

# FILOSOFIA E CRIANÇAS

Em *Filosofia e crianças - Pressupostos e linhas de um curso* regista-se e comenta-se, a muitas vozes, a participação no curso de Pós-Graduação em Filosofia para Crianças, avançado pela Universidade de Évora e com vista à formação de educadores/as e professores/as.

A composição do livro resulta da reunião de textos produzidos por pessoas que regular ou pontualmente colaboraram no curso e mostram possibilidades de cruzamentos interdisciplinares. Em balanço, reconhece-se a importância duma formação estruturada capaz de dinamizar comunidades dialógicas de interpretação crítica, constituídas por crianças.

UNIVERSIDADE DE ÉVORA  
UNIVERSIDADE DE ÉVORA  
ESGOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA

CIDEHUS  
Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora

FCT  
Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Cofinanciado por: UID/HIS/00057/2013 (POCI-01-0145-FEDER-007702)

COMPETE 2020  
PORTUGAL 2020  
UNIÃO EUROPEIA  
Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional

ISBN 978-989-992427-7



9 789899 924277

## FILOSOFIA E CRIANÇAS



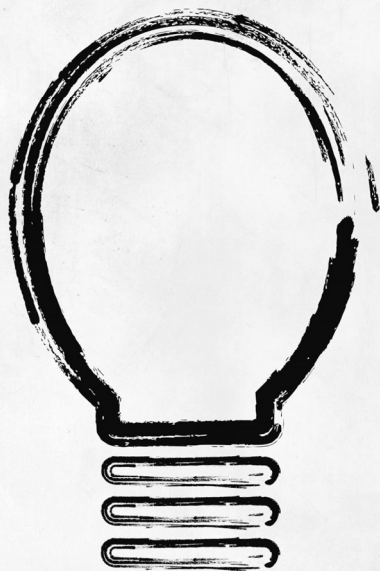
PRESSUPOSTOS E LINHAS DE UM CURSO



# FILOSOFIA E CRIANÇAS

PRESSUPOSTOS E LINHAS DE UM CURSO

MARIA TERESA SANTOS (COORD.)



**FILOSOFIA E CRIANÇAS**  
PRESSUPOSTOS E LINHAS DE UM CURSO



**FILOSOFIA E CRIANÇAS**  
**PRESSUPOSTOS E LINHAS DE UM CURSO**

Maria Teresa Santos  
[Coordenação]

## Ficha Técnica:

Título: *Filosofia e crianças – Pressupostos e linhas de um curso*

Autores: Vários Autores

Coordenação: © Maria Teresa Santos

Design da Capa: © Francisco Brito

Editor: © Joaquim Pinto – Aisthesis e © Universidade de Évora

Data da edição: 2018

ISBN: 978-989-99242-7-7

Depósito Legal: 437656/18

Printed on Demand by Liberis- Spain

Esta edição contou com a colaboração e apoio de:



UNIVERSIDADE  
DE ÉVORA

CIDEHUS

Centro Interdisciplinar  
de História, Culturas e Sociedades  
da Universidade de Évora

UID/HIS/00057/2013 (POCI-01-0145-FEDER-007702)



UNIVERSIDADE DE ÉVORA  
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA

Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA  
Fundo Europeu  
de Desenvolvimento Regional



© Universidade de Évora

Colégio do Espírito Santo, Largo dos Colegiais, 2  
Apartado 94, 7000-849 Évora.

## ÍNDICE

<b>Nota de abertura</b> .....	7
<b>A Esperança e a Surpresa nas perguntas de FpC</b> .....	11
<i>Dina Mendonça</i>	
<b>Emoções e comportamento inteligente no âmbito da filosofia pragmatista</b> .....	26
<i>José Pedro Fernandes</i>	
<b>A pedagogia da inter-ação e a FpC</b> .....	45
<i>Maria da Assunção Folque</i>	
<b>Aventuras da Literatura no reino da Filosofia</b> .....	64
<i>Ana Luísa Vilela, Ângela Balça, Elisa Esteves</i>	
<b>Filosofar com o Leão: Infantes terríveis e filósofos</b> .....	91
<i>José Manuel Martins</i>	
<b>Diálogo e cuidado. A promoção de valores éticos na filosofia para crianças</b> .....	117
<i>Margarida Amoedo</i>	
<b>Práticas e textos de Fp/cC: entre as margens do filosófico e do não filosófico</b> .....	123
<i>Maria Teresa Santos</i>	
<b>O problema da formação em Filosofia para Crianças: práticas e pressupostos</b> .....	134
<i>Maqda Carvalho</i>	
<b>Filosofia para Crianças. Leitura de um curso</b> .....	155
<i>Maria Teresa Santos</i>	



## Nota de abertura

A iniciativa de abrir um curso de Pós Graduação em Filosofia para Crianças na Universidade de Évora, no ano lectivo de 2012-2013, foi determinada por duas intenções articuladas. Por um lado, concretizar o apelo da UNESCO para o desenvolvimento de actividades dialógicas com crianças mediante o exercício filosófico de colocar e explorar questões, livre e atentamente (*Philosophy for Children Meeting of Experts*,1998,29). Por outro lado, disponibilizar uma formação consistente que, situada na dimensão prática da Filosofia, desse a conhecer metodologias específicas, nomeadamente a de Matthew Lipman, e estabelecesse a interdisciplinaridade quer com a pedagogia quer com a literatura infanto-juvenil. Sem desconsiderar o discurso crítico da academia em relação a Filosofia para Crianças [FpC] e sem temer enfrentar o que nesse discurso há de convencional, assumiu-se que cabia à Filosofia a criação de um plano de estudo capaz de proporcionar uma formação centrada no desenvolvimento do sentido filosófico das questões-surpresa que as crianças colocam e no modo como tais questões lhes despertam a sensibilidade e racionalidade, abrindo-as ao conhecimento de si mesmas, dos outros e do mundo.

O plano de estudo que enformou o curso arrancou sem modelo de referência e, neste sentido, foi pioneiro. Mas se o experimentalismo constituiu um solo arriscadamente instável, também foi solo flexível conveniente a um ir fazendo e observando criticamente esse fazer. E se muito se foi corrigindo, muito permaneceu sem solução eficaz como a inexistência de sessões efectivas com crianças e a descontinuidade de trabalho com os/as pós graduados/as. As quatro oficinas do plano de estudos (Oficina de FpC I; Oficina de FpC II; Oficina de debate; Oficina de escrita argumentativa e criativa) não mitigavam o problema da carência apontada. Proporcionavam, sim, dinâmicas dialógicas, na convicção de que sem a experiência da participação reflexiva na discussão de questões filosóficas e sem a observação total dessa participação não é sério desenvolver sessões com crianças.



Todavia o curso não estava vinculado a jardins-de-infância ou escolas de 1.º ciclo com práticas de FpC nem comportava a vertente profissionalizante e nem se comprometia com a monitorização posterior.

Para além das oficinas, que garantiam uma formação prática, o curso incluía três unidades curriculares de enquadramento teórico e reflexivo, a saber, Filosofia para Crianças, Literatura para a Infância e Pedagogia da Educação de Infância dos 3 aos 12 anos. Tais unidades curriculares tinham funções de coordenação e aprofundamento e apontavam para matérias directamente comprometidas com Filosofia para Crianças. A primeira situava FpC no pragmatismo norte-americano e no esteio analítico, referia a sua apropriação e revisão pela filosofia continental, identificava pressupostos filosóficos, apresentava correntes, programas e práticas e abordava questões diversas como a legitimidade da sua identidade filosófica, a articulação com o sistema de ensino e o impacto expectado. A unidade curricular Literatura para a Infância vincava a ligação hermenêutica entre Filosofia e Literatura, compreendendo essa ligação por via da capacidade criativa de compreender e interpretar o mundo e de criar patamares de reflexão. Pedagogia da Educação de Infância dos 3 aos 12 anos, por seu turno, permitia conhecer a operacionalidade do modelo da comunidade de aprendizagem e fornecia situações concretas da interação interrogativa ‘adulto-criança’. Estas unidades curriculares envolveram docentes do Departamento de Filosofia, do Departamento de Pedagogia e Educação e do Departamento de Linguística e Literaturas, acrescentando docentes e investigadores convidados para abordar temas particulares ou falar sobre práticas de FpC. Ora algumas dessas participações no curso estão reunidas neste livro, sob distintos registos. Disponibilizá-las tem dois propósitos: um, reactivo; outro, utilitário. Assim reage-se à formação aligeirada que legitima a prática de FpC, garantido que ler um texto/narrativa-filosófica e fazer as perguntas elencadas em questionário é condição suficiente para adentrar no território da Filosofia. Em oposição, apresentam-se textos que serviram de suporte às aulas e textos de reflexão sobre as aulas, uns e outros testemunhos dum percurso

formativo desenvolvido que se presta a aproximar as crianças do questionar filosófico, ou seja, da transformação das questões da vivência imediata em objecto de reflexão da vivência, num ambiente comunitário onde a experiência de se escutarem e de falar entre si é necessário às crianças.

Neste pequeno livro inclui-se o texto de Magda Carvalho, docente da Universidade dos Açores e Directora do Curso de Mestrado em Filosofia para Crianças, decorrente da Pós-Graduação com o mesmo nome. Trata-se de um contributo que apresenta e fundamenta opções tomadas para a formação de facilitadores de sessões de Filosofia para Crianças e que, sendo preocupação comum, vem alargar a discussão académica e acautelar procedimentos redutores. Este e os restantes textos constituem a plataforma para iniciar um fórum sobre o compromisso da Filosofia para com as Crianças para se tornar um ser humano de pensamento crítico e criativo.

Maria Teresa Santos  
Universidade de Évora  
CIDEHUS\_UÉ



## A Esperança e a Surpresa nas perguntas de FpC

Dina Mendonça  
IFN / UNL

Filosofia para Crianças alimenta a esperança ao cultivar e trabalhar a capacidade de fazer perguntas e de manter uma atitude interrogativa perante o mundo. O presente texto começa por expor de que modo a Filosofia para Crianças contribui para o desenvolvimento emocional e para a educação emocional (Mendonça, 2009), apontado como a prática do questionamento cultiva a esperança (Cooke, 2005) ao cuidar da capacidade para o espanto e para a surpresa. De seguida, mostra-se como a capacidade de surpresa está intimamente ligada ao desenvolvimento da autoconsciência (Mendonça, 2013), permitindo um espaço interior que promove a capacidade de fazer perguntas e manter a capacidade de solidificar a esperança. Assumindo-se uma perspectiva pragmatista acerca das emoções (Mendonça, 2006; 2012), conclui-se que a Filosofia para Crianças na sala de aula promove não só a educação das emoções, como também a construção de estratégias de reflexão que oferecem utensílios para o crescimento e desenvolvimento saudável das emoções.

Cada vez mais se afirma que se deve promover a educação emocional no meio escolar (Kristjánsson, 2006, 53) mas não é muito claro como deve ser feito nem o que quer dizer a educação das emoções. Essa incógnita deve-se à explosão de investigação sobre as emoções em várias áreas do conhecimento (Damásio, 1994; LeDoux, 1996; Rorty, 1976; Ekman, 1992; Plutchik, 1980; Frank, 1989; Harré, 1986; Goleman, 1995; Forgas, 1991; Picard, 1997; Solomon, 1976; Griffiths, 1997; De Sousa, 1987) e que nos tem mostrado que há ainda imensas coisas a saber e a descobrir sobre a natureza das emoções. Mas como refere Firestein no seu livro *Ignorance. How it drives Science* (2012) esta redescoberta da nossa ignorância é um passo em frente sobre a natureza das emoções, sobre o modo como elas funcionam e como se fazem sentir na vida, nas dificuldades e sobre o modo como estão na

base de muitos distúrbios mentais. A defesa pragmatista de uma teoria situacionista das emoções (Mendonça, 2012) revela que pensar as emoções a partir das situações em que as sentimos permite aprofundar e descobrir novos modos de pensar sobre elas. Ronald de Sousa mostra esta mais-valia de pensar nas emoções através das situações quando em *The Rationality of Emotions* (1987) afirma que tomamos conhecimento do vocabulário emocional através da sua associação a cenários paradigmáticos, escrevendo que familiarizamo-nos com o vocabulário das emoções por associação a cenários paradigmáticos. Estes são primeiro construídos a partir do nosso dia-a-dia enquanto crianças e mais tarde reforçados pelas histórias, pela arte e pela cultura a que somos expostos. Mais tarde ainda, nas sociedades literárias são refinados pela literatura. Os cenários paradigmáticos envolvem dois aspectos: primeiro, o tipo de situação da emoção específica (...) e, em segundo lugar, um conjunto de características de respostas “normais” perante a situação onde a normalidade é primeiro uma questão biológica e depois se torna uma questão cultural (De Sousa, 1987: 182).

De Sousa está completamente correto sobre o modo como nos familiarizamos com o vocabulário das emoções a partir de cenários paradigmáticos, mas penso que estes cenários se constroem de forma mais complexa do que a descrição oferecida por De Sousa. Ainda que certamente seja verdade que a experiência tenha um papel crucial para a relevância emocional das histórias, estou certa que as histórias são também elas a fonte de novos cenários paradigmáticos e que são, por sua vez, reforçados pela experiência quotidiana. Isto é, as histórias que nos são contadas podem reforçar cenários paradigmáticos existentes e complexificar a sua concepção mas existe, muito provavelmente, um processo criativo na construção destes cenários paradigmáticos que consiste na articulação de aspectos relevantes entre as histórias contadas e as vivências do dia-a-dia. Apenas assim poderemos concluir, como De Sousa escreve, que “um cenário pode sempre ser desafiado à luz de uma maior amplitude de considerações das que estão à disposição quando um caso é examinado de forma isolada” (De Sousa, 1987: 187). Ou seja, compreender a noção de cenário paradigmático significa compreender a sua maleabilidade e como estes funcionam como

modelos da vida emocional, tal como temos modelos do funcionamento molecular para melhor perceber certas interações químicas. No entanto, para melhor compreender como os modelos são usados é preciso perceber como são utilizados nas práticas laboratoriais e como estas práticas experimentais estão relacionadas com as ocorrências quotidianas.

A concepção de que as histórias que nos são contadas ao longo da vida funcionam também como uma forma de construir e refinar cenários paradigmáticos é confirmado pelo modo como sabemos que a aquisição da linguagem é crucial para o desenvolvimento emocional e que explica que a familiarização com o vocabulário emocional é tão importante para o crescimento emocional. O que gostaria de propor é que saber falar sobre as emoções (saber dizer que se tem medo, saber descrever situações de perigo, saber identificar quando se está com medo e como diferentes pessoas podem ter medo de diferentes coisas, ser capaz de inventar uma história que provoque medo, etc.) permite uma melhor compreensão dos estados emocionais e, conseqüentemente, uma maior capacidade de explorar e manipular a experiência dos processos emocionais. A criação de diálogos à volta de histórias com episódios emocionais permite investigar os cenários paradigmáticos e construir uma base fundamental para a sua solidez, refinação e precisão, pois é também a partir do diálogo com outros que incorporamos as suas atitudes, os seus tons emocionais perante uma situação, e que integramos a nossa herança cultural enquanto comunidade acerca de uma certa situação emocional.

Isto é, a linguagem funciona como um utensílio de vida que modifica e solidifica a atividade emocional porque nos permite descrever as situações emocionais de modo a que as descrições das mesmas sejam simultaneamente objetivações dos sentires subjetivos e revelações da amplitude subjetiva do sentir. A criação participativa da linguagem na vida emocional assenta, em primeiro lugar, na capacidade linguística de esta dirigir a nossa atenção na especificidade da situação. Em segundo lugar, no facto de permitir nomear as comparações e contrastes relevantes com outras situações emocionais e em terceiro

lugar, fazer parte de um grupo de consequências tal como, por exemplo, ser possível pedir ‘desculpa’. Por último, a linguagem permite também uma construção narrativa plural fazendo com que tomemos consciência da pluralidade narrativa sobre um mesmo episódio emocional e tornando visível o modo como a linguagem cria um mundo paralelo em que é possível imitar a riqueza pluridimensional dos processos emocionais.

É esta última contribuição da linguagem que permite talvez explicar porque é que podemos ultrapassar dificuldades emocionais ao falar sobre os acontecimentos emocionais problemáticos. Ao mesmo tempo, falar sobre estes acontecimentos não é com certeza suficiente dado que ao usar a linguagem para recriar os cenários paradigmáticos de uma certa situação emocional impõe-se seguidamente regressar à vida quotidiana e assimilar e tornar real o cenário paradigmático obtido através de hábitos, gestos e acontecimentos do próprio quotidiano. Em suma, o uso da linguagem para o mundo emocional implica um desenvolvimento porque a linguagem consegue imitar o processo de avaliação feito pela atividade emocional e consequentemente permite não só obter uma melhor experimentação da complexidade do paradigma emocional mas também a construção de instrumentos linguísticos para lidar com as dificuldades emocionais. Por exemplo, ao usar palavras para distinguir numa dada situação emocional palavras que descrevem emoções como avaliações das que descrevem emoções como percepções (Mendonça, 2012) podemos perceber melhor porque é que algumas emoções são mais passageiras do que outras numa determinada situação emocional.

Esta relação crucial entre a linguagem e as emoções explica o modo determinante que a Filosofia para Crianças pode ter para uma educação das emoções. É certo que a prática da Filosofia para Crianças não esgota nem abarca toda esta problemática da educação das emoções. No entanto, não há dúvida de que a filosofia através das suas histórias e novelas oferece aos participantes oportunidades para fazer perguntas e dialogar sobre situações emocionais na segurança da Comunidade de Investigação, e ouvindo-se a si próprios e aos outros a

falar sobre essas situações pode ter um papel fundamental na educação saudável das emoções, tendo em conta o modo como as sessões contínuas de Filosofia espelham o seu efeito no aumento da auto-estima e na compreensão de situações emocionais. Não só porque, como testemunha a literatura sobre o desenvolvimento infantil, a aquisição da linguagem e de capacidades linguísticas é crucial para o desenvolvimento emocional (Oatley & Jenkins, 1996, 181, 187, 191, 202-203, 227), mas também porque a consciência da possibilidade e realidade das situações emocionais ambivalentes marca um passo importantíssimo para o desenvolvimento emocional (Harris, 1989: 109-125). Isto é, Filosofia para Crianças promove a procura de reconhecimento de ambiguidades no valor das situações emocionais e ao fazê-lo mostra que as situações emocionais são mais complexas e ricas e requerem reflexão para serem compreendidas.

Ao criar diálogo sobre o mundo emocional, a Filosofia para Crianças permite o desenvolvimento de modos de questionar e explorar futuras reflexões sobre as emoções e reconhecer que as emoções também são entidades em aberto (Mendonça, 2009) já que o seu impacto se modifica com o passar do tempo e porque são sujeitas a múltiplos modos de revisão e, em último lugar, porque as emoções modificam o tom emocional das emoções passadas e futuras dado que as emoções nos revelam quem somos e trazem à superfície como sentimos perante os nossos próprios sentimentos (Mendonça, 2013). Além disso, a própria dinâmica da sala numa sessão de Filosofia para Crianças promove o desenvolvimento de capacidades emocionais fundamentais para o crescimento saudável. Numa sessão de Filosofia os participantes são encorajados a cultivar a capacidade de empatia ao terem de se ouvir uns aos outros e se compreenderem para poderem ter um diálogo genuíno e ao mesmo tempo que investigam as razões para os personagens e os participantes da sessão sentirem do modo que sentem. Como foi referido mostrou-se também que a prática contínua da Filosofia para Crianças possibilita o aumento da autoestima dos participantes (Gardner, 1999; Palsson, Sigurdardottir & Nelson, 1998; Sasseville, 1994). Não há dúvida também que a criação do hábito de diálogo permite a construção do sentimento de confiança entre os



membros da Comunidade de Investigação ao permitir e encorajar todos os participantes a colocar questões e fazer ouvir a sua voz sem os obrigar e pressionar. Os participantes podem encontrar o seu próprio espaço e tempo para partilhar as suas opiniões e ajudar a comunidade a pensar mais profundamente e de forma mais precisa e rica sobre os assuntos que refletem e investigam. Por fim, a prática da Filosofia promove também o sentimento de Esperança porque a metodologia pedagógica criada por Mathew Lipman assenta no desenvolvimento da capacidade de investigação pensante em grupo e o sentimento de esperança é fundamental para o desenvolvimento de qualquer investigação.

