponto de partida para o desenvolvimento do pensar com foco nos temas e questões que são da esfera filosófica – ainda que de forma elementar. Ao desenvolver essa abordagem o professor amplia a oportunidade e a capacidade dos alunos tanto no processo do desenvolvimento da leitura e da escrita, como no desenvolvimento do pensamento numa dimensão filosófica, em que os conceitos e as questões que envolvem essa temática podem ser compreendidos por serem abordados a partir do nível de conhecimento, das percepções e noções que os alunos já desenvolveram e de uma terminologia que lhes é acessível – a literatura infantil. Essa forma de abordagem consegue atender a proposta de aprendizagem e de formação ética e política das DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais), das DCC (Diretrizes Curriculares de Curitiba) e também dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais).

5 PERSPECTIVAS SOBRE A ESTÉTICA

A Estética (aisthesis - aisthethiké) está relacionada ao estudo do 'belo' e da arte, considera o julgamento e a percepção do que é belo a partir dos sentimentos e emoções de prazer ou insatisfação que um objeto ou obra de arte pode despertar no indivíduo. As perspectivas sobre essa temática são apresentadas aqui a partir das concepções de Hume, Kant e Aristóteles.

Na perspectiva estética de David Hume (2004), o elemento que possibilita ampliar a compreensão sobre essa temática é o 'gosto'. O gosto para esse autor configurar-se como elemento de julgamento que pode sobrepor-se à razão no processo de análise e consideração de uma obra de arte, ou de uma ação virtuosa, podendo interferir aprovando – o que desperta prazer, ou censurando aquilo que 'foge' ao gosto pessoal ou à percepção do indivíduo. Hume (2004) considera a variação de opiniões sobre a beleza e a deformidade. Considera também que a estética relacionada ao campo da moral consegue aprovar e defender os objetos ou obras de arte que expressam princípios morais e virtudes. Bem como, censurar e desaprovar àqueles que expressam ou possam inspirar os vícios, mesmo no caso de autores de literatura para entretenimento, pois os padrões morais são formadores de juízo – (da capacidade de julgamento, de avaliação) e dos costumes, e por isso são extremamente considerados pelos indivíduos de uma comunidade.

Ao considerar a possibilidade de conciliar opiniões diferentes, Hume (2004) analisa o que seria 'o padrão de gosto' – uma regra que pudesse trazer consenso no processo de avaliação para aprovar ou censurar os objetos no campo da estética. Nessa análise Hume (2004) demonstra que o estabelecimento de um padrão pode ser difícil ao se considerar o julgamento (gosto espiritual) justo e verdadeiro, e o sentimento (gosto corporal). Na forma avaliativa em que prevalece o sentimento, o objeto real é o referencial. Contudo os fatos reais relacionados ao objeto avaliado nem sempre correspondem ou representam o 'padrão exato' do objeto, aquilo que realmente está no objeto não é captado minuciosamente pelos sentimentos. Para Hume (2004, p. 372)

“a beleza não é uma qualidade das próprias coisas; ela existe apenas no espírito que as contempla, e cada espírito percebe uma beleza diferente”. Dessa forma o que é belo para alguns, pode não corresponder à mesma consideração de beleza para outros, e essa diferença de percepção não permite que se elabore uma regra ou padrão único para se definir o belo.

Conforme Hume (2004) o ‘sentimento de satisfação’ é considerado um elemento determinante que consegue superar aquilo que pode ser ‘censurado’, ou tido por ‘defeituoso’, porque ainda que a satisfação seja diminuída, ela não é eliminada, ou anulada como se pode observar na poesia, na arte, em que a experiência se dá por meio dos sentimentos de satisfação ou de insatisfação. Percebe-se que prevalece uma relação entre o sentimento e a forma, prevalece um sentimento de admiração face às diferenças, mudanças e alterações sujeitas à moda, ou de estranheza decorrente da falta de conhecimento. Isso pode ser constatado nas de obras de arte que conservam a admiração, independentemente do tempo, alcançando uma dimensão ‘duradoura’ e ‘geral’, um tipo de excelência que consegue exercer sentimentos de satisfação, aprovação, e autoridade sugerindo um ‘tipo de modelo’.

Outro elemento importante relacionado à Estética é a ‘delicadeza do gosto’. Para Hume (2004) quando as características e qualidades presentes nos objetos não passam despercebidas, ainda que estejam presentes de forma sutil, o indivíduo manifesta sentimento de prazer ou de desprazer ao identificar essas qualidades. Essa percepção está presente nos indivíduos em diferentes níveis de percepção – altamente sensível, elaborada e precisa para alguns, e para outros imprecisa e superficial. Hume (2004) defende que essa diferença conserva os diferentes gostos e a opinião pessoal de quem avalia um objeto, uma obra de arte, composição ou discurso. Assim, estabelecer um ‘padrão de beleza’ a partir dos princípios do gosto torna-se difícil ao se considerar que o julgamento pode ser superficial, direcionado por preconceitos e ser impreciso por falta de discernimento na avaliação.

Conforme Hume (2004) ao se considerar o ‘padrão de gosto’ deve-se levar em conta o temperamento dos indivíduos, os costumes e opiniões

próprias de um povo e de uma época, que podem gerar um tipo de 'assemelhação' das disposições pessoais ou preferências decorrentes de costumes culturais, e sobre isso não se pode estabelecer um padrão devido às particularidades e especificidades.

Já para Kant (2005) a representação de um objeto se dá pela relação subjetiva (de natureza estética) e lógica (para determinação) para o conhecimento do objeto. O que é subjetivo é expresso pela sensação de 'prazer' ou de 'desprazer' do indivíduo na representação do objeto. Essa subjetividade independe do conhecimento e do conceito do objeto em si, que se dá pelo juízo lógico, e nem está relacionada a um tipo de interesse. Para Kant (2005, p. 63,74 e 86), a classificação - 'belo' ou 'feio' é expressão do sentimento de 'prazer' ou de 'desprazer' do sujeito, e não algo que é próprio do objeto, mas é a expressão da subjetividade do indivíduo, de uma 'satisfação' ou 'insatisfação' contemplativa, que não está condicionada à utilidade, nem a algum tipo de valor moral ou material.

Para Kant (2005) o gosto como faculdade do juízo estético não parte de um fundamento conceitual, ou um fim determinado, não é baseado na perfeição do objeto, nem oferece conhecimento a priori sobre o objeto. Conforme Kant (2005, p. 129) "[...] o juízo de gosto, porém, não se funda absolutamente sobre conceitos e não é em caso algum um conhecimento, mas somente um juízo estético". Assim para Kant (2005) o 'juízo estético empírico' se refere aos 'juízos dos sentidos', que provocam o sentimento de 'prazer' ou 'desprazer'. O 'juízo estético puro' é um juízo de gosto relacionado à forma do objeto, cuja 'uniformidade' é conservada pela sensação. O juízo estético puro não sofre interferência de 'atrativos' ou de qualquer tipo de 'comoção', mas está relacionado somente ao modo de representação da forma do objeto avaliado.

O juízo estético atribui qualidade estética ao objeto, e implica na autonomia do indivíduo ao julgar, pois os ajuizamentos que faz não dependem da experiência de outros, nem partem de fundamentos determinados por outros, mas da avaliação e consideração pessoal, da capacidade de julgar e

considerar por si. Assim, para Kant (2005, p. 129) “o gosto reivindica simplesmente autonomia. Fazer de juízos estranhos fundamentos de determinação do seu seria heteronomia”. Percebe-se que o julgamento ou juízo estético está relacionado ao nível racional e sensível, pois o ‘belo’ é a representação da percepção subjetiva e do julgamento que o sujeito tem do objeto.

Outro aspecto importante abordado por Kant (2005) se refere à dimensão ‘universal’ do juízo estético. Essa universalidade é no sentido de que a avaliação feita é uma avaliação consensual, válida e comum para todos os indivíduos, pois todos os indivíduos possuem o ‘sentido do gosto’. Existe um tipo de reconhecimento comum, uma capacidade de julgar – de estar de acordo ou de confrontar, de comunicar e compartilhar do mesmo julgamento nas avaliações estéticas. Conforme Kant (2005) a universalidade se refere à comunicação de satisfação – de ‘complacência’ que consegue atingir a receptividade ou aceitabilidade dos indivíduos.

Outra consideração sobre ‘o gosto’ apresentada por Kant (2005) se refere ao gosto como ‘sensus communis’ – o senso comum que está relacionado ao entendimento humano como faculdade de ‘ajuizamento’ que considera o modo de representação dos indivíduos. O senso (entendimento) comum ajuda a compreender os princípios do gosto, que envolvem o pensar autônomo – ‘pensar por si’, e o pensar de forma abrangente, que inclui o ‘pensar do outro’, o ajuizamento pessoal não ‘exclui’ o ponto de vista do outro – o ponto de vista universal. Nesse sentido o gosto gera um tipo de ‘sentimento’ comunicável e compartilhado, e por isso se constitui em ‘sentimento universal’ que ocorre numa representação que se dá sem a intermediação de um conceito. (KANT, 2005, p. 141-142)

Assim as perspectivas estéticas de Hume (2004) e Kant (2005) demonstram que a Estética está vinculada à subjetividade do indivíduo, no sentido de expressar o sentimento ‘satisfação e prazer’ ou de ‘insatisfação e censura’ sobre um objeto. Para esses autores o ‘gosto’ configura-se como elemento de julgamento estético que apresenta um tipo de ‘comunicabilidade’ e

‘complacência’ – Kant (2005), e de ‘assemelhação’ – Hume (2004) no sentido de aceitação, de compartilhar ou de rejeitar e censurar, o que justifica e torna compreensível as ‘diferenças de gosto’ e a opinião individual. Essa comunicabilidade pode ser percebida tanto na história de literatura infantil – “O Patinho Feio”, como também no texto coletivo produzido pelos alunos, cujas ideias são apresentadas no quadro 1 da página 41 desse trabalho.

Já a concepção de Aristóteles sobre a Estética em sua obra Poética se refere à Estética considerando as artes e suas diferentes formas de representação da natureza e da realidade. A Estética se refere à afetação ou apreensão dos sentidos, e está relacionada à noética (inteligência) e às emoções (patética). (SANTORO, 2007)

O ‘Belo’ na Poética de Aristóteles (2004) se refere ao campo estético, e apresenta também traços de representação moral. Ainda que o ‘Belo’ não tivesse como meta um ‘ensinamento moral’, apresentava uma espécie de ‘inspiração’ ou ‘efeito’ moral e virtuoso a partir da ‘mimesis’- da ‘imitação da realidade’ representada nas artes. Na Literatura isso se observa através da Tragédia, da Epopéia (Poesia Épica) e da Comédia. A poesia Épica e a Tragédia ‘imitavam’ ou representavam ‘homens superiores’, e a Comédia representava ou ‘imitava’ o que era considerado inferior no sentido do que é ‘grotesco’, ‘defeituoso’ e ‘ingênuo’. Para MacLeish (2000, p. 14) “[...] a ‘melhor’ arte em geral, e o ‘melhor’ drama em particular, tendem para o ‘aprimoramento’ moral e ético do espectador.”