Num artigo muito interessante sobre a esperança, intitulado “Transcendental Hope: Peirce, Hookway, and Pihlstrom on the Conditions for Inquiry” (2005), Elizabeth Cooke mostra como a esperança é uma condição necessária para o desenvolvimento da investigação porque é ela que permite a disponibilidade para fazer perguntas (Cooke, 2005: 663). Encarada deste modo, a Esperança pode ser vista como um hábito de abertura, uma atitude que permite fazer perguntas independentemente da possibilidade de obter respostas para elas.

No entanto, argumenta Cooke, a disponibilidade para perguntar não é uma característica humana completa e uniforme como a capacidade de andar. Nasce no diálogo com outros e está intimamente ligada à capacidade de criar diálogos interiores e está associada aos resultados da atividade pensante. Ou seja, fazer perguntas é um hábito linguístico (Cooke, 2005: 669) e o modo como esse hábito é construído e cultivado promove ou bloqueia o próprio hábito de questionar. Quando desenvolvemos o hábito de questionar fazemo-lo com as respostas dos outros na nossa mente. As perguntas que fazemos dirigem-se a outra pessoa, seja ela uma pessoa hipotética, ou uma pessoa real, uma pessoa que temos em memória, ou o nosso futuro eu. Dado que quando alguém faz uma pergunta (para si próprio ou para outro) é condicionado pela experiência que se tem de fazer perguntas e das respostas que se obtêm. Quando aprendemos a pensar em diálogo

com outros, o âmbito e o conteúdo da esperança que desenvolvemos pode ser condicionado pelas respostas que recebemos das nossas perguntas no passado. Se as nossas perguntas são ignoradas por aqueles que nos rodeiam não teremos muita vontade no futuro de as manter e de colocar novas perguntas que nos ocorram. Se as nossas perguntas são tomadas seriamente e exploradas com imaginação e seguidas com interesse, então, uma atitude de esperança correspondente é desenvolvida e mantida, condicionando o tipo de questões que se é capaz de fazer a sós. O que é importante é que a pergunta suscite tentativa de resposta, curiosidade e abra novas perguntas pois, ainda que não seja necessário que se obtenha necessariamente a resposta correta (Cooke, 2005: 669), se uma pergunta promove mais perguntas instala-se o procedimento científico por natureza (Firestein, 2012). A descrição de Cooke é uma excelente descrição do que acontece em Filosofia para Crianças pois as perguntas levantadas pelos participantes de uma comunidade de investigação que se constitui numa sala de aula que desenvolve sessões de Filosofia é tratada e desenvolvida com um trabalho de grupo que investiga e explora as dimensões das questões levantadas. Dado que para viver é preciso fazer perguntas e o espaço da Filosofia permite experimentar, cultivar e explorar o mundo das interrogações, quantas mais oportunidades tivermos de cultivar o hábito de fazer perguntas e de as considerar de forma séria e atenta mais seremos capazes de fazer perguntas quando estamos numa sala de aula, de fazer perguntas quando vamos ao médico, de fazer perguntas às pessoas que amamos, e também mais seremos capazes de ouvir as perguntas dos outros.

Nas sessões de Filosofia existem imensos momentos que fomentam o questionamento: para além do momento de início de uma sessão em que os participantes são levados a formular perguntas para criar um ponto de partida das sessões com as sessões contínuas de Filosofia, os participantes são encorajados a fazer perguntas de esclarecimento e de desenvolvimento da compreensão das ideias uns aos outros. Uma das coisas que a metodologia Lipman ensina é que há mais perguntas do que aquelas sobre as quais decidimos refletir. Assim, as perguntas mantêm-se como princípio de investigação, não só porque não temos respostas completas para estas mas também porque podemos discutir e

refletir sobre elas mesmo quando não temos respostas finais. Por outro lado, a continuidade de sessões de Filosofia numa sala de aula exemplifica que embora se possam colocar muitas perguntas e se tenha vontade de conversar sobre todas é necessário fazer uma seleção e essa seleção varia de acordo com o contexto de investigação em que se encontra o indivíduo que as coloca ou a comunidade de investigação que as coleciona. Além disso, a prática das sessões de filosofia permite a repetição de perguntas mostrando como mesmo quando as perguntas são discutidas e levantam uma série de respostas ou abrem caminho para uma resposta específica é sempre possível aprofundar a investigação proposta por uma determinada pergunta e por isso o diálogo e reflexão sobre uma pergunta não a esgota necessariamente, como tão bem ilustra a própria história da Filosofia. Em parte porque a pergunta é o elemento que marca o espanto perante a realidade e que nos mostra que há algo perante nós que nos surpreende e que nos convida a pensar. Sem o convívio com as perguntas ficamos mais pobres do ponto de vista emocional porque menos capazes de viver a surpresa e ser surpreendidos (e conseqüentemente com menos hábitos de refocalizar a nossa atenção) e menos capazes de ter esperança.

A surpresa é uma emoção muito importante porque é amplificadora do que se segue à sua ocorrência. Podemos dizer simplesmente que a surpresa é um estado emocional que resulta de ocorrências inesperadas (seja um acontecimento, um pensamento, um sentir ou uma ação) em que uma atividade em curso é interrompida ou suspensa e redireciona o foco de atenção para algo de novo ou inesperado. No entanto, a verdade é que quando nos referimos à surpresa estamos de facto a refletir sobre uma família de emoções que englobam uma enorme complexidade de fenómenos emocionais, já que pode ter vários níveis e várias intensidades e que pode ir desde a mera reação de *startle* até à mais refinada sensação de êxtase. Darwin, por exemplo, dá testemunho da complexidade da família de emoções de surpresa na sua obra *A Expressão das Emoções no Homem e nos Animais* (1872) quando escreve que a “Atenção, quando súbita e próxima desenvolve-se em surpresa e depois para espanto e desta para perplexidade. Esta última disposição mental está proximamente relacionada com a emoção

de horror” (Darwin, 1872: 257), mostrando que os diferentes tipos de surpresa estão interligados e podem dar origem uns aos outros. Por isto só conseguimos perceber a emoção da surpresa na sua riqueza quando a relacionamos com o mundo emocional no seu todo.

Sabemos que a surpresa aparece marcada no corpo e que a análise dessa presença fenomenológica da emoção indica o seu papel crucial na autoconsciência e na constituição da identidade pessoal (Mendonça, 2014). Em “Surpresa e Identidade” mostrei que a surpresa está também relacionada com as outras emoções e sentimentos porque ao amplificar tudo o que se lhe segue amplifica também as emoções subsequentes à experiência da surpresa e que para que este papel da surpresa no mundo emocional se concretize é preciso que estejamos abertos para a surpresa. Ou seja, o modo como estamos predispostos no mundo a ser, ou não, surpreendidos modifica o modo como vivemos a surpresa. Por isso uma das distinções importantes para compreender o papel da surpresa é a diferença entre sentir surpresa e estar aberto para a surpresa. Naturalmente aqueles que estão abertos à surpresa serão mais vezes surpreendidos, no entanto, esta conclusão óbvia requer uma explicação mais detalhada já que a distinção é ela própria subtil. Imaginemos que dois amigos vão fazer uma viagem (separadamente) a um mesmo país. Ambos organizam bem a sua viagem, conseguem visitar os locais mais importantes, conversam com pessoas desse país e outros viajantes e são ambos capazes de nos dar um bom sumário dessa viagem. Apesar de terem feito a mesma viagem ao mesmo país, um viveu a viagem como “uma experiência” enquanto o outro viveu tudo como se tudo fosse previsível. Esta última atitude é por vezes descrita pelas pessoas quando lhes contamos uma coisa que não sabiam e nos respondem que já estavam a contar que isso acontecesse, ou que isso não os surpreende nada, ou que já tinham previsto esse acontecimento. O mesmo acontece com as sessões de Filosofia nas escolas: ao estabelecer continuidade de reflexão e partilha do questionamento, as sessões fomentam a capacidade de nos deixarmos surpreender pelas perguntas e ideias dos outros evitando a cristalização de uma atitude amorfa perante problemas e assuntos incomodativos ou a de uma cristalização em uma atitude cínica perante a realidade. O objectivo da

distinção é que permite estabelecer uma diferença entre aqueles que vivem o inesperado sem sentirem imediatamente medo e sem começarem a criar mecanismos de controlo, não se deixando tomar pela surpresa *versus* aqueles que se deixam sentir o inesperado com mais frequência, o que talvez aconteça porque sejam mais lentos na sua reação ao que se lhes depara (Mendonça, 2014).

Esta distinção de importância crucial para o funcionamento das várias emoções da família da surpresa é subtil e difícil de identificar e por isso não é muito fácil verificar se estamos abertos à surpresa. Isto porque se é fácil identificar no nosso corpo e no dos outros a surpresa, já não é tão fácil identificar no corpo o estar aberto à surpresa. Essa característica de opacidade da abertura à surpresa também permite apontar aspectos determinantes do mundo emocional nomeadamente que os seres humanos não são sempre os melhores juizes da sua felicidade ou alegria. Haybron, num artigo sobre o modo como é difícil avaliar as nossas emoções, escreve que “Não há razão para supor que somos todos perfeitamente e igualmente perfeitos e atentos e perspicazes observadores dos nossos afectos. Com certeza o Dalai Lama repara em aspectos dos seus estados emocionais que teriam escapado a John Wayne. E não é possível sermos todos Proust introspectivos, e provavelmente muito poucos de nós os somos” (Haybron, 2007: 402).

Ao cultivar o questionamento e a investigação sobre o mesmo a partir de sessões de Filosofia que se constroem numa comunidade de investigação fomentamos a capacidade de tomarmos consciência de quem somos e do que nos surpreende. Aprendemos a sentir surpresa e a estar abertos à surpresa desde do nascimento ao aprendermos com os outros a como sentir surpresa, como reagir perante a surpresa e como a integrar no nosso universo emocional. E isso também implica que aprendemos com eles o que são as emoções à medida que aprendemos a controlá-las, a regulá-las, a escondê-las e a gozá-las através da interação com as pessoas que nos educam e tomam conta de nós. Como testemunham muitos dos estudos da Psicologia do Desenvolvimento, a capacidade de controlar a expressão da emoção, e mais especificamente

a capacidade de controlar a expressão das emoções negativas, desenvolve-se nos primeiros cinco anos de vida e é crucial para o desenvolvimento social posterior (Eisenberg *et al.*, 1995; Thompson, 1994; Fox & Calkins, 2003: 7).

Neste sentido podemos olhar para a educação emocional como tendendo para oferecer aos que estão a ser educados um tipo de neutralidade temporal (Brink, 2003: 241). Ou seja, educamos as emoções ignorando os diferentes níveis de desenvolvimento e as diferentes situações em que nos encontramos como que dizendo que devemos sentir de certa maneira independentemente das circunstâncias, como, por exemplo, ter quatro anos e difícil capacidade de controlo da frustração, ou independentemente de uma situação dramática, como a morte de alguém próximo, nos deixar num estado de confusão e fragilidade emocional durante muito tempo. Esta neutralidade subjacente à educação emocional tem várias consequências para a autoconsciência e a relação com o corpo e o modo como as emoções se fazem sentir nele. Primeiro assume que as emoções são claras e distintas quando as sentimos e que a confusão emocional é um aspecto accidental e uma falha da pessoa que está a sentir (seja por imaturidade ou por incapacidade psicológica). Segundo, dado que é impossível viver este processo da educação das emoções sem ser confrontado como um eu, como sendo uma identidade e sem a educação da emoção da surpresa, podemos concluir que uma das consequências desta atitude pedagógica é que as práticas educacionais pedem que escondamos os nossos sentires, reformulemos os nossos sentires e condicionemos a experiencia da surpresa. Por exemplo, quando dizemos às crianças ‘não chores, não é razão para chorar’ ou ‘não deves estar zangado’ ou ‘estás triste mas pensa como é bom partilhar’ fazendo com que a longo prazo quando algo entristece e tenhamos vontade de chorar seja parte da emoção de tristeza controlar o pranto, não expressar a raiva numa situação de injustiça e ficar contente com uma conduta recomendável mesmo que isso nos provoque sentimentos negativos. E isso implica necessariamente uma relação com a emoção da surpresa porque o modo com que a surpresa amplia o medo (ou outra emoção) terá necessariamente efeito no modo como conseguimos reagir, controlar ou conduzir

a emoção subsequente. Além disso, quando agimos de um certo modo, mesmo que o consideremos modificável, afirmamos que esse é o nosso feito e não nos deixamos surpreender por o que fazemos e sentimos. Assim, a educação das emoções na sua generalidade depende de como a surpresa foi educada e o modo como a surpresa está integrada e foi aprendida nos vários níveis de intersubjetividade. Já que o modo como experienciamos a surpresa está inequivocamente visível no corpo, a educação das emoções está também de forma inequívoca ligada ao modo como a intersubjetividade e a autoconsciência são vividas corporalmente e o modo como controlamos as manifestações das várias emoções no corpo.

Claro que a educação das emoções não é simplesmente dizer aos mais novos o que devem sentir. Existe um rico conjunto de atividades como contar histórias, experienciar todo o tipo de arte e conviver com os sentires de outras pessoas que nos permite passar para as gerações mais novas a herança e complexidade do mundo emocional. Além disso, temos modos de promover emoções das quais não nos apercebemos como, por exemplo, o modo como o permitir perguntas no espaço pedagógico cultiva a esperança (Mendonça, 2009: 62). E embora a capacidade de controlar a expressão das emoções se desenvolva nos primeiros anos de vida, como vimos anteriormente, é também verdade que a educação das emoções não é como a escolaridade obrigatória que só acontece até uma certa idade.

A educação das emoções permanece viva ao longo da vida sendo que a partir de certa altura somos nós próprios responsáveis por continuar o processo pedagógico de compreender o modo como as situações nos fazem sentir e como se fazem sentir e o modo como queremos aceitar, trabalhar e modificar o modo como as emoções se fazem sentir. Isto quer dizer que se a surpresa é uma emoção de charneira que amplia as emoções subsequentes, o modo como estamos continuamente a reaprendê-la e a reaviva-la é fundamental para o modo como vivemos e experienciamos todas as outras emoções. Consequentemente, uma das emoções fundamentais a cultivar é a rede de emoções da família da surpresa e de situações que a permitam cultivar. Dado

isto, o papel da experiência estética na educação das emoções parece ser uma das formas que temos de cultivar estar aberto à surpresa e de viver bem a surpresa. Do mesmo modo o processo de descoberta do conhecimento e de investigação científica no seu ideal promove a sensação de surpresa nos assuntos e temas que nos são familiares. E semelhantemente ao modo como os objetos artísticos, nos seus mais variados modos, procuram surpreender dentro do que nos é familiar. Podemos dizer que é como se estivéssemos sempre a reinventar a surpresa à medida que a cultivamos e que o que nos provoca surpresa está também a ser renovado. Penso que é por isso que De Sousa escreve que “Se deixarmos de pensar nas emoções como inevitáveis seremos também mais capazes de as ver como passíveis de modificação e de as inscrever como instrumentos de liberdade em vez de as olharmos como modos de opressão” (De Sousa, 1990: 445), fazendo com que as emoções se mantenham sempre como capazes de nos surpreender.

Em conclusão, podemos estar seguros que ao cultivar o questionamento a Filosofia para e com Crianças está a cultivar a constante renovação da família de emoções ligadas à surpresa e ao espanto e ao fazer isso está a cultivar a esperança permitindo que se continue a fazer mais perguntas e que se mantenha viva a esperança. A reflexão aqui feita relembra a pergunta que nos fica frequentemente depois de uma sessão que correu bem e em que se pensou: porque é que pensar em conjunto dá prazer? No entanto podemos estar seguros que por causa do modo como se promove e incentiva a capacidade de fazer perguntas na Filosofia, esta metodologia pedagógica abre caminho para uma renovada esperança e afina e anima a surpresa tanto para as pessoas pequenas que fazem as sessões como também para as pessoas que facilitam as sessões e, com esperança, para as outras pessoas a quem os participantes contagiam depois de viverem sessões. Neste sentido podemos olhar para a educação emocional como tendendo para oferecer aos que estão a ser educados um tipo de neutralidade temporal (Brink, 2003: 241).



### Referências bibliográficas

- Brink**, D. (2003) – Prudence and Authenticity: Interpersonal Conflicts of Value. *The Philosophical Review*. Vol. 112, n.º 2 (April) 215-245.
- Cooke**, E. (2005) – Transcendental Hope: Peirce, Hookway, and Pihlström on the Conditions for Inquiry. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*. Vol. XLI, n.º 3 (Summer) 651-674.
- Damáso**, A. (1994) – *Descartes' Error*. New York: Grosset/Putnam.
- Damáso**, A. (2003) – *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow and the Feeling Brain*. New York: Harcourt.
- Darwin**, C. (1872) – *The expression of the emotions in man and animals*. London: Murray. Library.
- De Sousa**, R. (1987) – *The Rationality of Emotion*. Cambridge, MA: MIT Press.
- De Sousa**, R. (1990) – Emotions, Education and Time. *Metaphilosophy*. N.º 21, 434-446.
- Eisenberg**, N. et al. (1995) – The role of emotionality and regulation in children's social functioning: A longitudinal study. *Child Development*. N.66, 1230-1261.
- Ekman**, P. (1992) – An argument for Basic Emotions. *Cognition and Emotion*. N.º 6, 169-200.
- Firestein**, S. (2012) – *Ignorance. How it drives science*. Oxford /New York: Oxford University Press.
- Forgas**, J.P. (1991) – *Emotion and social judgments*. Oxford: Pergamon.
- Fox**, N.; Calkins, S. (2003). The development of self-control of emotion: intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*. N.º 27, 7-26.
- Frank**, R. H. (1988) – *Passions within reason: The strategic role of the emotions*. New York: Norton.
- Gardner**, S. (1999) – Participation in a “Community of Inquiry”, Nourishes Participants Perspective - Taking Capacity: A Report of an Two Year Empirical Study.”
- Griffiths**, P. E. (1997) – *What emotions really are: The problem of psychological categories*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goleman**, D. (1995) – *Emotional Intelligence*. New York, England: Bantam Books, Inc.
- Harré**, R. (1986) – An outline of the social constructionist viewpoint. *The social construction of emotions*. Oxford: Blackwell, 2-14.
- Harris**, P. (1989) – *Children and Emotion: The Development of Psychological Understanding* Oxford: Basil Blackwell.

- Haybron, D.** (2007) – The pursuit of unhappiness: The elusive psychology of well-being. *Journal of Happiness Studies*. Vol. 8, n.º1, 99-138.
- Kristjánsson, K.** (2006) – Emotional Intelligence in the Classroom? An Aristotelian Critique. *Educational Theory*. Vol. 56, N.º1, 39-56.
- LeDoux, J.E.** (1996) – *The Emotional Brain*. New York: Simon and Schuster.
- Lipman, M.; Sharp, A.** (1978) – *Growing up with Philosophy*. Philadelphia: Temple University Press.
- Mendonça, D.** (2006) – Pattern of Emotion and Emotional Growth. *Analyses – Actas do II Encontro Nacional de Filosofia Analítica*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 144-152.
- Mendonça, D.** (2009) – Let’s Talk about Emotions. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*. Vol. 19, N.º 2 & 3, 57-63.
- Mendonça, D.** (2012) – Pattern of Sentiment-following a Deweyan suggestion. *Transactions of Charles Peirce Society*. Vol. 48, N.º 2 (Spring) 209-227.
- Mendonça, D.** (2013) – Emotions about Emotions. *Emotion Review*. Vol. 5, n.º 4 (October) 1-7.
- Mendonça, D.** (2014) – Surpresa e Identidade. *O Corpo – Memória e Identidade*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 49-68.
- Palsson, H.; Sigurdardottir, N.** (1998) – Philosophy for Children Really Works!. *Critical and Creative Thinking*. N.º 6 (1).
- Picard, R. W.** (1997) – *Affective Computing*. Cambridge (Massachusetts), London: The MIT Press.
- Plutchik, R.** (1994) – *The Psychology and Biology of Emotion*. New York: Harper Collins.
- Rorty, A.** (1976) – *Explaining Emotions*. University of California Press.
- Sasseville, M.** (1994) – Self-esteem. Logical Skills and Philosophy for Children. *Thinking*. Vol. 11, n.º 2.
- Solomon, R. C.** (1993) – *The passions: Emotions and the meaning of life* (2nd ed.). Indianapolis: Hackett.