Na Tragédia o ‘Belo’ retratava uma ‘ação elevada’ de ideias e de caráter, de ações, pensamentos, sentimentos ou ‘emoções’ como piedade, temor ou amor. A linguagem era o veículo de representação, e combinava versos, canto e dança. Para Aristóteles (2004) a Tragédia, ao ‘imitar’ ações da vida, mostrava que ‘felicidade’ ou a ‘desventura’ resultam da forma de agir do indivíduo, que ao escolher fazer ou evitar algo revelava seu caráter, qualidades pessoais, ideias e formas de deliberação. “Ela é uma série de imagens, um repositório de exemplos de como tipos específicos de pessoas reagiram em circunstâncias específicas.” (MCLEISH, 2000, p. 15)

Conforme Mcleish (2000), o conceito de ‘mimesis’ é o elemento chave na consideração de Aristóteles sobre a Estética a partir das artes, contudo não é de caráter dogmático ou prescritivo.

Nosso conhecimento é reforçado e ampliado pelo que as artes revelam a nós e em nós; elas ampliam nossa experiência e consciência humana e nos tornam mais humanos. (MCLEISH, 2000, p. 18)

Outra consideração importante na perspectiva Estética de Aristóteles (2004) é a referência ao ‘Belo’ no sentido de ‘ordem’, presente tanto na natureza - um ser vivo, ou algo criado. Nesse sentido o ‘Belo’ se constitui de partes bem ordenadas e de forma equilibrada, que favorecem a percepção e apreensão do indivíduo para alcançar a dimensão do objeto analisado. Da mesma forma na Tragédia, o ‘Belo’ se refere àquilo que permite ao espectador ‘aprender o sentido das ações’ as quais devem ser ‘unas e coerentes’, partes do todo estruturado com coerência, em que a transição dos personagens e dos acontecimentos dentro do enredo se dá de forma clara, harmônica e inter-relacionada. O desenvolvimento das ações e decisões dos personagens se dá sem desequilíbrio ou exageros, retrata a realidade, as ações correspondem à ‘verossimilhança’, à ‘necessidade’ e à índole. Conforme Aristóteles (2004, p. 55) “[...] ao reproduzir o original, a um só tempo respeitam-lhe a semelhança e o tornam mais belo”. O ‘Belo’ refere-se à articulação das ideias, das falas e da linguagem. A linguagem é considerada ‘Bela’ quando consegue esclarecer as ideias, e a intencionalidade do caráter é dada com clareza, nobreza sem vulgaridade. A linguagem empregada no discurso é coerente, moderada e necessária, sem ‘excesso de metáforas’.

Na literatura, o ‘Belo’ está na harmonia do momento, entre o reconhecimento – passagem do desconhecido ao conhecido, e a peripécia – a aventura ou imprevisto. Prevalece uma dinâmica que leva à transformação, à mudança ou alteração provocada pelas ações, que interferem no todo da obra, contudo conservando a sua unidade. “O mais belo dos reconhecimentos é o que se dá ao mesmo tempo que uma peripécia [...]”. (ARISTÓTELES, 2004, p. 49)

Assim, considerando essas perspectivas, percebe-se que na abordagem da temática da Estética por meio da História de Literatura Infantil – ‘O Patinho Feio’, o texto coletivo elaborado pelos alunos apresenta essa dinâmica mencionada por Aristóteles, conforme o quadro 1 da página 41. O texto coletivo mostra ideias de harmonia e felicidade – pessoal, familiar, nas formas de relacionamento e comportamento.

Além do aspecto de harmonia e felicidade, a Literatura Infantil apresenta também em sua estrutura textual elementos que ‘reforçam’ as ações éticas e morais, promovendo o ‘reconhecimento’ que se articula em circunstâncias de aventura e de imprevistos. Esse ‘reconhecimento’ se torna mais assimilável com essa literatura porque as ações, intensões, qualidades e sentimentos apontados são apresentados numa linguagem que é própria ao nível de desenvolvimento da criança.

Contudo a linguagem e o enredo da Literatura Infantil não são suficientes para desenvolver a abordagem dessa temática filosófica. Esses elementos literários devem ser trabalhados à luz dos conceitos estéticos dessa temática filosófica, como o ‘padrão de gosto’- apresentado por Hume (2004), o ‘juízo estético’ na concepção de Kant (2005) e a relação da ‘estética’ com a ‘ética’ (ação moral) em Aristóteles (2004). Sem essas referências teóricas, essa abordagem permanece apenas no nível de desenvolvimento da leitura e da escrita e desarticulada da perspectiva filosófica. Assim, a abordagem dessas temáticas nas séries iniciais pode ampliar as percepções éticas e o gosto estético dos alunos no processo educacional de forma significativa.

6 EXPERIÊNCIAS FILOSÓFICAS EM ESCOLA DE CURITIBA E A ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS A PARTIR DAS REFLEXÕES FILOSÓFICAS.