## Emoções e comportamento inteligente no âmbito da filosofia pragmatista

José Pedro Matos Fernandes

IIPB/ ESE

Instituto de Filosofia do Porto

“A maior parte daqueles que escreveram sobre as afecções e a maneira de viver dos homens parecem ter tratado, não de coisas naturais que seguem as leis comuns da Natureza, mas de coisas que estão fora da Natureza”

Espinosa, *Ética* [Parte III], 263

“Eu acredito que as emoções são o reflexo das acções”

John Dewey, *My Pedagogic Creed* (1897)

O valor das emoções não está no facto de as termos, mas do que fazer com elas. Como qualquer valor, projecta-se com um fim-em-vista. Não existe nenhum propósito em se ter paixões, pelo contrário, elas vivem-se e é melhor tê-las do que não as ter. Porque longe de constituírem um estorvo na nossa vida, não apenas dão um colorido ao nosso quotidiano mas têm uma função muito própria no modo de pensar e de habitar este mundo.

Pensar as emoções é um assunto filosófico de imediata relevância, ainda que na tradição filosófica abundem as aversões e deturpações em relação a esta forma de experiência. Há algo mesmo congénito na filosofia no que toca às emoções: não é a filosofia descrita como o amor da sabedoria? Platão concebia o próprio conhecimento como um caso de amor, ainda que tenha afastado para longe a paixão e a “tirania” (no seu entender) das sensações, dos sentimentos, das paixões e das emoções, caindo na tentação da sublimação do corporal, em direcção ao

mundo ideal. Mesmo Aristóteles inicia a sua *Metafísica* avisando que “todos os homens desejam naturalmente conhecer e a prova disso é o prazer causado pelas sensações...” (Aristote, 1981 [1980 a 21] 2). Podemos seguir a trajetória quase infinta de alusões à importância das emoções na vida cognitiva. Alguns momentos e opções filosóficas – e não são poucos – subvalorizaram as emoções, desde o estoicismo até ao criticismo idealista. Outras perspectivas defenderam a sua irreduzibilidade, a sua supremacia, como o romantismo, ou os irracionismos. Na actualidade por vezes o tema está na moda. Não faltam por aí “soluções” em literatura (com muita procura, de resto) da chamada auto-ajuda. Ou seja, sobre esta temática não há consensos. A filosofia, dizia Platão, começava com uma sensação (dizemos nós) de algum modo emocional que é o espanto, na famosa expressão «thaumazein». Charles Peirce, por exemplo, falava de uma “irritação” que destabiliza e que nos faz pensar. Quine especifica ainda mais e falava de uma “irritação de superfície”. Enfim, a filosofia – é isso que queremos frisar – está carregada de recursos às emoções. Tem inscrita em si mesma esse complexo de emoções que é o amor.

O que propomos aqui é uma abordagem a partir da visão pragmatista de Dewey. Esta abordagem permite situar bem (cremos) o problema e apresenta algumas vantagens teóricas importantes, nomeadamente o não cair em dualismos e permitir uma visão integradora da emoção. Faremos depois uma breve alusão à sua pregnância pedagógica.

Esclareçamos alguns pontos de partida importantes para caracterizar o pragmatismo, no intuito de justificar o modo como, em geral, esta corrente se desvincula da tradição filosófica e como se orienta para uma regra muito objectiva, a da base experimental das ideias.

Existem algumas noções chave para o pragmatismo: crença, hábito, uso, máxima pragmatista, acção, experiência. Alguns eixos fundamentais do pensamento de Dewey assentam nas teses de Peirce: a ideia de que não partimos nunca de um momento absoluto, instaurador de uma verdade, de que o conteúdo das nossas ideias é dado pelas consequências verificadas pelo uso dessas ideias, de que existe um

contínuo entre o mundo da experiência comum e a experiência crítica, de que o que podemos obter não ultrapassa a fixação de uma crença.

É Dewey que fará uma síntese entre resolução inteligente e racional de problemas e processos bem sucedidos de interacção, ou melhor, de transacção com a realidade envolvente. O que a crença contém de natural é que é fruto de um hábito. O que revela é uma aproximação entre a essência do processo de raciocínio a estratégias de resolução de problemas, de ordem biológica e não só. Podemos resumir assim o processo de conhecimento: os problemas surgem quando há uma situação inadequada ou uma incapacidade de suplantar uma dificuldade, que desencadeia uma irritação (produz uma dúvida) e que o sujeito vai tentar resolver, produzindo-se uma dissipação da perturbação que causou a irritação, atingindo-se o que Peirce chamou de crença. Ou seja, o que se pretende é atingir uma crença.

Outro ponto essencial para a filosofia pragmatista é a que se prende com esta inserção do processo de conhecimento no âmbito do prático, daquilo que se aplica à realidade. Mais ainda, o pensamento, para o pragmatismo, é uma forma de acção, e isso é que constitui a grande mudança em relação às filosofias tradicionais. O pensamento, sendo uma forma de acção, é uma forma de intervenção. Tem esta forma de se inscrever no próprio processo da vida. Como Dewey escreveu em *The Development of American Pragmatism*, "...o instrumentalismo atribui ao pensamento uma função positiva, a de reconstruir o estado presente das coisas em vez de meramente conhecê-lo" (Dewey, 2008:18). O ser humano racional não está "fora", não está na posição de mero contemplador. Mas também não está dentro do processo orgânico como um ser passivo. Está "lá dentro" com uma capacidade de transformação da sua realidade envolvente. Isso coloca o sujeito que conhece no coração da realidade. Conhecer não é estar de fora, mas intervir na realidade. As ideias, segundo Dewey, constituem bases para conceber acções futuras, para projectar criativamente um plano que vai alterar a situação em que o sujeito se encontra, participando por isso num universo em construção e em permanente alteração. O sujeito racional participa activamente nesse processo de

transformação do mundo. É isso que está na base daquilo a que Dewey chama uma teoria do conhecimento não representacional do mundo. O próprio acto de conhecer é uma forma de agir e a actividade científica não é a construção de um mundo “à parte”, mas sim um processo natural, como a formação de uma crença individual ou colectiva. Num discurso dirigido a Santayana, como resposta às críticas deste último, Dewey diz considerar a ideia de experiência como “uma manifestação da interacção do organismo e do meio ambiente” (<sup>1</sup>Dewey, 1989: 530). É numa interacção do ser vivo que se produz a atitude interrogante e inteligente. Esta concepção tem uma importância decisiva em toda a abordagem pragmatista. Em *Logic, the theory of inquiry*, escreve o autor que “para além do que seja ou não seja a vida orgânica, ela é um processo da actividade que envolve um ambiente. É uma transacção que se estende para lá dos limites espaciais do organismo. Um organismo não vive num ambiente; vive pelo meio do ambiente” (Dewey, 1938: 25.).

Mas não só em aspectos que se circunscrevem à teoria do conhecimento se aplica esta visão instrumentalista. Também quanto à natureza da emoção tudo isto enquadra uma teoria situacionista. E ela transforma por completo o modo como a emoção é concebida de uma forma pragmatista. Podemos pois falar de um experimentalismo e organicismo nas ideias e nas emoções.

Como evitar os dualismos tradicionais entre teoria/prática, corpo/alma, entre outros, é um dos propósitos do pragmatismo. No que à «emoção» diz respeito, o mais importante é perceber a sua natureza, como ocorre, como funciona e qual o papel que desempenha na vida mental.

Se fizermos um percurso pela história da filosofia, sobretudo quando abordamos a filosofia prática constatamos que ou as emoções têm sido consideradas um empecilho para o bom funcionamento da razão, colocando-se no lado do irracional (nalguns aspectos até atirada para o terreno do “demoníaco”, ou do demencial), do lado escuro, ou então têm sido vistas como a sede do mundo afectivo, sentimental, o complemento doce da razão fria e calculista.

Em grande medida, o propósito do instrumentalismo de Dewey foi o de iniciar uma reforma no modo de abordagem a esta temática. Dizemos que se trata de uma reforma e não de uma revolução, pois neste caso estaríamos numa situação dialética, de oposição, e não foi essa a tentativa desta filosofia. Trata-se mais precisamente de uma reconstrução (palavra com uma ressonância muito particular na filosofia deste autor). Esta agenda filosófica passava pela análise genealógica, em termos psicológicos, sociológicos, antropológicos e a correcção que seria preciso fazer.

O que está (estava) mal, no que à emoção diz respeito? Segundo John Dewey, o maior problema reside na utilização de um esquema dualista tradicional que nos leva a conceber deficientemente a noção. Não é só a noção de emoção que estaria a ser concebida erradamente, mas sim um todo de articulações que de um modo sistemático estavam embrulhadas no esquema.

O interesse de Dewey pelo tema da emoção estende-se desde os seus trabalhos iniciais até aos últimos escritos. Mesmo na fase ainda inspirada pela filosofia hegeliana dos ensaios sobre psicologia ele tinha consciência de que a concepção paradigmática da emoção estava mal colocada. Desde muito cedo a leitura dos textos de William James e também as obras de Darwin sobre a expressão das emoções teve um impacto muito forte no seu percurso.

Talvez a tentativa mais ambiciosa do pragmatismo, neste aspecto, seja a des-substantivação da emoção. O que quer isto dizer? Em primeiro lugar, trata-se de reconhecer que quase sempre abordamos a emoção com um preconceito estrutural que se manifesta na concepção de que falamos algo que se pode isolar de um processo, não propriamente de uma coisa, mas de algo destacável e independente de uma circunstância. É sintomático que um autor americano tenha sublinhado a estrutura intencional da emoção: uma emoção é sempre emoção de qualquer coisa. Há aqui uma óbvia similaridade com a abordagem fenomenológica, mas em vez de se concentrar na «consciência» aplica-se à emoção. No fundo a base e o alcance desta perspectiva anda próxima do que Husserl fez. Em *Art as Experience* o filósofo escreve:

“quase todos os pontos de vista errados sobre a natureza do acto de expressão têm a sua fonte na noção de que a emoção é completa dentro de si mesma, apenas quando é atirada como impacto sobre um material externo. Mas, de facto, uma emoção é *para* ou *de* ou *acerca* de algo objectivo, seja um facto ou uma ideia” (Dewey 1980: 66-67) Ou seja, não há emoção nenhuma que se possa considerar desvinculada de uma situação “incarnada” qualquer. Esta estrutura intencional que marca também a linha fenomenológica, implica uma associação congénita entre o que afecta o organismo e a emoção. É importante sublinhar também, na citação atrás referida, que o objecto da emoção se refira a uma ideia. Significa que podemos emocionar-nos com algo externo como com dados internos. Tanto nos emocionamos ao ouvirmos uma música, ao ver um urso, como com uma memória ou uma ideia, com qualquer elemento do próprio processo mental, com os *qualia*, para utilizar o termo mais técnico da filosofia da mente, que se refere às qualidades subjectivas da experiência mental. A estrutura intencional da emoção, tal como Dewey propõe, tem contornos muito interessantes. A recuperação deste termo para a filosofia deve-se a Franz Brentano e, possivelmente, obteve o maior impacto no discurso filosófico com a obra de Husserl. No entanto a forma pragmatista de colocar o tema não se encaixa totalmente na abordagem fenomenológica. Nos autores fenomenologistas a questão formula-se em torno da «consciência» e de algum modo, como diz Maria Luísa Couto Soares, “de todos os fenómenos psíquicos. Uma teoria da intencionalidade pressupõe necessariamente uma teoria da consciência” (Soares, 2010:40). Nesta perspectiva uma posição naturalista, como aquela que Dewey adopta, não torna possível a visão correcta da intencionalidade, já que não assenta num esquema polarizado. Couto Soares, *posicionando-se* numa perspectiva fenomenológica está correcta ao afirmar que “se os seres humanos são meramente físicos, biológicos e não existe qualquer substância mental ou alma, ou qualquer outra entidade para lá do organismo físico, como distinguir e separar as actividades não mentais das actividades mentais? O que as distingue? Se os actos mentais são apenas uma espécie de actividades do cérebro, não passam de actos físicos. Como pode um acto físico intencionar?” (Searle, 1999: 53). No



entanto, é precisamente esta visão tradicional que Dewey quer superar. Faz todo o sentido falar de estrutura intencional da emoção se quisermos incorporar este fenómeno tanto como manifestação mental como orgânica. De algum modo a tese de John Searle sobre a intencionalidade admite a base biológica, sobretudo quando admite que há uma perspectiva possível que considera que “a crença e o desejo são, de certa forma, os estados Intencionais básicos” (Searle, 1999: 61) e que eles estão conectados, por vezes, com emoções como o medo, ou o “terror”, e que as emoções como a alegria e a tristeza embora sejam “sensações que não podem ser reduzidas a Cren(ça) e Des(ejo)” (Searle, 1999: 61) têm uma estrutura intencional óbvia. Não vamos aqui desenvolver a temática da intencionalidade (nem sequer na filosofia de Dewey em geral) mas é claro que é importante concluir dois aspectos determinantes: o primeiro é que a emoção tem uma estrutura intencional, o que a retira de uma posição substantiva (só há emoção de qualquer coisa e não emoção «em si») e, em segundo lugar esta intencionalidade, ao contrário de uma tendência essencialista, tem uma existência inevitavelmente ligada à corporalidade.

Para Dewey existe uma unidade entre pensamento e emoção num conjunto variado de aspectos, se tivermos em linha de conta que tudo ocorre numa situação e em que a coordenação da acção, a acção inteligente, determina essa unidade. Razão tem Jim Garrison ao fazer uma distinção entre «sentimentos flutuantes» (*floating feelings*) e emoções que têm uma finalidade, “emotions that have some teleological object (orideas)...(Garrison, 2008: 161-162), ou seja, entre sentimentos confusos, caóticos, por um lado, e por outro emoções estruturadas e integradas numa lógica de mecanismo comportamental envolvido numa acção. Esta distinção é particularmente importante pois permite que nos concentremos nas emoções relevantes para o processo de conhecimento. Não significa que não existam esses sentimentos vagos, imprecisos, inconscientes, flutuantes, até porque dentro de um quadro interpretativo naturalista há que reconhecer que os comportamentos do indivíduo têm a sua lógica como acções que se justificam a elas mesmas por serem formas adaptadas ao funcionamento do individuo no ambiente onde age. No entanto, tal como existem hábitos

mais rotineiros e hábitos mais controlados e importantes na interacção que é a forma de vida do individuo, também existem emoções, as quais são mais orientadas, mais intencionais e não fechadas sobre si mesmas. Também é importante frisar que uma ideia não é uma representação de um objecto, algo que recebemos através de um mecanismo de recepção, mas antes um instrumento que guia a acção (a acção de pensar, por exemplo).

Também é relevante considerar a dimensão temporal da situação. À boa maneira pragmatista, a concepção de continuidade (espácio-temporal) no fluxo de consciência (mente) é determinante. Tal como o substrato de vida mental que é o hábito e tal como o funcionamento e a construção das ideias, há que ter em conta a linha de continuidade entre o universo mental e o curso da acção.

No meio disto tudo abre-se a possibilidade do sujeito controlar a acção ao desempenhar uma conduta inteligente. Note-se o que se passa na relação estrutural entre a emoção e a construção do cenário mental. Tal como o hábito tem uma função de orientação no seguimento do papel da resposta racional, orientando e vinculando a procedimento racional do sujeito, também as emoções são vistas por Dewey como tendo uma responsabilidade análoga que se traduzem em antecipar e orientar as escolhas e as decisões do sujeito: "a emoção é mais eficaz que qualquer sentinela que trabalhe deliberadamente. Lança tentáculos para o que lhe é afim, para as coisas que a alimentam e a levam ao seu cumprimento" (Dewey, 1980: 67-68). Dewey tematizou largamente a função do hábito no processo de raciocínio e de actuação do individuo. Os hábitos estruturam o nosso comportamento, dando um carácter automático a certos comportamentos mas também nos dispõem a actuar de modo específico. Não são só um sedimento da experiência que atravessámos (passado) como guiam os nossos comportamentos para as opções que têm sido mais eficazes e com os quais nos temos alguma proximidade. Esta associação está denunciada em passagens como esta: "o sentimento está imediatamente familiarizado com a sua própria qualidade, com o seu próprio ser subjectivo" (Dewey, 1997: 80). Como e quando ocorre esta duplicação no interior do sentimento em

sentimento conhecedor e sentir o conhecido? Entre sentimento de ser e sentir-se como conhecimento (acquaintance)? Deixem-nos negar totalmente estes monstros. O sentimento é a sua própria qualidade, é o seu ser específico”. Esta crítica contra o dualismo “monstruoso” tem qualquer coisa de complexo. É que por um lado se defende que o sentimento é a sua qualidade, o que me parece ser o mesmo que dizer que ele é o seu próprio conteúdo, mas por outro lado também se defende que o sentimento tem uma estrutura intencional, ou seja, resulta sempre como uma experiência de relação com uma realidade que não ele mesmo. Como poderemos sair do impasse e avançar num caminho de esclarecimento? O sentimento não deve ser colocado como uma via oposta àquela que se processa com a cognição. O mais importante a reter nesta passagem do texto de Dewey é a questão da familiaridade, que coloco como fazendo parte do esquema da continuidade. Vejamos mais um outro texto onde esta familiaridade se relaciona com o sentimento: “(...) estar familiarizado é saber o que uma coisa é num aspecto particular. Se alguém está familiarizado com o cheiro de uma flor isso significa que o cheiro não é só cheiro, mas recorda uma das outras coisas experienciadas que estão em continuidade com o cheiro” (Dewey, 1997: 83). Significa isto que há um conjunto alargado de significações associadas habitualmente a uma emoção. É evidente que a emoção é um estado que acompanha uma determinada acção e essa tese evita o dualismo emoção/cognição. No entanto creio que há um outro aspecto mais relevante para esta aproximação que tenho vindo a fazer e que se equaciona no dualismo estímulo-resposta, no esquema tradicional do «arco reflexo», estímulo-emoção-resposta. Há que esclarecer o seguinte, e isto responde de algum modo ao problema intrínseco da hipótese James-Lang: tudo se passa na acção. Não existe a possibilidade de uma «suspensão» (de uma *epochê*) no percurso da sensação e conseqüente resposta. Dewey dá como exemplo a experiência de ouvir um som. Imagine-se o que se passa na explicação tradicional: eu oiço um estampido (que me parece ser o disparo de um revólver), fico assutado e fujo. William James já tinha proposto uma revisão deste esquema explicativo. Mas Dewey vai ainda mais longe. Na sua perspectiva o que está mal aqui é precisamente esta suspensão

temporal, e mais que temporal, fenomenológica, da suspensão da acção. É isso que ressalta na seguinte afirmação: “O som não é um mero estímulo, ou uma sensação; ele é também um acto, o acto de ouvir. Está envolvida uma resposta muscular tanto quanto um estímulo sensorial” (Dewey, 1896). A explicação deixa de ter um esquema mecânico para passar a ter um sentido orgânico. Por um lado é preciso não esquecer que se trata de uma acção que se passa no concreto contínuo de uma experiência de vida e, por outro, que a orientação com um fim em vista determina o que se passa nessa acção.

A filosofia das emoções, na perspectiva de Dewey pode melhor ser compreendida a partir de duas plataformas que serviram, de resto, ao próprio percurso deste autor no seu roteiro filosófico. São eles, em primeiro lugar, as teorias darwinistas da evolução e da expressão dos sentimentos e em segundo lugar, a teoria psicológica de William James. Tanto uma como outra são hoje duas grandes referências teóricas fundadoras da abordagem das emoções.

Dewey foi um dos primeiros filósofos a chamar a atenção para o impacto que a teoria da evolução de Darwin tinha para a própria filosofia. Segundo ele, nunca mais a filosofia poderia ser a mesma, nunca mais o estudo sobre o ser humano, incluindo aí a noção de «mente», poderia ser a tradicional. Seria preciso reconstruir todo o edifício filosófico anterior. O que Darwin trouxe? Uma série de dados relativamente novos e uma teoria radicalmente inovadora no modo de os pensar: a origem comum das espécies animais, a evolução por adaptação e sobrevivência, a continuidade entre homens e animais, a natureza adaptativa das formas de cultura, entre outras. É certo que há animais com poderes mentais: instinto, inteligência, atenção, memória, imaginação, emoção, etc., revelando existir na sua *mente* (mente animal) atributos individuais e colectivos de ordem superior, tais como simpatia, amizade, laços maternos, liderança de grupo e até actos heróicos. Tanto em *The Descent of Man* (1871), como em *The Expression of the Emotions in Man and Animals* (1872) está patente uma forma inovadora, à altura, de teorizar a questão da natureza humana e o seu modelo evolucionista, no aspecto particular das

emoções e da sua função. Estudar as expressões não é o mesmo que estudar as emoções em si mesmas, é claro. Mas servem para equacionar as emoções de forma comportamental. Vejamos como. A teoria de Darwin sintetiza, para este tópico, três princípios gerais da expressão da emoção:

- Princípio dos hábitos associados úteis
- Princípio da antítese
- Princípio da acção directa do sistema nervoso.

Estes princípios sublinham alguns pressupostos importantes, a começar pelo primeiro que reclama para todo o comportamento uma função que tem que ser de alguma utilidade. Isto é importante pois retira a expressão dos sentimentos de uma plataforma *utópica* e coloca-a num esquema muito concreto. Como qualquer forma de comportamento tem que haver uma justificação útil que a promova. O segundo princípio é meramente metodológico, ou seja, aponta para uma abordagem por comparação antitética do tipo prazer/desprazer, atração/repulsa, simpatia/antipatia, etc. O terceiro princípio é o que maior impacto vai ter e o que mais decisivo é na moderna abordagem da emoção. Refere-se à base neurológica de certo modo automática que é concomitante com a vivência de uma emoção. Para sermos justos, esta hipótese não era propriamente uma novidade teórica. Mas Dewey reflecte longamente sobre este modelo científico de abordagem no primeiro de dois artigos (que fazem uma unidade) intitulados *The Theory of Emotions*, de 1894 e 1895, cerca de 20 anos depois de serem publicados os trabalhos de Darwin referidos. A Dewey parece interessante, à partida, a ancoragem das emoções no universo corporal e na lógica da vida biológica, em particular a sua dimensão evolutiva. Para melhor se entender, a teoria da expressão das emoções de Darwin pode apresentar-se esquematicamente da seguinte maneira:

**Estímulo → Acção mental → Expressão corporal**

Neste esquema, que é uma espécie de projecção muito intuitiva, como James diria, existe uma lógica muito empiricista expressa numa sequência: percepção – ideia – reacção.

O que mais distancia esta perspectiva daquela que Dewey tomará é que este esquema pressupõe um preconceito ancestral evidente na distinção entre a emoção e a expressão, a «ideia» e o comportamento. Mais do que insistir no “erro” cronológico (Dewey já vem de alguma forma instruído pela teoria de William James), deste modelo de Darwin, há aqui uma outra questão que não está correcta segundo o ponto de vista pragmatista e que se insere na tradição que precisa de ser «reformada»: os dualismos teoria/prática, alma/corpo, razão/emoção, bem como outros que deformaram o correcto posicionamento teórico dos conceitos. Daí que está perfeitamente justificada a observação de Suzanne Cunningham em «Dewey on emotions: recent experimental evidence»: “a abordagem de Darwin neste assunto das emoções abriga uma suposição errada (...) a sua perspectiva pressupõe que a expressão das emoções é um fenómeno separado da e subsequente à própria emoção” (Cunningham, 1995: 866). Aqui está um dos focos decisivos para a objecção de Dewey ao modelo darwinista. O filósofo americano expôs de um modo simples essa visão quando explica a teoria do «arco reflexo» em psicologia e a crítica. Basicamente consiste no esquema tradicional do empirismo inglês típico: haveria um estímulo sensorio vindo do exterior que desencadearia uma emoção na mente e a que se seguiria um comportamento fisiológico manifesto no corpo, através de uma expressão. Este esquema, numa abordagem mais despreocupada, parecer-nos-ia óbvia e límpida, além de simples e funcional, embora na altura não fosse assim de uma tão simples aceitação, dada a conotação “materialista” da teoria. À excepção de algumas propostas vistas como mais ou menos disparatadas, de Descartes, Condorcet, de la Mettrie entre um restrito punhado de filósofos materialistas (como no caso da teoria do homem-máquina) era comum ver-se a emoção como um sinal directo do “interior”, sobretudo no contexto romântico dos séculos XVIII e XIX, como uma manifestação do mundo “supra-corpóreo”. A abordagem darwinista assentava numa concepção mais fiscalista (para não dizer materialista). No entanto, repare-se que existe na economia da

explicação de Darwin um pressuposto dualista, como denunciou Dewey: mente e corpo são concebidos como entidades separadas, como dois polos diferentes no processo “em arco”, não tanto no primeiro momento da recepção dos dados externos que chegam ao corpo mas numa nuvem vaga e mítica do espaço interior onde ocorrem as emoções que posteriormente desencadeiam comportamentos corporais como lágrimas, sorrisos, gritos, arrepios, etc... Em termos lógicos e temporais esta teoria darwinista sustém que *primeiro* sentimos qualquer coisa e *depois* reagimos a isso que acontece em nós. E por isso, a teoria de Darwin concentra-se no aspecto visível não da emoção mas da reacção corporal. No artigo "The reflex arc concept in Psychology", que apareceu na *Psychological Review*, em 1896, Dewey pretende superar o esquema estímulo-resposta típico da psicologia baseada no arco reflexo e defender, em seu lugar, uma concepção "circular" em que aquilo que constitui o "estímulo" e a "resposta" depende de como se perspectiva a situação, propondo uma outra concepção em que sustenta a natureza unitária do circuito sensório-motor.

Dewey não nega a existência de um estímulo, de uma sensação e de uma resposta. Discordou antes que eles de que fossem eventos separados, sendo justapostos, estabelecendo-se como elos de uma cadeia. O que, no entender de Dewey se passa na verdade é que a resposta é configurada pela experiência sensorial.

Se no primeiro dos artigos do conjunto «The theory of Emotions», sub-intitulado de «Emotional attitudes» (Dewey, 1894) aborda a teoria darwinista, no segundo, «The signifiacnce of Emotions» (Dewey, 1895) dedica-se a explorar a outra fonte de inspiração do seu pragmatismo/instrumentalismo: a teoria de William James. Quanto à teoria de James (que é conhecida como hipótese James-Lange, pois foi defendida na mesma altura pelos dois psicólogos) apresenta-se sumariamente como uma visão da emoção que consiste numa consciência das vivências fisiológicas e comportamentais. Esta teoria descreve o «arco reflexo» diferentemente pois a emoção não ocorre antes da resposta, mas ao mesmo tempo ou até posteriormente. O exemplo clássico dado por William James é apresentado no seguinte

cenário: eu vejo um urso (estímulo), desencadeio automaticamente uma resposta (fujo) e começo então a ter medo dessa percepção. Como diz António Damásio, “James inverteu a sequência tradicional de acontecimentos no processo da emoção e meteu o corpo de permeio entre o estímulo causal e a experiência da emoção” (Damásio, 2010: 149). Como define James uma emoção? Esta é a sua definição mais conhecida: “a minha teoria, pelo contrário, é que as alterações corporais sucedem-se directamente à percepção do facto excitante e que o nosso sentimento (feeling) que temos dessas alterações à medida que ocorrem é a emoção” (James, 1884). Isto é muito interessante e de algum modo tem o mérito de escapar ao modelo empiricista. Diz-nos claramente que a emoção não ocorre depois do estímulo e antes da resposta. Ela dá-se numa dimensão corporal, num esquema fisiológico. Mas, no entanto, existe um detalhe decisivo que pode alterar em muito a abordagem à emoção por parte de James: é que ele está a concentrar-se no aspecto sentido das emoções e não nas próprias emoções, como psicólogo que é. A teoria de Dewey é mais abrangente e tem um impacto na própria concepção de emoção. Recuperando o que anteriormente dissemos, sobre a estrutura intencional das emoções, aproveitando o contributo de Darwin acerca da dimensão orgânica das emoções e o enraizamento da emoção na própria fisiologia proposto por James, podemos fazer uma síntese e chegar ao propósito de Dewey. O que Dewey acrescenta a estes três contributos é um dado que abrange toda a sua filosofia: a perspectiva de que tudo se passa na acção, ou melhor, tudo é acção. A emoção é para o instrumentalismo um fenómeno, uma disposição, um modo de conduta, um modo de comportamento, o que introduz uma outra dimensão ontológica, existencial. O problema em relação às outras teorias não diz respeito apenas à cronologia do processo que é uma emoção. De algum modo é uma abordagem de filosofia da natureza, d metafísica e até de ontologia, aquela que Dewey propõe. As emoções não são o reflexo do mundo, não são um universo paralelo secundário. – são fenómenos que constituem o mundo. Esta é que é a particularidade fundamental apresentada em *The Theory of Emotions*, em *The reflex ar cconcept in psychology* ou mesmo em *Human Nature and conduct*. E é também o seu aspecto mais controverso. O que



significa é que uma emoção tem tanta existência como um gesto, um comportamento, uma palavra, uma teoria ou um cérebro. Faz parte da existência. Thomas Alexander, por exemplo, apoia-se muito neste aspecto da filosofia instrumentalista, sublinhando que “a emoção desempenha um papel relevante na teoria deweyana da experiência. Reflete a importância da dimensão pré-reflexiva não apenas na detecção da estrutura mas antecipando a acção organizada” (Alexander, 1987: 137). Alexander tematiza este carácter ecológico das emoções e tem razão em o fazer. Bem vistas as coisas, ao ver as coisas deste modo, Dewey apropria-se da emoção como uma abordagem ontológica, quase como se nos aproximássemos do esquema de Espinoza: *natura*. Daí, por exemplo, falar de uma coordenação orgânica. À semelhança do que descreveu no processo de conhecimento como processo vital, de igual modo a emoção denuncia um processo também reajustamento de uma situação em que o sujeito se encontra. Assim se entende a asserção: “a emoção é, psicologicamente, o ajustamento ou tensão do hábito e do ideal...” (Dewey, 1895). E por isso, também, se entende que a emoção ocorra num momento vivido de instabilidade: “a emoção expressa precaridade”.

Passa-se com a emoção o que se passa com qualquer fenómeno mental: trata-se de um processo natural e compreende-se como um segmento de um processo de vida, mas que só existe numa continuidade. Tal como vimos anteriormente para o processo de conhecimento ou de construção de ideias, nada há de transcendente nas emoções. Este modelo que *naturaliza* as emoções estabelece um paradigma específico de análise. Neste modelo, as emoções expressam uma precaridade, uma perturbação do equilíbrio, do habitual, do status. Por isso as emoções são perturbantes. E por isso elas “mexem” connosco. Não são um reflexo da vida – são partes da vida ela mesma. Repare-se na *consciência* e na *atenção*, para as quais deveríamos adoptar uma posição adjectivada e não substantiva. Diz Dewey em «Does reality possess practical character?»: “consciência significa *atenção* e *atenção* significa uma crise de algum tipo dentro de uma situação existente” (Dewey, 1908). Ou seja, há algo de perturbante na situação da atenção. Poderíamos usar a expressão psicológica de «dissonância cognitiva»,

mas aquilo que está em causa é uma perturbação naquilo que acontece. E no fluxo da consciência, tomando a consciência na sua profundidade e amplitude, aquilo que se passa não é nada de ilusório ou de puramente subjectivo. Há algo de real nesta perturbação. E é neste terreno que Dewey situa tanto a cognição como a emoção. Por isso acrescenta o autor neste texto: “este estado de tensão em que os sinais, os projectos e as tendências são ambíguas, não está meramente na «mente», não é nada meramente emocional. Está sim nos factos da situação enquanto factos transitivos. A perturbação emocional ou «subjectiva» é apenas uma parte de outra perturbação mais ampla” (Dewey, 1908). Este espaço mais amplo que se evoca é apenas o espaço da vida. A cosmovisão expressa nesta filosofia pragmatista diz-nos que a precaridade não é algo a que possamos fugir. Nem que sequer devamos. Tal como Charles Peirce desenhava, a situação humana é semelhante a andarmos num pântano. O que temos a fazer é aprender a andar nele. Para além do suposto encanto teórico da suposta *sub specie aeternitatis*, teremos que ser pragmáticos e utilizar estas imagens práticas poéticas para ajudar a resolver problemas práticos. Esse é o seu valor emocional cognitivo.

Podemos falar de emoções como de uma dimensão que revela um «mundo interior», como uma experiência subjectiva, ou de um modo de “sentirmos o mundo”. Mas teremos que ir ao fundo da questão e entender a sua não oposição em relação à razão, ao intelecto ou outra instância qualquer. E no que respeita ao controlo das emoções, Dewey reconhece que há que ter essa acção inteligente, desde que a tarefa não seja eliminá-las. Num texto que reflecte a posição pragmatista sobre a educação, Israel Scheffler, ao falar sobre o valor das *emoções cognitivas*, reconhece isso mesmo quando diz: “não existe aqui, contudo, do controlo dos impulsos através de uma razão fria (blod less reason) já que o controlo é exercido através da estruturação das próprias emoções” (Scheffler, 1991). Israel Scheffler distingue algumas emoções, relacionadas com a função cognitiva que é a razão. Em primeiro lugar coloca um grupo de emoções mais gerais tais como:

- **Paixões racionais** – por exemplo, o amor pela sabedoria, o respeito ou admiração pela verdade e a repulsa pela mentira;
- **Os sentimentos perceptivos** – que participam na organização interna da visão do mundo exterior, já que existem dispositivos emocionais específicos que foram sendo apurados ao longo dos tempos (por exemplo, o facto de sentirmos medo de alguém pela sua aparência ameaçadora);
- **Imaginação teórica** – capacidade de produzir imagens subjectivas, não sendo especificamente racionais na sua origem, mas que depois terão que ser controladas metodicamente para serem utilizadas cientificamente. Neste caso é a vida emocional a origem produtora das fulgurações imaginativas. Neste sentido “a visão teórica” está vinculada, na sua fonte, a um universo. Mas para além de constituir o húmus de onde provém a criação imagística, a emoção tem também uma função, à partida, selectiva, pois oferece uma tendência para direcionar as escolhas feitas, conduzindo, por exemplo, a atenção para um foco mais habitual.

É certo que Scheffler está a falar como um filósofo racionalista, ainda. Valoriza apenas as emoções que têm um contributo claro no processo de conhecimento racional. Mas, mesmo neste caso, há o reconhecimento de uma base emocional no modo de desenvolver o progresso racional.

E perguntamos agora: o que fazer com esta concepção de emoção? Que consequências tem esta perspectiva, tanto na investigação como na educação, tanto na vida concreta, privada ou pública? Temo que a sua inclusão na filosofia educacional não seja fácil de entender, muito menos de aplicar. Não se trata de incluir a valorização das emoções num programa de «educação emocional». O controlo inteligente de uma situação deve passar pela compreensão do que significa a inteligência, que muitas vezes é concebida como um poder exterior à situação, o que está errado. Provavelmente o tema que se seguiria, numa perspectiva educacional, seria a abordagem de um

tópico que Dewey desenvolveu de modo cuidado e demorado: a questão do interesse e do esforço. Mas essa é outra história.

### Referências bibliográficas

**Alexander**, T. (1987) – *John Dewey's Theory of Art, Experience & Nature. The horizons of feeling*. New York: State of New York Press.

**Aristote** (1981) – *La Métaphysique*. Tome I, Trad. Tricot. Paris: J. Vrin.

**Cunningham**, S. (1995) – Dewey on Emotions: Recent Experimental Evidence. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*. Vol. 31, n.º 4 (Fall) 865-874.

**Damáσιο**, A. (2010) – *O Livro da Consciência*. Lisboa: Temas & Debates.

**Darwin**, C. (1871) – *The descent of man, and selection in relation to sex*. London: Murray.

**Darwin**, C. (1872) – The expression of the emotions in man and animals. London: Murray.

**Dewey**, J. (1894) – The Theory of Emotion. (I) Emotional Attitudes. *Psychological Review*. Vol.1, 553-569. Acedido em [https://brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey\\_1894a.html](https://brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1894a.html)

**Dewey**, J. (1895) – The Theory of Emotion. (II) The Significance of Emotions», *Psychological Review*, Vol. 2, 13-32. Acedido em [https://brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey\\_1895.html](https://brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1895.html)

**Dewey**, J. (1896) – *The reflex arc concept in psychology*, acedido em [https://brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey\\_1896.html](https://brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1896.html)

**Dewey**, J. (1897) – My pedagogic creed. *The School Journal*. Vol. LIV, n.º 3 (January 16) 77-80. [Also available in the *informal education archives*, <http://infed.org/mobi/john-dewey-my-pedagogical-creed/>. Retrieved: 18-02-2016].

**Dewey**, J. (1908) – Does Reality Possess Practical Character?. acedido em [https://brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey\\_1908b.html](https://brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1908b.html)

**Dewey**, J. (1938) – *Logic, the Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt and Company.

**Dewey**, J. (1980) – *Art as Experience*. New York: Peregee.

**Dewey**, J. (1989) – Experience, Knowledge and Value. *The Philosophy of John Dewey*. La Salle (Illinois): Open Court.

**Dewey**, J. (1997)– *The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays*. New York: Prometheus Books (1910).

**Espinosa**, B. (1992) – *Ética*. Trad. Joaquim de Carvalho. Lisboa: Relógio d'Água.

**Garrison, J.** (2008) – A pragmatist approach to emotional expression and the construction of gender identity. *Reconstructing Democracy, recontextualizing Dewey*. New York: State University of New York Press.

**James, W.** (1884) – What is an Emotion?. *Mind*. Vol. 9, n.º 34 (April) 188-205.

**Scheffler, I.** (1991) – *In praise of Cognitive Emotions and other essays in the philosophy of education*. New York/London: Routledge.

**Soares, M. L.** (2010) – *A Dimensão Intencional*. Porto: Uporto.

## A pedagogia da inter-ação e FpC

Maria da Assunção Folque

Universidade de Évora  
CIEP / UÉ

Neste texto partilho o trabalho que foi desenvolvido a partir do desafio que a professora Teresa Santos me colocou ao convidar-me para assumir a Unidade Curricular *Pedagogia da Educação de Infância dos 3 aos 12 anos*, na Pós-Graduação de Filosofia para Crianças, da Universidade de Évora.

### 1. O lugar da pedagogia na Pós-Graduação de FpC

Desde a sua concepção se considerou que este curso deveria oferecer formação no campo da pedagogia, particularmente ao dirigir-se ao trabalho com crianças.

Não se trata aqui de considerar que deve haver uma pedagogia específica para ensinar crianças mas antes que qualquer formação em Filosofia para Crianças deveria em primeiro lugar incluir uma reflexão sobre o ensino/aprendizagem de qualidade no século XXI, num diálogo com o conhecimento da especificidade da infância em termos de desenvolvimento mas também enquanto ator social de pleno direito. Situámo-nos em primeiro lugar no plano social de pensar a pedagogia ao serviço das necessidades do mundo atual.

O curso de Pós-Graduação em Filosofia para Crianças responde ao apelo da UNESCO para o fortalecimento do ensino da Filosofia no mundo (cf. *Philosophy for Children Meeting of Experts:1998,29*), mediante o desenvolvimento de actividades dialógicas com crianças. O apelo da UNESCO decorre do reconhecimento da importância da Filosofia para a consolidação da democracia activa e defesa de valores promotores da autonomia da pessoa. (in apresentação do curso).