A proposta de levar a Filosofia para as séries iniciais do ensino fundamental tem como objetivo desenvolver um trabalho de abordagem de temáticas da Filosofia a partir da Literatura Infantil. Ao inserir práticas didáticas numa perspectiva filosófica oportuniza-se o diálogo, a discussão e a assimilação dos significados de conceitos filosóficos, que estão presentes nos textos de literatura, e fazem parte das temáticas da Filosofia. Esse trabalho pode estimular e desenvolver a leitura, a escrita e a compreensão dessas temáticas filosóficas no processo de alfabetização concomitantemente, ao se trabalhar a produção textual na perspectiva dos conceitos da temática filosófica desenvolvida, conforme pode se perceber no quadro 2 da página 42 e também no anexo. Essa forma de abordagem pode atingir as dificuldades recorrentes no processo de aprendizagem que afetam o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Conforme Lipman (1994) esse é um trabalho viável e possível, ao se considerar alguns elementos que fazem a diferença no processo de ensino e aprendizagem, bem como se pensar em práticas que possam ir além da aprendizagem da escrita e da leitura. Para Lipman (1994, p. 23) a descoberta de significados no processo de escolarização é o elemento chave para o desenvolvimento do aluno. Isso ocorre quando há um direcionamento didático dialógico em que os alunos sejam envolvidos num processo em que o pensamento dos alunos seja instigado pela discussão e investigação. Isso promove experiências significativas, quando as práticas adotadas levam os alunos a pensarem por si mesmos, num processo em que a habilidade ou o exercício de pensar sejam aperfeiçoados, onde os alunos possam ‘captar’ o significado pela articulação de ideias a partir de discussões nas quais o professor ofereça elementos teoricamente fundamentados. Esse ‘captar’ ou assimilar é a internalização do diálogo. “Pensar é a habilidade *par excellence* que nos habilita a captar os significados.” (LIPMAN, 1994, p. 32)

Outro elemento importante apontado por Lipman (1994) relacionado à abordagem da Filosofia, diz respeito à abertura que essa disciplina tem para

tratar de temas e conceitos relacionados à vida, sobre os quais os alunos têm percepções e noções, que podem ser usadas como ponto de partida para práticas dialógicas, como: “[...] aspectos sociais, estéticos e éticos de suas vidas.” (LIPMAN, 1994, p. 48).

Assim, considerando a necessidade de se desenvolver um trabalho que em que a alfabetização seja um processo de aprendizagem significativo e consistente, capaz de superar o nível da funcionalidade e da perspectiva avaliativa, da ‘fragmentação’ e a ‘descontinuidade curricular’, a partir de Lipman (1994), conclui-se que o trabalho de Filosofia com crianças pode ser desenvolvido a partir de histórias – que possibilitam a interpretação de forma simbólica, de práticas dialógicas e de questionamento a partir de temáticas da Filosofia.

Nesse sentido a proposta deste trabalho é usar a literatura infantil para abordagem de temáticas da Filosofia – a Ética e a Estética. A metodologia adotada é a contação de histórias, formulação de perguntas sobre o significado dos termos específicos da Ética e da Estética, e de produções textuais individuais e coletivas feitas pelos alunos.

6.1 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Os alunos do 2º ano do ensino fundamental fizeram duas produções textuais referentes à abordagem da temática da Estética, uma individual para identificação do nível de desenvolvimento da escrita e interpretação da história usada, e outra coletiva para identificar a percepção dos alunos acerca do que é ‘Belo’, e desenvolver a prática do diálogo. Alguns alunos ainda estavam no nível pré-silábico e silábico-alfabético. A maioria já estava no nível alfabetizado. O quadro abaixo apresenta as ideias sobre a Beleza – as relações entre ‘Bonito’ e ‘Feio’ que apareceram nas produções textuais dos alunos. A história usada foi “O Patinho Feio”. Os alunos que ainda estavam no nível pré-silábico desenharam e relataram ao professor que escreveu o significado do que foi

desenhado. O quadro abaixo apresenta as ideias sobre a temática da Beleza. (Quadro 1)

<p>Ideias sobre a Beleza Textos individuais e coletivos</p>	<p>Ideia de corresponder ao padrão de beleza ser condição para ser aceito no grupo (texto individual); No texto Coletivo: a ideia de 'Bonito' é elegante, charmoso ('igual modelo') é amado, é educado, é cuidado (pela mãe), respeita os outros, é gentil (falar com educação), é amigo de todos, é 'especial' para a família (é querido pela família – a família gosta dele), ama as pessoas, não é agressivo. Não era diferente (o 'Patinho Bonito') 'era filho' da mãe cisne; a ideia de felicidade aparece relacionada à beleza; O 'Patinho' era feliz porque ele tem uma família, a família cuida, dá carinho, ele tem casa, ele tinha amigos.</p>
<p>Ideias sobre 'Feio' Textos individuais e coletivos</p>	<p>A ideia de 'Feio' é relacionada ao que é 'diferente'- ele era 'feio' porque era 'diferente' dos outros patinhos'; ideia da diferença em contraste com a beleza; alvo de gozação e pena, gerando sentimento de tristeza; de isolamento, de fuga, solidão; diferença da cor da 'pele'; o que é diferente gera rejeição e 'pena'; ser feio é motivo para ser alvo de 'sarro';</p>

Para analisar as ideias apresentadas, é necessário considerar o nível de desenvolvimento de conhecimento desses alunos, a capacidade de assimilação e representação retratadas em 'leves traços' que se aproximam em alguns aspectos das concepções da estética apresentadas pela Filosofia, e que podem ser compreendidos e analisados à luz de algumas das considerações estéticas apresentadas por Hume, Kant e Aristóteles.