Assim, a unidade curricular procurou criar um espaço de discussão, reflexão e problematização em torno de temas e problemas do ensino/aprendizagem nas primeiras idades tendo em conta os imperativos de uma mudança curricular e pedagógica, fundamentados nas mais recentes investigações em educação de infância. A UC procurou ainda fornecer instrumentos capazes de contribuir para a inovação no campo do conhecimento pedagógico e da prática educativa, atendendo aos constantes desafios da sociedade em mudança (Programa UC).

*O que nos moveu?*

Escutados os interesses dos/as estudantes foi possível identificar por um lado um interesse em encontrar um espaço de reflexão e de conhecimento que contribuísse para uma nova escola alternativa à escola tradicional de carácter expositivo e onde as crianças são sujeitos passivos; por outro lado alguns estudantes procuraram nesta UC inspirações para novas formas de educação em espaços para além do espaço formal da escola.

Explicitamos de seguida a forma como estruturámos a UC tendo em conta os objetivos negociados com os estudantes, enunciando de forma sucinta alguns dos conteúdos trabalhados. Organizámos a UC em torno de cinco temáticas interdependentes: os desafios da educação no século XXI e as implicações para a aprendizagem de qualidade, os modelos de ensino-aprendizagem e suas potencialidades para a escola de hoje, os princípios de uma pedagogia de qualidade na educação de infância e, por último, as interações de qualidade.

## **2. Os desafios da educação no século XXI – implicações para a aprendizagem de qualidade**

O conceito de qualidade só faz sentido quando é situado num determinado contexto. Assim, só podemos definir aprendizagem de qualidade se definirmos ao mesmo tempo as finalidades e os objectivos

definidos pelo contexto social (espaço e tempo) onde a aprendizagem acontece (Watkins, Carnel *et al.*, 2002; Wells, Claxton, 2002).

Numa sociedade em constante mudança, o conhecimento aumenta exponencialmente e encontra-se acessível por via das novas formas de comunicação. Surgem novas formas de trabalho, reinventam-se novas culturas e práticas sociais, as crianças assumem novos protagonismos e direitos ao mesmo tempo que assistimos a crescentes desigualdades e fragmentações sociais, económicas e culturais. O papel do professor bem como a sua formação têm sido objeto de questionamentos reivindicando novos rumos para uma profissão complexa social e culturalmente implicada na construção de um futuro sustentável. Neste quadro é necessário ir para além dos conhecimentos (conteúdos) para que as crianças desenvolvam capacidades e disposições, ou seja, para que elas tenham capacidades e vontade (interesse) em se envolver em aprendizagens e em participarem na sociedade. Neste contexto, seleccionámos duas finalidades que têm sido consideradas como prioritárias na educação dos nossos dias:

- Que a educação deverá concentrar-se em **desenvolver o aprendiz** porque *aprender a aprender* é o que garante a capacidade dos indivíduos para continuar a aprender em diversos contextos ao longo da vida. (Wells, Claxton, 2002);
- Que a educação deverá concentrar-se em **desenvolver o cidadão**, aprendendo a participar numa sociedade democrática: “desenvolver um verdadeiro sentido de participação numa comunidade de oportunidades (enabling community)” (Bruner, 1996).

Atendendo à primeira finalidade – desenvolver o aprendiz – procurou-se dominar os conceitos de aprender a aprender nas suas múltiplas dimensões: meta-aprendizagem, disposições de aprendizagem e literacias múltiplas.

O conceito de **meta-aprendizagem** (Watkins, 2001) radica na metacognição, capacidade frequentemente associada com o aprender a



aprender. A metacognição tem duas componentes: conhecimento sobre a cognição e regulação da cognição (Flavell, 1979; Schraw, 1998). Os conhecimentos acerca da cognição referem-se ao que a pessoa sabe sobre a sua própria cognição ou sobre a cognição em geral, incluindo três tipos de conhecimentos metacognitivos: conhecimento declarativo (saber sobre si próprio como um aprendiz e os aspectos que influenciam a performance individual), processual (saber como fazer as coisas) e condicional (saber quando e porque utilizar os conhecimentos declarativos e processuais). A regulação da cognição refere-se ao controlo sobre a própria aprendizagem o que implica competências de regulação como o planeamento, a monitorização e a avaliação.

Contudo a meta-aprendizagem vai além da metacognição uma vez que esta cobre um leque mais vasto de operações como por exemplo a reflexão sobre os objectivos da aprendizagem, sobre os sentimentos acerca do que se aprende, sobre as relações sociais e sobre o contexto da aprendizagem. Segundo o mesmo autor esta pode ser promovida por “um processo cumulativo de realçar (notar) aspectos da aprendizagem, levar a cabo conversas sobre a aprendizagem, refletir sobre a aprendizagem e, fazer da aprendizagem um objecto sobre o qual se aprende” (Watkins, 2003: 3).

Aprender a aprender é também um processo que toca a identidade e a disposição do aprendiz. **Disposições de aprendizagem** têm sido referidas como inclinações (Claxton, 1999, Meade, 2000), orientações de aprendizagem (Dweck, 2000), hábitos da mente (Katz, 1993) ou os modos como as crianças se relacionam, se motivam, compreendem e se envolvem na aprendizagem, a que Carr e Claxton (2002) denominam ‘*mentalidade e identidade epistémica*’. A listagem de disposições de aprendizagem é ilimitada mas algumas parecem ser particularmente relevantes para as crianças que se dispõem a aprender: por exemplo a curiosidade, a disposição para pensar, para persistir numa tarefa, para dar opiniões e contribuir com ideias. Considerando que a aprendizagem é uma constante resolução de problemas cada vez mais difíceis de prever, elegemos a resiliência como uma disposição de aprendizagem especialmente relevante para a aprendizagem dos dias de hoje (Folque,

2014). Carr e Claxton (2002,14) identificam a resiliência como a inclinação para aceitar desafios na aprendizagem onde os resultados são incertos, para persistir na aprendizagem apesar de uma confusão ou frustração temporária, e para recuperar de retrocessos ou falhanços e retomar a dedicação à aprendizagem.

Por último, aprender a aprender é também o processo de apropriação por parte das crianças dos métodos e das práticas de construção do conhecimento bem como dos instrumentos/ferramentas que fazem parte da herança sociocultural de uma sociedade que se constituem em **diferentes literacias** ou “práticas semióticas – formas de criar significado” (Wells, 1999: 242) próprias de cada área do conhecimento. Formas diferentes de conhecer e de compreender o mundo (matemática, linguística, literária, histórica, geográfica, científica, artística, tecnológica, económica, religiosa, filosófica) utilizam ferramentas / instrumentos e atividades específicas, promovem formas diferentes de pensar, pesquisar, descobrir ou agir, produzir e escrutinar o conhecimento, que vão além dos conteúdos e conceitos específicos (van Oers, 1999). Tal como indica Wells, “dominar os discursos em que o conhecimento é construído, utilizado, criticado e modificado constitui um aspecto central da aprendizagem de cada disciplina” (Wells, 1999: xvii). Esses discursos incluem tanto a ação como o género (genre) e dizem respeito a formas padronizadas de fazer, que são culturalmente reconhecidas como “práticas sociais orientadas para um fim” (Wells,1999: 238); ambas são estruturadas em termos das finalidades visadas e ambas requerem, para se realizar, a utilização estratégica de formas relativamente rotineiras de comportamentos que se adequam às condições vigentes. Cada modo de conhecer é mais apropriado para responder a certos tipos de problemas e para desenvolver uma compreensão sobre o mundo (ex. a matemática para comparar quantidades, a filosofia para considerar entre o que está certo e o que está errado, a histórica para responder a perguntas sobre o passado ou a identidade de uma comunidade). Nesta perspetiva as crianças aprendem a aprender à medida que participam em práticas específicas de cada uma área de conhecimento, utilizando os instrumentos que lhe são próprios.

Atendendo por sua vez à segunda finalidade – desenvolver o cidadão – procurou-se reconhecer os desafios que uma educação para a democracia coloca no que diz respeito à construção moral e ética do cidadão e ao desenvolvimento de disposições de uma participação crítica na sociedade: agência, participação, pensamento crítico e responsabilidade social.

**Agência** refere-se à capacidade individual de fazer escolhas, expressar preferências, construir significados pessoais, e participar ativamente na sociedade não só conformando-se mas também e sobretudo pretendendo contribuir para a sua transformação (Ranson, 2004)

A capacidade para **pensar de forma crítica** é fundamental, não só para aprender a aprender, como para aprender a participar numa sociedade democrática. As sociedades modernas assumem uma cidadania ativa que requer que o indivíduo assimile informação de fontes variadas, que questione a sua veracidade e que produzam julgamentos (ex: educação para os media) (Wilson, 2000; Cofield, 2002). Esta perspectiva de pensamento crítico incorpora a capacidade para **fazer perguntas**, para se questionar sobre o mundo (espanto), para discutir e para criticar (negando, contradizendo, recusando), onde a criança não é apenas um sujeito passivo mas um agente de mudança e de ação política (Apple, Beane, 1995; Giroux, 2001).

Se queremos que as crianças se envolvam em intervenções na sociedade elas têm que acreditar que a transformação é possível e que elas têm o poder para mudar as condições atuais das suas vidas, sentindo-se seguras em arriscar. Para que tal aconteça as crianças necessitam de viver num ambiente onde discordar é possível e a crítica é considerada positiva e vista como uma oportunidade para considerarmos um ponto de vista diferente, e não como um ato de agressão.

A **participação crítica** numa perspectiva de desenvolvimento do cidadão terá necessariamente que implicar a socio-construção do **pensamento moral e a responsabilidade pessoal e social**. Tal requer que a criança vá além dos seus desejos e valores individuais e que

considere formas mais avançadas de raciocínio moral. As crianças desde muito novas envolvem-se em atitudes discriminatórias e em conflitos. Estes podem ser excelentes oportunidades para discutir os sentimentos das pessoas, suas motivações, capacidades e direitos, e ajudar as crianças a tomarem em consideração a diferença, a desenvolver o raciocínio moral e ir progressivamente regulando o seu comportamento em relação estreita com a comunidade de que fazem parte.

As democracias necessitam de cidadãos capazes de argumentar, raciocinar, desafiar, questionar, apresentar problemas e avaliá-los. As democracias entram em declínio quando os cidadãos ouvem mais do que falam, quando obedecem em vez de debater; (...) falar ajuda a desenvolver as relações, a confiança e o sentido de si próprio. (...) o diálogo cria e sustenta as identidades individuais e colectivas (Alexander, 2004: 33).

### **3. Modelos de ensino e aprendizagem: potencialidades para os desafios da escola do século XXI**

Um dos objetivos desta UC era permitir a compreensão por parte dos/as estudantes dos desafios de uma aprendizagem de qualidade para as crianças no século XXI e ser capaz de nomear as suas implicações para a organização e para os processos de aprendizagem na educação Pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, com base na investigação recente. Tal implicou conhecer diversos modelos pedagógicos e considerar as suas potencialidades para responder aos desafios da educação no séc. XXI. Tomando como critério de análise dos modelos o papel do professor e o papel dos alunos no processo de aprendizagem, podemos identificar três tipos de pedagogias: modelos centrados no professor; modelos centrados no aluno e modelos centrados na construção partilhada de aprendizagens em comunidade de aprendizagem. O modelo de comunidade de aprendizes não está na trajetória do pêndulo unilateral; ele elimina a suposição de que os aprendizes estão no outro ‘lado’ em relação aos professores, recolocando-os como

“mutuamente envolvidos em empreendimentos compartilhados” (Rogoff, Matusov, White, 1996: 329).

Segundo Watkins (2005), a organização das salas de aula enquanto comunidades de aprendizagem (CA) é aquela que melhor serve os desafios da educação no séc. XXI. Aprofundámos assim as componentes da pedagogia que caracterizam as CA:

Nas comunidades de aprendizagem, crianças e adultos tomam decisões em conjunto, e são aceites os diferentes contributos em processo colaborativos (Rogoff, Matusov, White, 1996; Watkins, 2005) com todos a servir como recursos para outros, com variados papéis de acordo com a sua compreensão da atividade em andamento. Nestas comunidades há uma valorização da aprendizagem, considerada como um processo social de atribuição de significado no diálogo com os outros, em que são utilizados os instrumentos culturais da nossa sociedade e se privilegiam os processos de pesquisa (Bruner, 1996; Wells, 1999; Watkins, 2005). O discurso muitas vezes toma a forma de conversa, no sentido de que as pessoas elaboram as ideias umas das outras sobre um tópico comum, mediadas pelo professor, ao invés de ser (um processo) unilateral, com as contribuições das crianças sendo consideradas como interrupções.

#### **4. Princípios de uma pedagogia de qualidade na educação de Infância**

Antes de abordarmos um conjunto de princípios para uma pedagogia de qualidade na educação de Infância sustentados nos mais recentes dados da investigação, foi desde o início claro que seria essencial conhecer alguns dos desafios que se colocam às crianças pequenas especificamente para a aprendizagem da filosofia. O modo como as crianças pensam e agem na infância decorre, entre outros aspetos mais individuais, do seu desenvolvimento cognitivo e social bem como da sua experiência de vida (em alguns aspetos reduzida). Reconhecer os desafios que as crianças enfrentam pode ajudar os educadores a oferecerem contextos facilitadores e os apoios necessários

a uma aprendizagem de novos modos de agir e pensar com o suporte de instrumentos da filosofia.

Para entrarmos em diálogo e sobretudo para pensarmos em conjunto com outros precisamos de compreender que os outros podem pensar de modo diferente do nosso. Isso implica, por um lado, ter uma teoria da mente (Bruner,1996; Astington, 1998), ou seja, que as crianças possam compreender que ele e os outros têm estados mentais (convicções, pensamentos, intenções, desejos, emoções) que podem ser diferentes uns dos outros e mudar com o tempo (Astington, Pelletier,1996). Para além da criança ter uma teoria da mente, é também essencial que a criança se afaste dos seus pensamentos e se coloque no lugar do outro compreendendo como ele pensa. Ora por vezes este descentramento de si e do seu ponto de vista, esta capacidade de se colocar no lugar do outro constitui um grande desafio para as crianças mais novas. Piaget (1997), na sua teoria do desenvolvimento infantil, caracterizou as crianças do estágio pré-operatório como egocêntricas, evidenciando a sua dificuldade de se colocar num ponto de vista diferente do seu. Outros investigadores vieram contudo provar que o pensamento egocêntrico poderia ser minimizado se as crianças estivessem perante uma situação com sentido para elas (Donaldson, 1978). Diversas investigações revelam que quando as crianças interagem com pessoas com quem têm uma ligação positiva (familiares, amigos, colegas) sobre assuntos que lhes dizem respeito, ou que eles reconhecem como interessantes, nessas condições as crianças demonstram mais empatia com os outros, mais disponibilidade para abdicar do seu interesse para atender ao interesse do outro, para pensar de forma mais flexível e lógica.

Um outro desafio que se coloca às crianças mais novas quando são chamadas a analisar uma situação ou a produzir um julgamento sobre um comportamento, ou sobre uma produção plástica é a utilização de uma flexibilidade de pensamento que lhe permita tomar em consideração múltiplos factores e ponderar a relação entre eles. Por exemplo, para as crianças pode ser difícil considerar a ação e a intenção simultaneamente para julgar um comportamento de outra criança. As

crianças por vezes têm uma concepção das regras como fixas e imutáveis e não como passíveis de se modificar por acordo adequando às circunstâncias.

Outro desafio que as crianças enfrentam é o distinguir a ação do próprio sujeito: por vezes as crianças mais novas pensam que se fizeram algo considerado errado, elas são más e se fizeram algo bem feito quer dizer que elas são boas pessoas. É de notar, contudo, que em muitas circunstâncias os adultos ao falarem com crianças modelam este tipo de pensamento “que lindo menino, comeste a sopa toda!”, não as ajudando a pensar de outro modo. Quando os adultos nas interações diárias com as crianças separam o julgamento dos comportamentos do julgamento da pessoa que os protagonizou, as crianças mesmo de idade pré-escolar, são capazes de aprender a pensar do mesmo modo (Folque, 2014).

As crianças mais novas pensam de forma mais adequada quando o pensamento está associado ao concreto, que pode ser percebido ou entendido por associação com a experiência própria. Neste sentido poderemos observar alguma dificuldade por parte das crianças em aderir a valores/conceitos abstractos em detrimento da satisfação imediata e concreta das suas necessidades.

Quando lidamos com as questões da justiça e da moral, encontramos igualmente alguns desafios em ajudar as crianças a passarem de uma moral heterónima para uma moral autónoma. No quadro de uma moral heterónima a criança tende a considerar que uma ação é imoral se ela leva ao castigo ou é proibida, enquanto que numa moral autónoma ela já considera que uma ação é imoral se ela viola princípios ou valores tidos por ela como importantes como a cooperação, igualdade, etc. Digamos que o pensamento moral heterónimo das crianças baseia-se numa relação de ‘sujeição’ face ao adulto e manifesta-se num julgamento externo e no dever de obediência à autoridade e não numa relação de autonomia concebendo o dever e a preocupação com o bem-estar dos outros (Lourenço, 1997). Contextos muito punitivos onde o poder do adulto se exerce como forma de controle do comportamento das crianças, onde não há espaço para o diálogo e para considerar os diversos pontos de vista, levam naturalmente a perpetuar na criança

uma moral heterónoma face à moral autónoma. O contacto com diversos pontos de vista é um elemento essencial para o desenvolvimento moral.

Se identificámos estes desafios que se colocam às crianças no seu desenvolvimento, isto não deve significar que que o/a educador/a deva construir uma visão da criança enquanto incompetente ou ‘enclausurada na sua idade’; essa perspectiva foi abandonada na medida em que com base na investigação viemos a reconhecer que as competências das crianças dependem em grande parte das condições contextuais em que têm oportunidade de inter-agir, e das oportunidades de apoio que recebem por parte dos adultos a que chamamos “andaimos” (*scaffolding*) (Wood, Bruner, Ross,1976). Reconhecemos hoje as crianças como pessoas competentes e capazes de criar significados e pensar de forma lógica no quadro de referência a que tem acesso.

Nesta linha, abandonando a visão da criança como uma tábula rasa, considera-se, numa pedagogia de qualidade, que a **criança é um sujeito ativo na sua aprendizagem** o que implica dar importância dada ao que as crianças já sabem como ponto de partida para novas aprendizagens (Silva *et al.* 2016). A visão da criança como ser ativo no processo de aprendizagem implica igualmente que sejam dadas oportunidades de verdadeira participação, ou seja, que seja dado poder às crianças na tomada de decisões sobre as atividades a desenvolver e os processos inerentes às mesmas. Para além de esta ser uma condição alicerçada nos direitos da criança (direito de participação), ela permite à criança o exercício de uma agência efetiva, uma participação crítica e um pensamento metacognitivo.

Uma pedagogia de qualidade requer que as atividades em que as crianças se envolvem tenham diferentes níveis de complexidade e dêem oportunidade à criança de a levar a cabo de acordo com os seus interesses e as suas capacidades. Esta **diferenciação pedagógica** estará mais facilmente presente em atividades abertas e sem um produto final em vista igual para todos. Neste tipo de atividades não é a atividade que controla a criança mas a criança que controla a atividade.



As oportunidades de **aprender com experiências concretas** – fazer com as mãos; pensar com o corpo – marcam igualmente qualquer pedagogia de qualidade para a infância. A capacidade de pensar das crianças aumenta num contexto significativo em que ela se envolva ‘com o corpo todo’. É consensual que o brincar assume uma importância significativa no modo privilegiado das crianças se relacionarem com o mundo. O **faz-de-conta agido ou narrado** em histórias oferecem contextos significativos para as crianças onde elas se envolvem ativamente e por tal proporcionam meios privilegiados para a comunicação do seu pensamento.

Também o **trabalho por Projetos** tem sido amplamente associada a uma pedagogia de qualidade que se adequa às características do mundo atual em constante mudança promovendo uma aprendizagem fundada na capacidade coletiva de resolver problemas (Edwards, Gandini, Forman, 2008; ME, 1998; Niza, 1996; Peças, 2005). O trabalho por projetos respeita a complexidade interdisciplinar dos fenómenos abordando-os de forma holística integrada e não disciplinar e fragmentada. A utilização da estrutura de pensamento/condução de projeto para organizar e monitorizar as atividades com objectivo definido promove, ainda, o envolvimento das crianças em processos de Meta-aprendizagem ao oferecer oportunidades para refletir sobre: O que é que nós queremos fazer/saber?; Que é que já temos/sabemos?; Como é que podemos fazer/ vir a saber? Quem é que vai fazer o quê e quando?; O que é que já fizemos e como? Este modo de aprender promove a participação intelectual e social das crianças no desenvolvimento de atividades orientadas para um fim, o envolvimento em atitudes de autorregulação, assumindo-se como autores autónomos e participantes críticos.

Numa educação de infância de qualidade existem **conexões frequentes entre a vida na escola e a vida na família e na comunidade** a que as crianças pertencem; estas conexões possibilitam que se desenvolvam atividades significativas em que o envolvimento das crianças é maior. As crianças estão constantemente a procurar criar significados e fazem-no a partir do seu quadro de referências e das suas

experiências. Quando as crianças são convidadas a discutir problemas reais a sua participação nas conversas de grupo são mais prolongadas (Poveda, 2001).

Aquilo que muitas vezes consideramos uma aprendizagem ativa, baseada na ideia de que as crianças aprendem agindo sobre o mundo e os objetos, tem vindo a dar lugar a uma perspetiva em que se dá uma maior ênfase ao complementar a ação com a reflexão sobre a ação. Esta perspetiva mais recente apoia-se na ideia de uma criança ser capaz de pensar ao mesmo tempo que diversas investigações vêm revelar que a aprendizagem profunda é aquela que **associa a ação com a reflexão** (Silva, 1992; Siraj-Blatchford *et al.* 2002), principalmente através de diálogos, mas não só. Numa pedagogia de qualidade as crianças têm oportunidade de utilizarem **diversas linguagens** (Reggio Children, 2014) para construírem significados, expressarem as suas ideias e para comunicarem com os outros. A representação dos processos de aprendizagem das crianças ajudam as crianças a compreenderem e a expressarem ideias mais abstratas. Neste sentido, a utilização do desenho, da expressão corporal ou dramática, da música, podem complementar a linguagem verbal na comunicação do pensamento, das emoções e das perspetivas das crianças. A representação documentada, utilizando o desenho, a pintura e a escultura, mas também a fotografia ou a gravação áudio ou vídeo, permitem ainda visitar um fenómeno, acontecimento ou ideia, analisá-lo, discuti-lo e assim, em diálogo sustentar processos de pensamento mais elaborados.

As mais recentes investigações sobre a aprendizagem vêem-na enquanto um ato social, uma atividade levada a cabo em interação com os outros e com os instrumentos da cultura. Neste sentido, mais do que uma atividade solitária em que cada um deve dar conta das suas capacidades individuais, tem-se vindo a realçar a **dimensão dialógica do aprender e do pensar**. Isto requer adultos que em vez de falarem a maior parte do tempo passem a estar disponíveis para observar, escutar e envolverem-se em interações potenciadoras da ação e do pensamento das crianças colocando “andaimos”; requer ainda uma organização pedagógica dos grupos de crianças que privilegiem a comunicação entre

crianças, o trabalho colaborativo e a discussão e negociação de perspectivas.

Podemos assim dizer que o *core* da aprendizagem de qualidade está na interação que ocorre enquanto crianças e adultos se envolvem em atividades e projetos significantes.

Isto implica a construção de culturas escolares que operem como comunidades mútuas de alunos envolvidos conjuntamente na resolução de problemas, na contribuição de todos para o processo de educação mútua. Tais grupos fornecem não só um espaço de instrução, mas um foco de identidade e de trabalho recíproco (Bruner, 1996: 115).

## 5. Interações de qualidade

Dada a importância da dimensão da interação no processo de aprendizagem, a última dimensão da pedagogia abordada e à qual dedicámos grande parte do tempo disponível para a UC foram as interações de qualidade. Procurámos conhecer o papel das interações nos processos de aprendizagem na sala de aula e reconhecer as características das interações promotoras de uma aprendizagem de qualidade.

A linguagem é o meio pelo qual a criança vai construindo a sua identidade enquanto aprendiz, estabelecendo uma relação social, afectiva, e cognitiva com o mundo. Através das interações os professores modelam formas de pensar e de aprender, assim como comunicam as suas expectativas e olhares acerca dos “aprendizes”; as crianças e os professores partilham e negociam significados quando pensam em conjunto (Siraj-Blatchford; Sylva *et al.* 2002). À medida que as crianças vão participando nos discursos socio-culturais, vão desenvolvendo teorias sobre si-próprias nomeadamente disposições para a aprendizagem (Folque, 2014).

Na escola, as interações entre adultos e crianças têm sido objeto de investigação substancial e os resultados apontam geralmente para um tipo de interação típica do contexto escolar pouco potenciadora de

pensamento autónomo. Esta caracteriza-se pela sequência IRF – Iniciação; Resposta; Feedback ou Avaliação. Nas trocas verbais deste tipo a resposta dos alunos é espartilhada entre uma pergunta do professor e uma avaliação. As perguntas não são geralmente feitas para saber algo ou para provocar o questionamento dos alunos/crianças mas sim para saber se a criança sabe (pergunta exame) (Cazden, 2001). A utilização de perguntas fechadas e de feedback avaliativo diminui a vontade de participação dos alunos e a sua capacidade de elaboração. A avaliação fecha as trocas de interação impedindo assim a exploração de avenidas de pensamento iniciadas pelos alunos.

Na busca de novos modos de interagir em contexto escolar, recorremos aos estudos de Gordon Wells e de Neil Mercer.

“uma aprendizagem através da comunicação deveria utilizar os mesmos princípios duma boa conversa. O objectivo deve ser a construção partilhada de significados, negociando, para que se garanta que ambas as partes se compreendem mutuamente” (Wells, 1986: 53).

Este autor explicita quatro princípios para uma boa comunicação entre adultos e crianças: 1) Considerar que o que a criança tem para dizer merece a sua atenção cuidadosa; 2) Fazer o possível por compreender o que ela quer dizer; 3) Partir do que a criança quer dizer como base para o que disser em seguida; 4) Na selecção e codificação das mensagens, pensar na capacidade da criança de compreender, ou seja, na sua capacidade para construir uma interpretação apropriada (Wells, 1986: 50).

Os estudos de Neil Mercer e dos seus colegas (Mercer, Wegerif, 2004) têm aprofundado como é que as crianças aprendem a utilizar a linguagem para pensar em conjunto e como é que as outras pessoas as ajudam a fazê-lo. Segundo os estudos destes investigadores, existem três tipos de interações em atividades de colaboração:

1) **Interações conflituosas (Dispotational talk):** é caracterizada pela falta de consenso – discórdia – e por tomadas de decisão individuais. Inclui poucas tentativas para procurar recursos ou para oferecer críticas construtivas e sugestões. Normalmente caracteriza-se

por trocas verbais curtas consistindo em asserções e desafios e contra-asserções. Envolve normalmente a competição pelo controle da actividade.

2) **Interações cumulativas (Cumulative talk):** nestas interações os participantes contribuem e complementam positivamente mas de forma não crítica a partir do que o outro disse. Os parceiros utilizam a linguagem para construir conhecimento em comum por acumulação. Este tipo de interações ou discurso é caracterizado pelas repetições, confirmações, e elaborações.

3) **Interações exploratórias (Exploratory talk):** neste tipo de interação os participantes envolvem-se criticamente mas de forma construtiva com as ideias uns dos outros. São feitas afirmações e sugestões para serem consideradas em conjunto. Estas podem incluir desafios e contra-desafios, mas são justificados e oferecem propostas alternativas. Em comparação com os outros tipos de interação, aqui o conhecimento é tornado publico e sujeito a avaliação, e o raciocínio torna-se visível na fala. (Mercer, Wegerif, 2004:72).

Com este quadro de referência e centrando a atenção dos/as estudantes para a qualidade da pedagogia explícita em situações pedagógicas concretas, foi proposto que no seu processo de avaliação os/as alunos/as optassem pela realização de uma das duas propostas seguintes:

**A** – Análise de transcrições de interação entre adulto-criança e entre crianças à luz dos referenciais teóricos trabalhados na UC. Para este trabalho foram disponibilizadas transcrições de diálogos em grupo em contexto de sala de aula recolhidos pela docente no seu trabalho de investigação.

Ou **B** – Análise de uma experiência ou projeto pedagógico à luz dos referenciais teóricos trabalhados na UC. Neste trabalho as/os alunas/os utilizavam transcrições de interações levadas a cabo em sessões de filosofia para crianças organizadas pelos/as mesmos/as.

Nestes trabalhos pretendia-se que os/as estudantes analisassem o tipo de pensamento potenciado, a qualidade das interações e o modo como esta se relacionava com a pedagogia levada a cabo pelo adulto quer em termos da sua intervenção no decorrer da atividade mas também na concepção da própria atividade e seu significado para o grupo de crianças.

### Referências bibliográficas

**Alexander**, R. (2004) – *Towards Dialogic Teaching*. York: Dialogos.

**Astington**, J. (1998) – Theory of mind goes to school. *Educational Leadership*. N. 56, 46-48.

**Apple**, M.; Beane, J. (eds.) (1995) – *Democratic Schools*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

**Bruner**, J. (1996) – *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.

**Carr**, M.; Claxton, G. (2002) – Tracking the development of learning dispositions, *Assessment in Education*, Vol.9 (1), 9-37.

**Cazden**, C. (2001) – *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. 2<sup>nd</sup> ed. Portsmouth: Heinemann.

**Claxton**, G. (1999) – *Wise up. The challenge of Lifelong Learning*. London: Bloomsbury.

**Cofield**, F. (2002) – Skills for the Future: I've got a little list. *Assessment in Education*. Vol. 9, n. 1, 39-43.

**Donaldson**, M. (1978) – *Children's minds*. London: Fontana.

**Dweck**, C. (2000) – *Self-theories. Their role in Motivation, Personality and Development*. Sussex: Taylor & Francis.

**Edwards**, C.; Gandini, L.; Forman, G. (2008) – *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação a Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed.

**Flavell**, J. (1979) – Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry, *American Psychologist*. N. ° 34, 906-911.

**Folque**, M. A. (2014) – *O Aprender a Aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. 2.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

**Giroux**, H. (2001) – *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. London: Bergin & Garvey.

- Katz, L.** (1993) – Dispositions: Definitions and implications for early childhood practices. Catalog. n.º 211. Perspectives from ERIC/EECE: Monograph series no. 4. Online: <http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/books/disposit.html>
- Laurenço, O.** (1997) – *Psicologia de desenvolvimento cognitivo: teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Meade, A.** (2000) – If you say it three times, is it true? Critical use of research in early childhood education. *International Journal of Early Years Education*. N.º 8, 15-26.
- Mercer, N.;** Wegerif, R. (2004) – Is 'exploratory talk' productive talk?. *The Routledge Falmer Reader in Psychology of Education*. London: Routledge Falmer, 79-102.
- Ministério da Educação** (1998) – *Qualidade e Projeto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação DEB-DGEPE.
- Niza, S.** (1996) – O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora, 138-159.
- Niza, S.** (2005) – Editorial. *Escola Moderna*. N.º 24 (5.ª série) 3-4.
- Piaget, J.** (1932-1997) – *The Moral Judgment of the Child*. New York: Free Press Paperbacks.
- Peças, A.** (2005) – Sérgio Niza: A construção de uma democracia na acção educativa. *Educação – Temas e Problemas*. N.º 1, 147-167.
- Poveda, D.** (2001) – La Ronda in a Spanish Kindergarten Classroom with a Cross-Cultural Comparison to Sharing. *Anthropology & Education Quarterly*. N.º 32, 301-325.
- Ramson, S.** (2004) – Configuring School and Community for Learning: the role of governance. *London Review of Education*. Vol. 2, n.º 1, 3-15.
- Reggio Children** (2014) – *Tornando Visível a Aprendizagem: Crianças que aprendem individualmente e em grupo*. Col. Reggio Emilia. PHORTE.
- Rogoff, B.;** Matusov, E.; White, C. (1996) – Models of teaching and Learning: Participation in a community of Learners, *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling*. Oxford: Blackwell Publishers, 388-414.
- Schraw, G.** (1998) – Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*. N.º 26, 113-125.
- Silva, I. et al** (2016) – *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Siraj-Blatchford, I. et al.** (2002) – *Researching effective pedagogy in the early years* (Report N.º 356): Department for education and skills.

**Sylva, K.** (1992) – ‘Conversations in the Nursery: How They Contribute to Aspirations and Plans’. *Language & Education*. N.º 6, 141-148.

**van Oers, B.** (1999) – On becoming an authentic learner: semiotic activity in the early grades. *Journal of Curriculum Studies*. N.º 31, 229-249.

**Watkins, C.** (2003). – Learning and Leading. In National College for School Leadership. *Learning Texts*. Nottingham: NCSL, 66-78.

**Watkins, C.** (2005) – Classrooms as learning communities: a review of research. *London Review of Education*, 3, 47-64.

**Wells, G.** (1986) – *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. London: Hodder & Soughton.

**Wells, G.** (1999) – *Dialogic Inquiry: Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Wells, G.** (2002) – Inquiry as an orientation for learning, teaching and teacher education. *Learning for life in the 21st century*. Oxford: Blackwell publishers, 197-210.

**Wells, G.; Claxton, G.** (2002) – *Learning for life in the 21st century*. Oxford: Blackwell publishers.

**Wilson, V.** (2000) – Can Thinking Skills Be Taught? A paper for discussion in Education Forum on Thinking Skills (N.º Spotlights 79.). Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.

**Wood, D.; Bruner, J.; Ross, G.** (1976) – The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*. N.º 17 (2), 89-100.



## Aventuras da Literatura no reino da Filosofia

Ana Luísa Vilela

Universidade de Évora  
CIEL-UÉ

Ângela Balça

Universidade de Évora  
CIEP-UÉ

Elisa Esteves

Universidade de Évora  
CIEL-UÉ

### 1. A situação inicial

Quando, no início do ano lectivo passado, a colega Teresa Santos nos apresentou a Pós-Graduação em Filosofia para Crianças, propôs-nos no mesmo lance que, entre as três, nos encarregássemos de leccionar a unidade curricular de Literatura para a Infância. As aulas seriam quinzenais e durariam, cada uma, duas horas. Cada uma de nós daria apenas duas ou três aulas.

Encarámos a proposta com uma simpatia sobressaltada. Era um desafio absolutamente novo para todas nós. As dúvidas multiplicavam-se: o que é Filosofia para Crianças? É um docente de Literatura capaz de abordar um texto literário na perspectiva da Filosofia para Crianças? Até que ponto essa abordagem hipotética não *atraíçoa*, distorce ou condiciona a própria leitura literária? No fundo, a questão mais chã (e mais ideológica) era esta: pode a Literatura estar *ao serviço* da Filosofia?

Tipicamente, não houve quem nos fornecesse respostas *a priori*. A Teresa Santos, depois de gentilmente nos ter criado o problema, deu-nos umas indicações essenciais, proporcionou-nos variada bibliografia e, como lhe competia, deixou-nos entregues à nossa confusão particular. Sensibilizou-nos a confiança que nos foi expressa,

duvidámos intimamente de que a merecêssemos, tivemos algumas discussões mais ou menos perplexas, e aceitámos o desafio.

Acordámos, apesar da incerteza, numa noção basilar, que iríamos sem dúvida pôr à prova: todas concebíamos a Literatura para a Infância como encerrando valores (literários e extraliterários) passíveis de serem discutidos em Filosofia para Crianças, contribuindo simultaneamente para a educação literária das mesmas. Mais: pensávamos que a educação estético-literária é indissociável da discussão filosófica, na exacta medida em que uma leitura em profundidade, atenta aos aspectos temáticos em jogo num texto, sempre acaba por se materializar na valorização dos processos estruturais, discursivos, rítmicos, melódicos, estilísticos... Isto é: que uma discussão filosófica (temática) a partir de um texto é tanto mais profunda e densa quanto mais sensível e, sobretudo, mais consciente for da forma expressiva que nesse texto actualiza, ou sugere. E que, portanto, não é só a *história* que conta - os processos textuais de a transmitir conferem-lhe (ou não) força expressiva, dignidade estética, depuração elementar, espessura simbólica. Acreditamos, mesmo, que este impacto da expressão está sempre, de uma forma ou de outra, imbricado no sentido de qualquer texto e, sobretudo, na sua ressonância viva sobre a sensibilidade e a competência hermenêutica do leitor.

Assentes nisto (que era muito pouco, mas que era essencial) e encolhendo mentalmente os ombros, lançámo-nos apesar de tudo à ousada aventura, prometendo secretamente, cada uma de nós, fazer o melhor que nos era possível... afastando-nos o menos possível daquilo que costumávamos fazer nas aulas de Literatura. Afinal, iríamos como sempre apresentar textos que se considerássemos interessantes, fazer deles uma leitura oral e expressiva (que reputamos absolutamente essencial) e explorá-los com os alunos, através de perguntas e desafios, sobre o significado das suas acções, figuras, temas e construções. Ao mesmo tempo, torná-los-íamos conscientes do modo como as opções expressivas iam materializando e densificando o conteúdo. Pediríamos aos alunos linhas de pesquisa e interpretação dos textos; avançaríamos

algumas, alternando com as dos alunos e a partir das suas contribuições. Sistematizá-las-íamos.

Aquilo que nesta comunicação se relata é justamente o modo como decorreu essa experiência: o modo como as nossas rotinas, as nossas referências idiossincráticas de professoras de Literatura, as nossas pessoais preferências literárias e pedagógicas, os nossos tiques, os nossos pensamentos reservados resultaram, no contexto didáctico de uma Pós-Graduação em Filosofia para Crianças. Em anexo, juntamos os testemunhos que, por parte dos alunos, foi possível reunir sobre esta aventura colectiva.

## **2. Um reino encantado: Literatura para a Infância** [Ângela Balça]

A meu cargo ficaram as primeiras duas aulas da unidade curricular. Entre todas concordámos que seria importante que situássemos a especificidade da literatura para a infância no contexto da literatura.

Várias questões particulares se colocam no mundo da literatura para a infância – no que consiste esta matriz literária? Que textos podem entrar nesta categoria? Quais são as características desses textos? Quem são os seus potenciais leitores/recetores? Qual o papel dos mediadores? Muitos dos alunos, porque eram educadores de infância, professores ou mesmo pais, já tinham tomado contacto com algumas obras de literatura para a infância. Mesmo assim pensei que seria muito importante, no início de cada sessão, ler um texto para os alunos, com o objetivo de os sensibilizar para a palavra, para a beleza e o prazer que pode encerrar a audição de um texto literário.

Elegi dois contos para este momento inicial – na primeira sessão lemos *A ilha*, um conto assinado por João Gomes de Abreu e ilustrado por Yara Kono, obra que tinha recebido, neste ano de 2013, uma Menção Honrosa na Feira do Livro Infantil de Bolonha e que está publicada na Editora Planeta Tangerina, reconhecida, no mesmo certame, como a melhor editora da Europa na área da literatura para a

infância e a juventude; na segunda sessão partilhámos o conto “História do Reino Pintalgado”, da obra *Histórias em Ponto de Contar*, assinada por António Torrado e Maria Alberta Menéres, sobre desenhos de Amadeo de Souza-Cardoso. O prazer da leitura, a sensação de deleite que nos causa a beleza da língua, a emoção que nos comove quando lemos o texto são sentimentos, afetos, que só podem ser partilhados por quem os sente. Por isso, a escolha destes dois contos obedeceu a um único critério – eu gosto muito deles.

A primeira aula prosseguiu com a apresentação de um *power-point*, através do qual partilhei e conversei com os alunos sobre as questões teóricas que tínhamos convocado para a nossa sessão. Socorri-me de teóricos como Juan Cervera (1991) ou Zohar Shavit (2003), para situar a literatura para a infância dentro do sistema literário. Se as instâncias educativas valorizam esta matriz literária, já dentro do sistema literário o seu lugar não é tão pacífico. Ausente demasiadas vezes das histórias da literatura nacionais, ignorada em inúmeras ocasiões como tema de pesquisa e de estudo, a literatura para a infância sempre foi encarada pelo sistema literário como inferior, debatendo-se ainda hoje pelo seu reconhecimento e pelo seu estatuto.