Ao se considerar a ideia do 'Belo/Beleza/Bonito' percebe-se que essa ideia aparece relacionada ao aspecto moral e de aceitação, demonstrada no texto coletivo e também presente nas produções individuais. Percebe-se que há um tipo de consenso, sobre as considerações do significado sobre o que é bonito. Essa ideia pode ser considerada a partir do que Kant (2005) definiu como universalidade do juízo estético, que é a capacidade de estar de acordo, de compartilhar e aceitar o mesmo 'julgamento estético'. Outro aspecto são os traços de um tipo 'padrão de gosto', no sentido de 'assemelhação', conforme Hume (2004) – ao se considerar o temperamento dos indivíduos, os costumes e opiniões próprias de um povo e de uma época. No texto coletivo, a 'ideia de beleza' aparece como condição para aceitação, ideia fortemente enfatizada e disseminada atualmente pela mídia. As ideias que retratam 'traços de ordem' e

harmonia na estrutura ‘familiar’ e de ‘vida’, ações organizadas e equilibradas, se aproximam da perspectiva de ‘Belo’ apontada por Aristóteles (2004), que mostra que as ações dos personagens na Tragédia representavam a realidade de forma harmoniosa e equilibrada.

O quadro abaixo apresenta ideias sobre a temática da Ética. Para essa temática foi usada a história “O Mágico de Oz”. (Quadro 2)

Ideias sobre o significado da coragem e o que é ‘oposto’ (texto coletivo)	<p>Coragem – vê o que é perigoso, enfrenta o medo, tem inteligência, tem medo de algumas coisas, ‘sabe o que faz’, ‘consegue pensar’ mesmo com medo.</p> <p>Medo – medroso, tem medo de tudo, se sente mal quando enfrenta o medo, não consegue pensar em nada para agir, ele foge.</p> <p>Valente – ‘valentão’ quer enfrentar todo mundo, ‘não pensa’ com inteligência, ele ‘já ataca’, ele agride, ‘não vê’ o perigo, se arrisca.</p>
Ideias sobre a coragem (texto individual)	<p>O personagem (leão): pode enfrentar: o caçador (o que é superior), enfrentando ‘o outro leão’ (o que é igual); não tem medo da aranha, não tem medo do coelhinho, da cobra (do que é inferior), enfrenta o imaginário (fantasma), não tem medo de fantasma.</p> <p>Você (aluno): enfrenta o que tem medo (inferior) – aranha; enfrenta o cachorro ‘que morde e é bravo’ – (o que intimida); enfrenta o que é superior (o imaginário e o concreto), ‘não ter medo do escuro’; não tem vergonha de ‘ir ao quadro’ (da sala de aula) – (o que é pessoal), se ‘declarando’ para a namorada (o que é pessoal).</p>
Ideias sobre o significado da Inteligência (texto coletivo)	<p>O cérebro (inteligência) – é ‘o que’ faz a gente pensar; é uma ‘coisa’ que faz pensar. Dá inteligência para estudar, faz imaginar ‘como uma coisa é’, faz aprender, faz sonhar.</p> <p>Quem não é inteligente, não aprende, não faz amigos.</p>
Ideias sobre a Inteligência (texto individual)	<p>(Quem tem inteligência) pode ‘ir na’ sorveteria (fazer coisas simples); estudar no computador, fazer lição; ‘ter’ inteligência para ‘ter amigos’ e brincar (se relacionar, interagir); quem tem inteligência desenvolve habilidades: andar de bicicleta, soltar raia, jogar basquete, consegue brincar e interagir.</p>
Ideias sobre o significado da Generosidade (texto coletivo)	<p>(Quem é generoso) – é a pessoa boa, que faz o bem, que ‘doa’: roupas, brinquedos, comida; reparte o que tem, reparte o lanche, é amigo (‘brincando com ele’, ‘conversando com ele’).</p> <p>‘Quem não é generoso é diferente’: é agressivo, tira sarro, ofende, é egoísta, não compartilha – não sabe compartilhar, é gastador, esbanja - ‘perde tudo’, é devedor, ‘não sabe guardar’, não sabe economizar.</p>
Ideias sobre a Generosidade (texto individual)	<p>(Quem é generoso) – faz amizade e compartilha – é amigo, reparte ‘o que tem’, reparte o lanche com amigo; é sensível à necessidade do outro, sensível à solidão das pessoas; ‘ensina o que sabe’ a quem não sabe; ajuda ‘a idosa’ atravessar a rua; é capaz de perceber e sensibilizar-se com limitações e necessidades dos outros e ajudar; ‘doa’ (roupa, brinquedo, dinheiro), percebe e age para resolver a tristeza e solidão do outro (coelhinho sozinho sem a mãe), conversar com quem está triste; conversar com quem está sem amigos; solidário com quem está doente (levar presente no hospital), ‘visita’ o orfanato, ‘ajuda’ a comprar comida.</p>

A partir das ideias levantadas nas produções textuais dos alunos, percebe-se que os significados e compreensão de alguns aspectos da ética e das virtudes intelectuais apresentam-se de forma relacionada. Essa relação aparece quando os alunos relacionam as suas concepções sobre a generosidade e a coragem à capacidade de ‘saber pensar’, ‘consegue pensar’, ou ‘não consegue pensar’, ‘não pensa com inteligência’ e ‘ensina o que sabe’. Na consideração sobre a virtude intelectual – a inteligência está relacionada à capacidade de ‘ter amigos’ e de interagir. Essa ideia apresentada nas produções textuais dos alunos pode ser relacionada à consideração de Aristóteles sobre a virtude moral e intelectual. “Isso, pois, é o que ocorre com as virtudes: pelos atos que praticamos em nossas relações com os homens justos ou injustos; [...]”. (ARISTÓTELES, 1987, livro II, p. 27)