Foi interessante dialogar com os alunos sobre a diversidade de produções literárias que poderiam pertencer ao *corpus* da literatura para a infância – textos que os editores identificaram como tal; textos aos quais os autores atribuíram essa designação; textos que os leitores mais novos tornaram seus, mas que inicialmente integravam o *corpus* da literatura para adultos (a denominada literatura anexada, de acordo com Juan Cervera, 1991). E assim, chegámos à conclusão de que a literatura para a infância é “the only literary category that defines an audience rather than a subject or an author” (Sale, 1982, 78 citado em Azevedo, 2011, 12). Os textos de literatura para a infância constituem-se como um *corpus* que é compreensível e que se adequa às competências linguística, cognitiva e literária dos leitores (Azevedo, 2013) bem como encerram não só uma função estético-literária, mas também uma função formativa, na medida em que integram, espelham e veiculam e o sistema de valores de uma determinada sociedade.

De novo, socorri-me de Zohar Shavit (2003), para analisar com os alunos a natureza ambivalente subjacente aos textos de literatura para a infância. De acordo com esta investigadora, a literatura para a infância apresenta dois leitores-modelo: o leitor-modelo criança e o leitor-modelo adulto. De facto, é este último que se constitui como mediador de leitura, que escolhe, aproxima, partilha e lê estes textos para e com as crianças.

Não me esqueci, nesta sessão, de abordar a questão da ilustração nas obras de literatura para a infância. Nela partilhei com os alunos ilustrações de vários artistas plásticos, nomeadamente de Gémeo Luís, pelo espanto que causa, em olhares menos atentos e mais estereotipados, os seus trabalhos elaborados a *x-acto*, principalmente a preto e branco, em obras de literatura para a infância. A evolução do estatuto e do papel do ilustrador foi assunto debatido, com o auxílio de alguns depoimentos, presentes na Exposição de Ilustração *Magic Pencil*, promovida pelo *British Council* e acolhida pela Escola Superior de Educação de Coimbra, da qual seleccionámos, entre outras, a seguinte citação do ilustrador inglês Patrick Benson:

“Penso que aquilo que um ilustrador faz de fundamental é proporcionar um grande número de pistas visuais, pedaços de informação – em vez de instantâneos – que irão agir como uma espécie de trampolim para a imaginação e ajudar a criança a visualizar os cenários em que a história se desenrola.”

A cada vez maior importância da ilustração e do ilustrador, na obra de literatura infantil, permitiu-me chegar ao conceito de *artextos*, avançado por Maria de Jesus Agra Pardiña e Blanca-Ana Riog Rechou (2007). Para melhor compreendermos este conceito, lancei um desafio aos alunos, com base na obra de Christian Voltz, intitulada *Onde está?*. Sendo os *artextos* obras onde se impõe um diálogo entre a leitura textual e a leitura visual, onde se exige que o leitor faça o casamento entre o texto e a imagem, para que possa aceder ao significado total da obra, comecei por ler, para os meus alunos, o livro mencionado, sem partilharmos com eles as ilustrações. No final da leitura, perguntei qual seria o tema, as personagens, o espaço, presentes naquela obra. As

respostas não me surpreenderam: nenhum dos meus alunos tinha percebido coisa alguma sobre o texto que tínhamos acabado de ler. Então, voltámos a ler o livro, agora com a visualização das ilustrações, e a obra tornou-se plena de sentido. Este pequeno repto foi muito elucidativo da complexidade que a literatura para a infância pode adquirir nos dias de hoje.

Na segunda sessão, centrei-me em alguns textos em particular, que podiam encerrar valores, passíveis de serem discutidos numa sessão de Filosofia para Crianças. O meu objetivo era levar os alunos a compreenderem que os textos de literatura para a infância podem ser objeto de uma abordagem filosófica, se sobre eles for feito um trabalho de exegese. Mas era também meu objetivo permitir que os alunos entendessem que a aproximação, a partilha e o trabalho com e sobre o texto literário é, certamente, promotor de uma educação estético-literária. Para a dinamização desta sessão, socorri-me da teoria dos valores de Johannes Hessen, numa adaptação de Teresa Santos. As obras que partilhei com os alunos centravam-se em diversos temas, que possibilitavam uma reflexão e um trabalho hermenêutico que conduziam a um labor sobre as várias categorias de valores. Assim, escolhi como temas a guerra (*O Princípio*), a solidão (*Perto*), a homossexualidade (*Um segredo no bosque*).

Naturalmente, da leitura e da análise hermenêutica destas obras surgiu uma discussão entre todos, da qual outros temas emergiram e diversos valores foram sendo equacionados, numa perspetiva de trabalho futuro com a Filosofia para Crianças. As obras escolhidas para este desafio eram álbuns narrativos, pelo que o olhar analítico recaiu não só sobre os processos textuais, mas também sobre os processos visuais e plásticos.

Em jeito de balanço, penso que consegui partilhar com os alunos o meu gosto pela literatura para a infância; as potencialidades que estas obras encerram para a consecução de um labor filosófico; o caminho para a promoção de uma educação estético-literária que pode ser percorrido com o auxílio destas obras; e, por fim, a singularidade de cada uma delas. Cada obra é única, mas é passível de múltiplas vozes e

outros tantos olhares. E, acredito, só deste modo podemos falar de afetos, de emoção, do gosto pela literatura.

### 3. Na floresta dos contos: da Literatura Tradicional à Literatura de autor [Ana Luísa Vilela]

Preparando as aulas que me tinham sido confiadas, resolvi escolher um subgénero narrativo, o conto, pela sua produtividade, brevidade, imediatismo e flexibilidade. Essas características, pensei, tornavam-no próprio para a sua abordagem na aula. Concebi o conteúdo das minhas sessões como um conjunto orgânico, constituindo-se em complementaridade: abordaria primeiro alguns contos tradicionais, muito curtos, de autoria desconhecida ou colectiva e, até ao século XIX, veiculados pela transmissão oral. Depois, trabalharia sobre um conto de autor – um conto canonicamente “literário”.

Assim, comecei por resumir a história dos contos tradicionais no Ocidente, uma espécie de património imaginário colectivo. Referi-me aos *Contes de ma mère l’oie*, recolhidos por Charles de Perrault em 1697; expliquei que “A Bela e o Monstro” só apareceu na obra de Mme Leprince de Beaumont, 60 anos mais tarde; sublinhei a importância dos *Kinder-und Hausmärchen*, dos irmãos Grimm, em 1812 (contendo mais de 100 contos populares alemães, sendo o mais célebre “Branca de Neve”). E chamei a atenção para a primeira recolha de contos tradicionais portugueses, a de Adolfo Coelho (1879), que foi seguida da de Teófilo Braga (1883). Na verdade, ressalvei, há recolhas de contos de toda a ficção tradicional europeia (e outras mais recentes de outras culturas), a que pertencem também as histórias bíblicas, os mitos egípcios e gregos, as histórias d’*As Mil e Uma Noites*...

Aduzi também alguns conceitos-chaves, muito elementares: as implicações da fixação escrita de *corpora* enunciativos até aí transmitidos oralmente; os conceitos de *cânone* e de *variantes*; a importância da distinção entre o esquema narrativo essencial e os detalhes referenciais acessórios. Realcei a qualidades de universalidade e intemporalidade dos contos tradicionais, enquanto ficção cristalizada

em formas elementares (*formas simples*, no dizer de André Jolles), com a sua lógica intuitiva e *certa*. Um tanto temerariamente, defini-os como uma espécie de “ficção que *é verdade*”, por constituírem um conjunto muito depurado de figurações e imagens fundadoras e literalmente fundamentais: histórias verdadeiramente *exemplares*. Na verdade, continuei, os contos tradicionais parecem configurar os conflitos cognitivos e socio-afectivos primordiais, para os quais oferecem soluções e revelam caminhos; têm por isso um desígnio ludicamente formativo. Além disso, cimentam os vínculos da comunidade, exemplificando condutas e raciocínios do modo antropológicamente mais adequado: pela ficção. E, para terminar esta parte preambular necessariamente breve, esclareci que os contos tradicionais têm sido objecto de inúmeras abordagens interpretativas (psicanalíticas, filosóficas, antropológicas, pedagógicas, filológicas, estruturalistas) que põem em relevo a sua enorme abertura e disponibilidade hermenêuticas.

Tratava-se agora de aferir na prática a validade destas asserções. O primeiro conto cuja leitura e análise propus foi “Os dez anõezinhos da Tia Verd’Água” (da recolha de Teófilo Braga). Depois da sua leitura oral, tratei de explorar o texto através de perguntas sobre o significado das acções, figuras e temas do conto. Parti de uma pergunta provocadora: será legítimo ou politicamente correcto usar um texto que parece caucionar a violência doméstica?

A resposta foi uma risada geral da turma: “Professora, isto é muito mais do que a história de uma mulher desmazelada que apanha do marido!”. Respirei fundo. As sugestões sucederam-se: uns interpretavam o texto como desmitificando o poder supra-humano do talento ou da inspiração, em favor da aprendizagem e do método, da valorização do trabalho organizado, da execução mecânica e sem ansiedade das tarefas. Outros argumentavam em favor da importância da crença no transcendente que, desresponsabilizando objectivamente o sujeito, lhe pode minorar a angústia.

Insinuei que o nome da sábia benfazeja, “Verd’Água”, poderia indiciar a presença da confiança numa forma de poder maternal superior, remetendo para a Mãe- Natureza. E o debate lançou-se então



no magno tema dos papéis e das tarefas tipicamente femininas – atribuindo, de caminho, ao marido, o papel repressor da *doxa* e do poder patriarcal instituído.

Ainda preocupada com o título do conto – sempre significativo – referi-me, depois, ao papel dos dedos/ anões. Representariam eles o valor do trabalho rotineiro, manual, quase inconsciente? Lembrei outros anões, os da “Branca de Neve”, que, sendo mineiros, minúsculos e, de início, invisíveis (ausentes), também se associam nessa história a uma vertente quase clandestina, vegetativa ou oculta do conhecimento, e à aprendizagem, pela figura feminina, das humildes tarefas domésticas, até certo ponto servis... Esperava um coro de críticas. Os alunos pestanejaram, acharam curiosa a analogia, mas lembraram outras histórias de aprendizagem feminina da humilhação e da penumbra, como a da “Gata Borralheira” – em que não há anões envolvidos! E aconselharam-me a valorizar preferencialmente, no texto, a apologia da confiança elementar em si próprio, a importância do método (traduzido no plano de trabalho sugerido à protagonista pela tia Verd’Água) e das tarefas quotidianas, escorreitamente cumpridas.

Assim fiz: distribuí-lhes imediatamente o segundo texto, “Frei João sem Cuidados”. Considerava-o de grande potencial, no que se refere à exploração do aspecto semântico e cognitivo. Subestimei o seu fraco impacto na turma, devido, creio, à sua extrema difusão.

Apesar de tudo, mas com um entusiasmo moderado, os alunos reconheceram a importância, no texto, como aliás nas situações de comunicação prática, do duplo sentido das acepções semânticas do verbo “pensar” (também sinónimo de “supor”). Valorizaram polidamente o uso do jogo de palavras, explorando a sua polissemia (“quartos da Lua”/ “quartos da casa”).

Depois, a turma interessou-se um pouco mais pela implícita apologia do papel fulcral da astúcia, na luta entre fracos e fortes e da força do absurdo (do discurso manhoso do moleiro) contra o absurdo da força (discricionariamente exercida pelo rei). Alguns alunos surpreenderam-me concluindo que o rei – equivalente ao *marido* do conto anterior – é

tão escravo das suas obrigações institucionais como o moleiro e, por isso, sentira-se ofendido, ou ameaçado, pela ociosidade negligente de Frei João Sem Cuidados. Apontaram comigo a importância do astuto e trabalhador moleiro (produtivo) em relação ao ocioso e despreocupado frade (improdutivo, mas feliz). E concederam que o desfecho bem poderia configurar a conjunção final das duas faces do Eu: moleiro por dentro, frade por fora...

Era tempo de os submeter ao estímulo de um novo texto. Foi o conto “A Menina e o Figo” (da colectânea de Adolfo Coelho). Esquemático, elíptico, estranho. Só há nele personagens femininas – porquê? Aqui, comentei eu, mesmo o poder instituído e justiceiro (a “justiça”) – mesmo ele está feminizado!

Os alunos facilmente identificaram a típica dissociação da imagem materna: a maligna, estagnadora, repressora, punitiva figura da madrastra; e a benigna, educadora, compreensiva e redentora figura da mestra. Também perceberam a caracterização da menina, com os seus extraordinários cabelos louros, materialização dos atributos da feminilidade e da inocência. Tratar-se-ia então de um conto *para meninas?*

A turma desconfiou da facilidade quando, a meu pedido, identificou a tarefa literal consignada à menina: vigiar o figo, não lho comessem os pássaros. Afinal, estava no título: a questão punha-se entre a menina e o figo! Eu insisti: que estranha figueira seria aquela, de um só figo, tão precioso, cuja guarda merecia tantos cuidados e até ameaças de morte?...

Impossível manter o *suspense*: entre sorrisos, os alunos aceitaram (com alguma condescendência: afinal, tratava-se de um conto já muito antigo e muito desactualizado!) a interpretação da suprema tarefa da menina, guardando o seu figo, como a injunção da manutenção (e da perda) da virgindade feminina. A metáfora idiomática e gastronómica (“chamar-lhe um figo” é “deliciar-se com”) ajudou a perceber a função simbólica do único elemento masculino do conto – o pássaro atrevido que, como o “cervo” de algumas cantigas de amigo, aproveita uma

momentânea distração da menina, iludindo a sua vigilância, perturbando a sua paz, roubando-lhe para sempre o figo, precipitando-a no desespero; e fugindo para longe.

Qual o castigo da menina, pela mãe má (ou pela sua consciência autopunitiva, involuntária herdeira de séculos de repressão da sexualidade feminina, etc., etc.)? Bem, é muito estranha aquela morte não definitiva, aquele enterramento. Tratar-se-á de morte aparente? De um estado vegetativo, depressivo, um período de latência, de penumbra? “Como a Bela Adormecida e a Branca de Neve, professora! Enterrada, adormecida, com a vida suspensa. E até como a Cinderela, fazendo de criada das outras...”.

Muito bem: aproveitando essas doudas considerações, forcei a importância da prova e do interdito em jogo: a esta luz, percebe-se de outro modo o falicismo do *fuso* proibido à futura Bela Adormecida, interpreta-se de modo mais picante a *maçã* mordida pela Branca de Neve, revaloriza-se aquele *sangue* caído sobre a neve, entende-se de outro modo o resgate da menina pelo Príncipe...

Restava-me lançar aos alunos um último desafio: explicarem-me o significado dos estranhos cabelos da menina, transformados depois do seu enterramento em rosas e hastes de roseira. E, sobretudo, interpretar as “vozes” que da terra emanavam, quando se colhia alguma dessas rosas. Quedaram-se. Contentei-me em asseverar-lhes que constituíam um motivo muito comum na Literatura, associando aqui a feminilidade (rosas, beleza, morte da donzela), à persistência de um discurso musical *post-mortem*; e que tal motivo literário manifesta, evidentemente, total abertura a interpretações. Mas que, por razões culturais, talvez fosse interessante associá-la aos motivos órficos (até porque as “vozes” que se ouviam, provindas do túmulo, eram afinal em verso, eram uma canção...).

Faltava ainda a reflexão sobre mais dois contos tradicionais. O texto seguinte foi “Pedro e Pedrito” (ainda da recolha de Adolfo Coelho). Este, em contraste com o anterior, parecia um conto para rapazes.

Lemo-lo e, como de costume a partir do seu título, concluímos que, tendo as duas personagens principais o mesmo nome próprio, de algum modo constituiriam uma unidade: uma, mais institucional, mais *normal* e neutra (Pedro, o príncipe) e outra mais infantilizada ou menorizada (Pedrito, o filho da criada). Mas como se diferenciariam? Simples: são como irmãos, mas não podem ser mais diferentes – Pedro é rico, convencional, luminoso; Pedrito é pobre, obscuro, marginal. Estavam no bom caminho, acreditei (pois, confesso, na verdade aproximavam-se da minha própria interpretação).

Ambos os protagonistas empreendem no conto uma viagem, destinada a permitir a Pedro a união com uma princesa longínqua. Era óbvia a analogia do motivo da viagem com o percurso da aprendizagem pessoal em direcção ao resgate do princípio feminino. Mais problemática pareceu a interpretação dos diferentes modos de viajar preferidos pelos dois irmãos: Pedro viajava por mar e Pedrito por terra. Tive de sugerir que talvez a viagem por mar fosse mais fácil, e certamente mais cara do que a viagem por terra.

De qualquer forma, a viagem terrestre permitira a Pedrito, de noite, “ouvir vozes” que vinham das árvores ou das aves e que lhe faziam advertências providenciais sobre os perigos que a princesa noiva correria, e sobre a forma de os evitar... Habitados já a “anõezinhos” invisíveis e a roseiras falantes, os alunos expeditivamente compreenderam essas “vozes” como ensinamentos, intuições ou revelações que, por via da intrusão do maravilhoso (ou da atenção íntima à Natureza), Pedrito foi capaz de eficazmente captar. E, com um pouco de argumentação dedutiva, estabeleceu-se que a princesa em perigo a que essas advertências aludiam poderia representar o lado mais delicado, frágil e valioso da personalidade, que é preciso proteger. (A *anima* de Jung? – pensei eu; mas abstive-me de lançar a questão, por desnecessária).

Quem é, então, Pedrito? – era a pergunta que se impunha. Transmiti-lhes sem reboços a minha opinião, que aliás por esta altura os alunos antecipavam: segundo penso, o conto metaforiza a cisão da psique em duas metades *irmãs*: Pedro, o lado consciente, racional,

diurno; e Pedrito, o inconsciente ou subconsciente, de todo o modo marginal, elementar e nocturno. Quando um se sacrifica pelo outro, mostrava o conto, esse outro sofre também. Curiosíssima, essa espécie de ironia poética de o nome da personagem-personalidade equivaler ao supremo sacrifício a que se expõe – a petrificação. Ficar de pedra, afinal, será ser neutralizado, ficar bloqueado, imobilizado, não comunicar. Ser um morto-vivo. E o contrário, no final, traduziria a comunicação e a complementaridade entre ambos, a conjunção feliz de todos os componentes psíquicos.

Para curar ou vencer a ameaça de petrificação, cada um dos heróis recorreu aos seus meios predilectos: Pedro aos sábios (à ciência); Pedrito à feiticeira (ao saber nocturno, à intuição). Adivinhem qual foi mas eficaz?! Pormenor adicional: Pedro, o consciente, sacrificou sangue pelo irmão (cortou um dos dedos): perdeu energia, ficou amputado nas suas possibilidades de eficiência. O problema parecia insolúvel: quando um se salvava, o outro percia.

Pelos claros conselhos dos sábios, nada feito. Já as complicadas instruções que a feiticeira deu a Pedrito incluíram um palácio, uma chave, uma espada, uma fonte, um leão, uma “bicha de sete cabeças” – outros tantos motivos arquetípicos prontinhos para suculenta especulação simbólica. Mas o tempo urgia: não valia a pena perder tempo a cortar, uma a uma, as cabeças da bicha. Mais valia cortar-lhe logo o pescoço, cortar literalmente o mal pela raiz. A bruxa, mais uma vez, sabia do que falava. E ainda houve tempo para sugerir, na temível bicha, uma reminiscência de Medusa (e recordar a propósito que o castigo de contemplar a Medusa era justamente a petrificação; e por aí entreabrir a porta à tópica freudiana, relacionando tal efeito com o tabu do sexo, do incesto maternal e da conseqüente castração...).