Alguns aspectos das concepções apresentadas por Aristóteles (1996) sobre as virtudes ‘morais’ aparecem nas produções textuais dos alunos, como se observa na ideia sobre a coragem para ‘enfrentar’ situações de perigo e medo. A ideia de liberalidade aparece relacionada à ideia de ‘repartir’ e de ‘discernimento’ com o uso dos recursos materiais: ‘repartir o que se tem’ com quem apresenta alguma necessidade, ‘compartilhar’, de ‘saber economizar’, ou de forma contrária ‘ser egoísta’ e ‘gastador’. A ideia de amabilidade também está presente nas ideias que demonstram sentimento de prazer em fazer o bem àqueles que são desconhecidos. (ARISTÓTELES, 1996, p. 173 e 186)

Sobre ideia da virtude intelectual – inteligência, percebe-se que essa ideia aparece relacionada ao conhecimento científico (ciência - episteme). Essa ideia está presente quando os alunos usam expressões como: ‘ter inteligência para estudar no computador’, para aprender, para estudar, para fazer lição. A ideia de sabedoria prática também está presente quando os alunos mencionam o ‘uso’ da inteligência para fazer o bem ao se referirem à virtude moral – generosidade: ‘ensinar o que se sabe, a ‘quem não sabe’, ‘sabe guardar’ – economizar e ‘sabe repartir’. A razão intuitiva (inteligência) está presente na ideia de aprender, conhecer e compreender o que está relacionado à ciência – ao conhecimento científico – estudar, fazer a lição, ensinar. A sabedoria filosófica aparece tenuamente implícita na forma de articulação do

conhecimento científico e a razão intuitiva. Isso ocorre quando os alunos mencionam o significado das virtudes morais, e exemplificam suas ações morais no sentido pessoal 'de ser', e 'de agir' a partir dessa consideração e ética e moral.

É possível também relacionar as ideias desenvolvidas pelos alunos, à consideração de Canto-Sperber (2003), pois essa autora relaciona as virtudes morais – 'sentimentos morais' à ética, no sentido de serem facilitadores entre a regra – lei, e o desejo – as inclinações. Percebe-se também que a ideia ou a 'noção' sobre a necessidade e carência 'do outro', apresentada nas produções dos alunos ao se referirem às virtudes, remete ao que John Rawls considerou sobre as virtudes serem consideradas como 'elementos morais' que dão consistência para o 'senso de justiça' como 'equidade'. "[...] os princípios formais da justiça precisam do apoio da tradição ética consubstanciada nas virtudes". (PEGORARO, 2006, p. 131)

As ideias apresentadas pelos alunos sobre as temáticas da Ética e da Estética, ainda que sejam discretas considerações, noções simples e elementares podem ser trabalhadas e ampliadas no processo de escolarização, à luz dos referenciais teóricos apresentados nesse trabalho.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conceber a Educação à luz da Filosofia implica na perspectiva de formação ética e política, que se desenvolve pela assimilação e internalização dos valores, leis e regras, para a formação de cidadãos éticos, justos e equilibrados, para a construção de uma sociedade justa, coesa não fragmentada, onde as relações se estabelecem a partir do senso de justiça.

Implantar a Filosofia no ensino fundamental é relevante porque possibilita aperfeiçoar o desenvolvimento do pensamento, do raciocínio na elaboração de hipóteses, da capacidade para argumentar, justificar e apresentar conclusões estruturadas. A dinâmica da Filosofia interliga diferentes áreas do conhecimento o que potencializa todo o processo de ensino e aprendizagem ao relacionar o pensamento à linguagem verbal, escrita e das artes.

A proposta desse trabalho foi desenvolver com alunos do ensino fundamental a abordagem das temáticas da Ética e da Estética a partir da literatura infantil, aliando a dinâmica da Filosofia - o diálogo (discussões) e questionamentos para se estabelecer conclusões, ao desenvolvimento da leitura e da escrita pela produção textual pelos alunos. A abordagem dessas temáticas partiu das noções e percepções que os alunos tinham, mas num direcionamento à luz dos autores mencionados no texto.

Essa forma de abordagem demonstrou que os alunos têm 'discretas' noções e percepções sobre os significados dos elementos dessas temáticas, as quais podem ser desenvolvidas e ampliadas no processo de escolarização. Outro avanço foi desenvolvimento da escrita articulada às ideias e concepções que os alunos tinham. Isso foi demonstrado pela 'preocupação' e 'empenho' dos alunos para que os textos expressassem 'a ideia' e o 'pensamento' que tinham sobre a Ética e a Estética. Percebe-se que da mesma forma como em outras áreas do conhecimento os alunos do ensino fundamental trazem 'algumas noções' que são desenvolvidas e ampliadas no processo de

escolarização, o mesmo ocorre ao se abordar temáticas da Filosofia. Se as percepções e noções discretas sobre temas filosóficos podem ser ampliados, porque então 'descartar' a Filosofia dessa fase inicial?

Essa perspectiva é viável ao se analisar a concepção de Educação Grega, as perspectivas de Kant e também em Heidegger, que concebem a Educação numa dimensão Filosófica. A partir da concepção educacional grega, de Kant e de Heidegger, percebe-se que a Educação no processo de escolarização, que tem como função o desenvolvimento da capacidade do indivíduo em estabelecer conexões entre o pensamento, a linguagem e os sentimentos. Função de desenvolver a capacidade de assimilação e internalização de leis, regras e costumes, do desenvolvimento do senso de justiça para a ação justa, ética e equilibrada – ou seja, de formar a 'índole filosófica', ao esclarecer e ampliar as 'discretas' percepções e noções que os alunos têm sobre a ética, sobre as virtudes, a estética e sobre outras temáticas da Filosofia. Dessa forma percebe-se que a Filosofia não pode ser excluída dessa fase inicial da escolarização, ao se conceber a educação como processo de formação integral – física, intelectual e moral do indivíduo desde a infância.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **A Política**. Tradução de: Nestor Silveira Chaves. São Paulo: Escala, 2007.

_____. **Ética a Nicômaco**. Tradução de: Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

_____. **Ética a Nicômaco**. Tradução de: M. da Gama Kury. São Paulo: Nova cultural, 1996.

_____. **Ethica Nicomachea**. Ingram Bywater. Oxford: Clarendon Press, 1894.

_____. **Poética**. Tradução de: Baby Abrão. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de 9 (nove) anos**. Resolução nº 7, de 14 de Dezembro de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica. Acesso em: 12/11/2012.

CANTO-SPERBER, Monique. (Org.) **Dicionário de Ética e Filosofia Moral**. Tradução de: Ribeiro-Althoff, A.M. e outros. São Leopoldo: Unisinos, 2003. Vol.1 p. 591- 600.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Princípios e Fundamentos. Vol. 1. Curitiba, 2006. Disponível em: www.cidadedoconhecimento.org.br/.../download4261.pdf. Acesso em: 24/04/2012.

HEIDEGGER, Martin. **Todos nós... ninguém**. Um enfoque fenomenológico do social. Tradução de: Dulce Mara Critelli. São Paulo, 1981.

_____. **A Ameaça que Pesa sobre a Ciência**. In: **Escritos Políticos**. Tradução de: José Pedro Cabrera. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

_____. **Carta sobre o Humanismo**. Tradução de: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

HUME, David. **Ensaio Morais, Políticos e Literários**. In: **Do padrão do gosto**. Tradução de: Luciano Trigo. Rio de Janeiro: TOPBOOKS, 2004.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paideia. A Formação do Homem Grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de: Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

_____. **Crítica da Faculdade do Juízo**. Tradução de: Valério Rohden e António Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

LAURANCE, J. Splitter. Ann Margareth Sharp. **Uma Nova educação: A Comunidade de investigação na Sala de aula**. Tradução de: Laura Pinto Rebessi. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LIPMAN, Matthew. ; Ann Margaret Sharp. ; Frederick S. Oscanyan. **Filosofia na sala de aula**. Tradução de: Ana Luiza Fernandes Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

MERTENS, Roberto S. Kahlmeyer. **Heidegger e a Educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

MCLEISH, Kenneth. **ARISTÓTELES: A Poética de Aristóteles**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 2000.

MORIN, Edgar. **O Pensamento Complexo, um pensamento que pensa**. In: **A Inteligência da Complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

PEGORARO, Olinto A. **Ética dos maiores mestres através da história**. Petrópolis: Vozes, 2006.

PINHEIRO, Celso de Moraes. **Kant e a Educação: reflexões filosóficas**. Caxias do Sul: Educs, 2007.

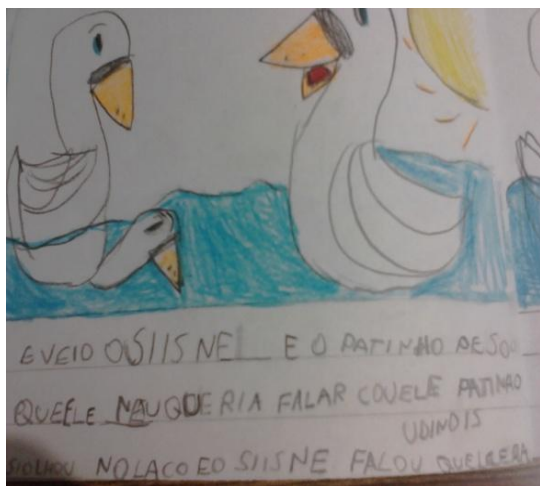
PLATÃO. **A República**. Tradução de: Ciro Mioranza. São Paulo: Escala, 2007.

PLUTARCO. **Obras Morais: Da Educação das Crianças**. Tradução de: Joaquim Pinheiro. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, 2008.

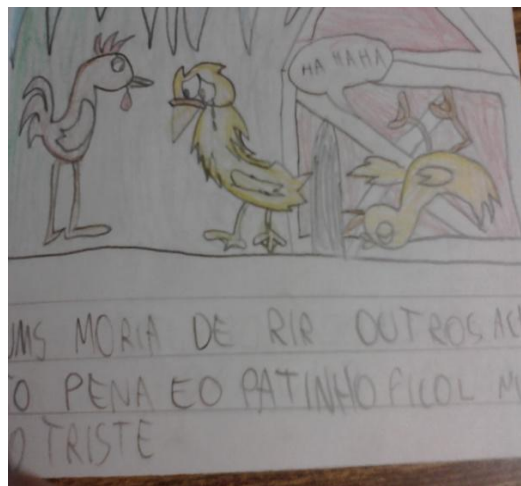
SANTORO, Fernando. **Viso. Cadernos de Estética Aplicada**. Revista Eletrônica de Estética. Nº 2, maio-agosto, 2007. Disponível em: www.revistaviso.com.br/pdf/Viso_2_FernandoSantoro.pdf. Acesso em 29/05/2013

ANEXO

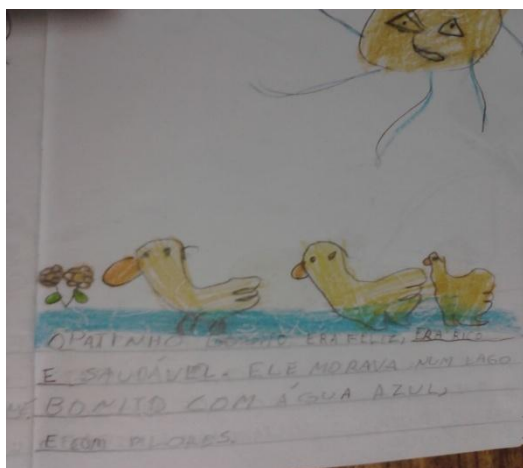
Fragmentos das produções textuais dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Texto Individual (TI) e Texto Coletivo (TC).



“E veio os sisne e o Patinho pensou que ele nau queria falar cou ele. Patinho si olhou no lago e o sisne falou que ele era u di nois”. (TI)



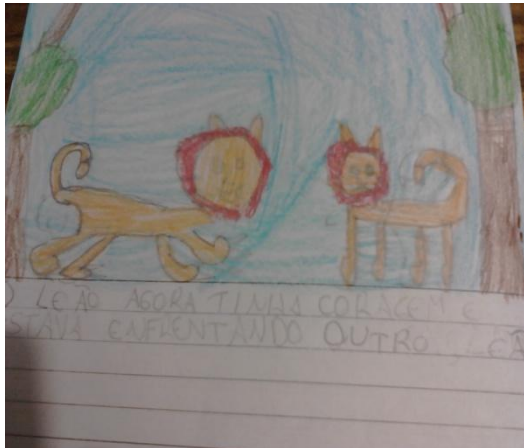
“Uns moria de rir outros achavão pena e o Patinho ficol muito triste”. (TI)



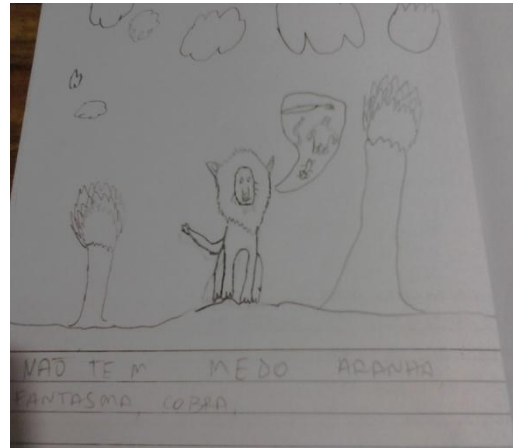
“O Patinho bonito era feliz, era rico e saudável. Ele morava num lago bonito com água azul e com flores”. (TC)



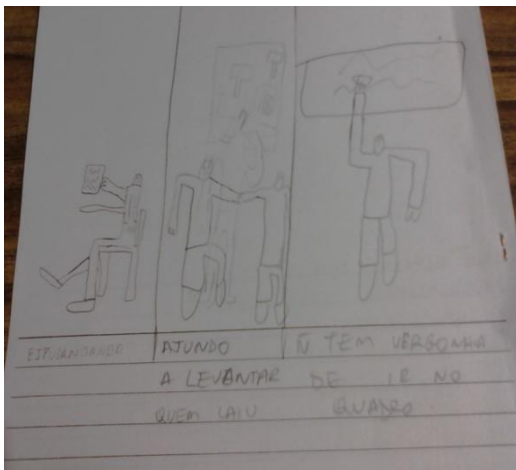
“Ele tinha amigos, e todos os dias conversavam e brincavam. Ele ia para a praia, acampava com os amigos, faziam piquenique, soltava raia e visitava o zoológico”. (TC)



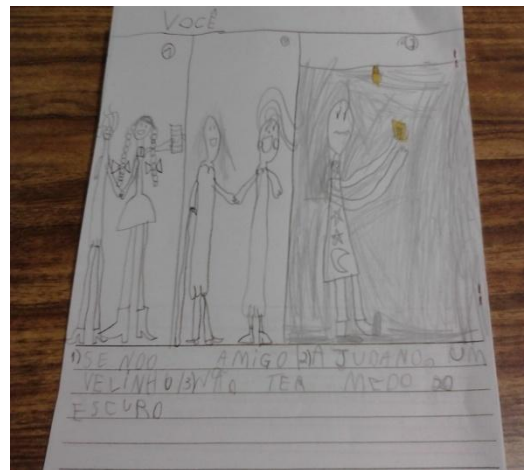
“O Leão agora tinha coragem e estava enfrentando outro leão”. (TI)



“Não tem medo aranha, do fantasma, da cobra”. (TI)



“Estudando; Ajudando a levantar quem caiu; Não tem vergonha de ir no quadro”. (TI)



“Sendo amigo; Ajudando um velhinho; Não ter medo do escuro”. (TI)