Terminámos esta visita a alguns contos tradicionais com a leitura exploratória do conto “Comadre Morte” (ainda recolhido por Adolfo Coelho). Rapidamente os alunos comentaram que, com as crianças, era o tema da morte um dos mais difíceis de abordar. E, espontaneamente, contaram-se muitas histórias de crianças que, no jardim-de-infância ou na escola primária, têm perdas, falam delas, e estranham terrivelmente

que se não queira falar delas... Curiosamente, quase todos os alunos estavam de acordo: as crianças parecem ter com a morte uma relação de alguma naturalidade, despida dos subterfúgios ou das rupturas com que a recobrem os adultos. Parecem assustar-se, sobretudo, com o melodramatismo das reacções emocionais dos mais velhos. E parecem exigir que se lhes mantenham as rotinas, assegurando-lhes, afinal, que a vida continua. E que a morte está presente na vida, mas não muda, nem comanda tudo.

Voltámos ao conto. Tratava do problema de um homem com filhos em excesso. Filhos? Investimentos de energia, compromissos com a vida, actividades a que é preciso dar concretização, viabilidade e reconhecimento (*baptismo*). De que se não pode desistir... Um homem com muitos *filhos*, reflectimos, precisa de lhes dar “padrinhos”: baptizá-los, isto é, dar-lhes vida clara, social, consciente, eficaz. Sustentável.

Tendo esgotado todos os recursos da aldeia (todos eram já seus compadres), este sujeito prolífico abandona a terra familiar, a dos poderes convencionais, e arrisca-se pelo campo desconhecido, sem referências, numa aventura individual e solitária. Recusa ser compadre de Meu Senhor (poder instituído que considera injusto), que lhe aparece ao caminho. Mas aceita, contente, ser compadre da Morte, que também encontra.

O pacto e aceitação da morte fará dela uma aliada amável? Segundo o conto e muito contra toda a lógica sensata, verificámos que, aceite e conhecida, a Morte torna-se *comadre*: uma mãe, também. O reconhecimento do seu poder inelutável beneficia o herói e dá-lhe saber e prosperidade. No conto, percebemos surpreendidos que, tratada como pessoa, a Morte é como que humanizada, generosa e até honesta... destituída de terror e de monstruosidade!

Curiosamente, a comadre faz do homem um médico: aquele que sabe decifrar os sinais da morte. Será, então, esse o papel da Medicina - o de tentar enganar a morte?... Convém, porém, honrar o compromisso com ela: em última instância, a morte sempre vencerá. Mas, enquanto essa vitória final não chega, o homem enriquece, porque conhece e

respeita a morte. O interesse material e a astúcia (neste caso inútil, porque fruto do anterior), não dão bons resultados. A morte é sempre mais “esperta”.

E, assim, concluímos sobre o mais difícil e mais essencial atributo feminino: a função de gerar e de retirar a vida. Serão femininas, tradicionalmente, as tarefas da gestação, da fiação e do Tempo. As irmãs Parcas materializam a mãe benigna e a mãe terrível: aquela que concede os dons, que os mantém e faz frutificar, mas que sempre cobra o seu poder. Dá a morte e, por isso talvez, confere sentido à própria vida.

Deixei aos alunos uma questão central: serão estes contos próprios para crianças? - “Professora, estes contos são os mais importantes para toda a gente.”

Não pedi mais.

Na fase seguinte, tratava-se de explorar com os alunos um conto de um autor literário. Escolhi um de Sophia, *Os Ciganos*, publicado havia apenas algumas semanas.

O texto tem uma história editorial peculiar. Na verdade, trata-se da publicação póstuma de um conto inédito, deixado inacabado por Sophia, justamente no final daquilo que podemos considerar a sua *situação inicial*. Os editores decidiram acrescentar-lhe um longo desenvolvimento e um desenlace, escritos por Pedro Sousa Tavares, neto da autora.

Dados estes particularismos, lemos o texto, não sem antes analisar o prefácio de Pedro Sousa Tavares e discutir esta opção de edição. Lembrei aos alunos, a propósito, que o romance *A Cidade e as Serras*, deixado inacabado por Eça, teria sido terminado por Ramalho Ortigão... No entanto, os alunos estavam irreduzíveis: o conto deveria ter sido publicado tal como estava no manuscrito! De nada serviu lembrar-lhes que os contos tradicionais têm muitas variantes e que *quem conta um conto, acrescenta um ponto*. Não no caso da Literatura de autor! A noção romântica do primado da autenticidade, do estilo

pessoal e, sobretudo, do respeito pela *intenção* do criador parecia neles talvez indestrutível; eu pressentia-a mais forte e determinante do que a pulsão do desfecho, a pressão da revelação do enigma diegético, a curiosidade pelo mistério. Explicaram-me: para eles, o conto estava acabado, tal como Sophia o deixara - *porque* o deixara assim. Reverentes leitores, aqueles.

Aferrámo-nos, portanto, à letra do texto original. Relemos, o mais expressivamente possível, o segmento textual de Sophia, entrecortando a leitura com comentários. Nesta etapa, propus que a análise tivesse em conta a estrutura da narrativa, a figuratividade e o imaginário convocados, os aspectos estilísticos e discursivos e, por último, os valores temáticos em cena. Desse modo, lembrei, o que se passa numa narrativa é justamente dar a conhecer (*gnarare*) um universo diegético: um mundo alternativo, coerentemente estruturado e com a sua lógica particular, preche de tensões, de equilíbrios e de transformações.

Assim, expliquei que, numa narrativa, o propulsor é o *desejo* – o motor das mudanças e da evolução dos acontecimentos e das personagens. Um desejo que, neste caso, sob o aspecto de um desconforto, uma inquietação, ou um dilema, é o traço dominante do herói, Ruy, cuja caracterização, pensamentos, acções e *habitat* monopolizam o relato. De facto, o acesso a esse universo complexo é só possível através da omnisciência do narrador (aquele que, conhecendo-a, *doa* a narrativa); aqui, trata-se de um narrador que não participa na história, mas que a acompanha através da perspectiva, esfera de presença e percurso de uma personagem, Ruy. Trata-se, explicitarei, do que se designa por *focalização interna*, uma das mais correntes modalidades do plano da *narração* (do acto de narrar).

Na verdade, aquilo que move a narrativa é a construção de um *conflito*, desenvolvido sempre numa *sucessividade temporal*. Por isso, é tão importante numa narrativa a categoria do tempo. Mesmo num texto tão breve como este, estão presentes três sequências narrativas, caracterizadas por um retardamento progressivo do tempo: gradualmente, as acções vão sendo acompanhadas *de mais perto*, com mais minúcia



e mais miúda segmentação temporal. Tudo se passa como se fosse, a cada momento, mais importante e decisivo o registo de cada pequeno movimento, reacção ou raciocínio de Ruy – como se se aproximasse um momento forte e irreversível, um ponto sem retorno da história. E, quando esse ponto é atingido, o texto interrompe-se. E começa o texto *apócrifo*.

Mas, afinal, de que conflito se trata nesta história? Antes mesmo da apresentação da personagem principal, a narrativa apresenta ao leitor uma casa: um espaço doméstico, um microcosmos. É um mundo marcado pela tensão entre as *regras* – omnipresentes, sentidas pelo protagonista como sufocantes – e a natureza de Ruy que, obrigado a rotinas, restrições e hábitos, gosta sobretudo de *cismar*. É, pois, um conflito entre o colectivo e o individual, o espaço interior e o exterior, o dia e a noite. Mas não só: a oposição estende-se aos vários tempos psicológicos do protagonista – dantes, o jardim era para ele imenso; agora, parece-lhe pequeno. No presente, Ruy está num momento de mudança, de transição e indefinição: nem grande, nem pequeno, é talvez adolescente.

Estará afinal o conflito introjectado? – interrogámo-nos. Tratar-se-á apenas de uma crise de crescimento, afinal, o que o faz sentir o seu ambiente como o de uma prisão? Não podemos saber! O texto é muito cuidadoso: a casa, a família, as visitas, o colégio, as regras são exclusivamente apresentados pelo ponto de vista de Ruy. Abunda o registo modalizante e o discurso indirecto livre: “pareciam-lhe”, “Era como se”, “pensava”. Também é ele a única testemunha anelante do apelo musical da festa dos ciganos, do clarão longínquo da fogueira, da arte fascinante dos acrobatas... Será tudo isto a metáfora de um dilema meramente interior, o de Ruy, travando uma guerra consigo mesmo? Ele é um sujeito dramático, dialógico: não esqueçamos que ouve “dentro de si uma voz” (p. 22)...

De qualquer modo, assentámos pelo menos nisto: a figura estruturante desta narrativa é a antítese, entre Ruy e o seu meio. É uma antítese que, para se alçar, lança mão à anáfora, bem ao modo de Sophia. E ao efeito subtilmente irónico, produzido pela justaposição do

heteróclito (realçando a desadequação entre os gestos desastrados de Ruy e as regras rígidas da casa). Trata-se aqui de, descrevendo, rejeitar e subverter a *gravidade* e a *norma*, que Ruy sente como excessivas e absurdas. E de ter no leitor um cúmplice ardoroso dessa rejeição.

Levei depois os alunos a tomar consciência de outro contraste: aquele que é instalado entre uma parte inicial da narrativa, dominada pelo uso do Imperfeito e do Gerúndio (que atribuem os aspectos durativo e iterativo às acções relatadas); e a parte seguinte, marcada pelo uso inopinado do Pretérito Perfeito, assinalando os aspectos pontual e conclusivo de acções que, justamente, parecem aproximar-se de um ponto de ruptura irreversível. A turma, aliás, já tinha sublinhado aquela eloquente adversativa “Mas”, que instaura um novo ritmo e uma nova lógica. Na verdade, trata-se de outra ocorrência da antítese, sublinhada também pela expressão adverbial de tempo: “De súbito”, num *ex-abrupto* que se opõe ao anterior “lentamente”. O leitor e Ruy vivem agora o tempo vibrante e indefinido do crepúsculo, momento de transição e de desequilíbrio.

Comungámos, enlevados, da atracção irresistível de Ruy pela cena ao longe. Reconhecemos agora bem Sophia, na economia e simplicidade da sua adjectivação, na sinestesia suave da imagem (“a doçura quebrada da luz”, p. 17-18), nas onomatopeias, na importância decisiva dos substantivos, baloiçando e progredindo entre o concreto e o abstracto. O afunilamento espacial e temporal atinge a sua representação mais intensa, contrastada a vermelho e negro, na cena culminante: aquela em que Ruy, escondido na sombra, contempla os acrobatas, entre o reflexo do fogo e o horizonte negro. E é neste ponto focal e tensional que tudo se jogará: o futuro do rapaz e do texto.

Contrastantes com os seus próprios passos, pesados, como se estivessem presos, os movimentos ágeis e livres dos acrobatas fascinam Ruy. Os seus corpos movem-se sem falhas, em tempos matemáticos, com distâncias perfeitas, como por acção de forças exactas...

Na turma, estalou o debate: que valor fundamental aqui está encenado? Qual é exactamente o problema da escolha de Ruy,

materializado nas vozes interiores que o agitam e o disputam? Choveram hipóteses: Ruy hesita entre a atracção do indivíduo e o do colectivo; da pertença e da não pertença; do nomadismo e do gregarismo; do móvel e do imóvel; da rotina e da festa; da clausura e da liberdade; do *dentro* e do *fora*... Inspirada por essa ideia, arrisco: será esta cena, entre o interior e o exterior, a metáfora do *nascimento*? A ideia pareceu forçada, mesmo quando expliquei que seria um nascimento necessariamente metafórico. Mas eu não desisti da abordagem psicanalítica: esta contemplação oculta, proibida e fascinada lembrava-me ainda as descrições da indecifrável e escaldante *cena primitiva*, espiadas na infância e narradas pelos pacientes de Freud... e notemos que os protagonistas desta cena constituem um casal (um rapaz e uma rapariga)!...

Não é o mais importante, concluí; o importante é aquela presença pungente dos ciganos acrobatas: aqueles que “são o seu amargo destino”, que o dominam e que, sem laços, jogam com a morte. Representarão eles, para Ruy, o poder e a liberdade absolutos, na sua infável leveza e na dança fácil do seu voo?

Estranharam os alunos que, na descrição dos gestos de gente tão livre, se repetisse tanto a importância da *exactidão* (por três vezes o adjectivo *exacto* se repete). A questão não, é, então, a da ausência de tempos, padrões e regras. Pelo contrário. Os acrobatas vivem em equilíbrio justíssimo, devem a vida à perfeição repetida dessa disciplina. Mas vivem em solidão essencial e elementar, irredutível, e a sua beleza é sombria, demoníaca, desafiante, sem paz nem abrigo (p. 22). Por isso os seus movimentos são inteiramente livres e sem nenhum defeito (p. 24). E por isso a voz interior diz a Ruy que fuja da tentação que eles representam.

A mim, arrebatou-me a tentação de literata. Explodi: eles são os artistas, meninos! Os poetas, os escritores! Este texto é autorreferencial, reflecte sobre a própria pulsão da escrita! A escrita literária: com as suas inumeráveis acrobacias, as suas regras, restrições, condições, tradições, permissões, ousadias; com os seus tabus, as suas rupturas e os seus triunfos sobre o terror; com a sua coreografia da leveza, produto do

cálculo, do malogro e do esforço; com a sua disciplina; com o seu equilíbrio sempre precário, o seu gesto de liberdade vigiada, a sua luta contra o peso, o seu voo formal sempre à beira do abismo; sempre tentado a desafiá-lo – para criar qualquer coisa que não *serve* para muito, e é talvez completamente inútil, tão gloriosamente inútil como o trabalho dos saltimbancos...

Chocados, os alunos interromperam-me: “Professora, isso é toda a arte. Não é só a literatura”. Concordei. Mas, teimei, esse foi talvez o dilema de Sophia: tentada, em algum momento da sua vida, talvez mesmo com a idade de Ruy, a seguir o apelo da arte, a responder à chamada desse poder demoníaco da beleza – uma beleza que era “como se fosse o reflexo de uma coisa que não se via” (p. 23). A propósito, derivei: esta é uma esplêndida definição do conceito de *símbolo*...

De olhos arregalados como Ruy, a turma não me escutava; repetia as palavras finais de Sophia: “Mas Ruy seguiu os ciganos”. Sophia também os seguiu.

Depois alguns, em casa, gostaram de ler a continuação da história proposta pelo neto de Sophia. Outros inventaram outras continuações e outros finais; e, melhor ou pior, seguiram também os ciganos. Mas todos concordaram num ponto: não era preciso. Sophia acabara a história.

#### **4. A Poesia para pequenos filósofos [Elisa Esteves]**

Coube-me a abordagem aos textos líricos e narrativos em verso, para crianças, integrada numa reflexão mais ampla que se fora desenvolvendo já nas anteriores sessões, sobre as potencialidades da literatura infantil para definir e desenvolver valores e conceitos filosóficos.

Os conteúdos previstos para este módulo repartiram-se entre uma primeira sessão dedicada à sensibilização dos alunos para as características próprias da poesia em geral e especificamente da produção poética contemporânea destinada a um público infantil, e uma segunda sessão com o propósito de indagar o valor da poesia tradicional e a sua

recuperação para o *corpus* da literatura infantil, no “original” ou em reinvenções mais próximas da atualidade.

Não querendo enveredar por uma exposição demasiado aprofundada sobre conceitos de teoria literária, foi, contudo, indispensável uma introdução às propriedades próprias da poesia. Pedi aos alunos que procurassem definir a especificidade da linguagem poética e quase todos se referiram à sensação de estranheza e dificuldade na compreensão dos textos poéticos, nomeadamente se comparados com os de prosa narrativa. As dificuldades resultam da realização muito particular do material linguístico no discurso poético: a polissemia, a produção de sentido articulando o plano semântico, o fónico e o estilístico, superando o carácter convencional da linguagem verbal e instituindo um sentido próprio, motivado e coerente, entre os seus diversos elementos constituintes. Se postularmos que a poesia para crianças não é, nestes aspetos, diferente da restante, parece que partimos em desvantagem se não formos capazes de capitalizar o que no discurso poético existe de sedutor, de enigmático, de inexplicável, em benefício do nosso propósito de levar as crianças a interessar-se por ele.

O primeiro texto apresentado aos alunos para discussão deste ponto introdutório foi “Gigões e Anantes” de Manuel António Pina (*O Têpluquê e outras histórias*). A leitura expressiva é de uma grande eficácia no sentido da descoberta imediata de alguns dos requisitos essenciais da poesia para crianças, porque o poema assenta num jogo de composição e recomposição de palavras, recorrendo também a efeitos sonoros expressivos, através da rima, da onomatopeia, da aliteração. A fórmula típica das histórias infantis “Era uma vez” dá lugar à entrada no mundo de seres fantásticos que contracenam com a personagem infantil, a Ana. Mas só aparentemente o texto se reduz à brincadeira com palavras e figuras cómicas. Quando propus aos alunos uma indagação mais profunda sobre as possibilidades de exploração de significados, foi fácil chegarmos à identificação de alguns conceitos que poderiam sugerir uma discussão “filosófica” com as crianças: *resolver problemas, decidir, arranjar uma teoria, confiança, mentira*.

Foi depois pedido aos alunos um trabalho de grupo em torno de um *corpus* constituído por três poemas: “O caçador de borboletas” e “Gengis Khan” de Álvaro Magalhães (*O Reino Perdido*) e “Timidez” de Maria Alberta Menéres (*Conversas com Versos*). São poemas que têm em comum características que os tornam especialmente adequados ao público infantil: formas poéticas elementares, de curta extensão, com rima, predominância de léxico concreto e com protagonistas que fazem parte do imaginário infantil, como o caçador e o guerreiro, as borboletas, o bicho-de-conta.

Nos dois primeiros textos foi destacado como particularmente apelativo o efeito de surpresa dos últimos versos: o “caçador” que é “caçado” pelas borboletas, o terrível guerreiro “prisioneiro” na sua armadura. Os irónicos retratos das duas personagens foram ponto de partida para uma fértil discussão em torno das possibilidades de mobilização da atenção das crianças para tópicos como *a felicidade, a beleza, o respeito pela Natureza, o que é ser poderoso*.

O poema de Maria Alberta Menéres deu lugar a uma abordagem mais demorada. É um bom exemplo de como o mundo mágico da poesia ajuda as crianças a fazer a transição para o mundo real. O título e a representação do protagonista evocam uma outra realidade para além daquela que é a do comportamento do bicho-de-conta: “Se a gente lhe toca/Logo se disfarça:/Veste-se de bola. (...) Se eu fosse menino/Comigo brincava/Sem medo sem medo.” Com uma singular economia de meios expressivos, o poema transporta-nos, em registo metafórico, para a problemática da relação com os outros e particularmente a relação entre adultos e crianças: *a amizade, a confiança, o medo, a vergonha, a cumplicidade*.

Na segunda sessão introduzi um ponto prévio, relativo à integração da literatura tradicional no campo da literatura infantil. Algumas características gerais dos contos, lendas, fábulas, cantigas, “romances”, provérbios, quadras soltas, adivinhas, tornam-nos apropriados para as crianças: são normalmente curtos, evitam a componente descritiva e apresentam ações completas; são quase sempre divertidos, contêm uma

moralidade, transmitem valores e mostram padrões de comportamento que, pelo menos em alguns casos, continuam atuais.

Começámos com o “Romance da Bela Infanta”, da literatura tradicional portuguesa, que já se cantava no séc. XV e que aborda um tema do regresso do marido depois de prolongada ausência, o qual tem, aliás, raízes fundas na literatura ocidental. Foi com surpresa que constatei algumas reservas dos alunos relativamente à sua adequação para desenvolver atividades com crianças. O tema parecia ser próprio de adultos: a fidelidade no casamento, e a troca das filhas pelo marido, que a esposa admite, justificavam as dúvidas. Procurei chamar a atenção para outros aspetos do poema que poderiam sobrepor-se ou até anular aqueles: o anonimato das personagens e a indefinição do espaço e do tempo, transportam-nos para um mundo irreal onde se assiste a um diálogo entre a “bela infanta” e o capitão da “nobre armada”, num jardim debruçado sobre o mar. A estrutura reiterativa e anafórica desse diálogo institui no poema um ritmo encantatório, numa escalada de pedidos cada vez mais exigentes e respostas afirmativas com renúncias progressivamente mais duras até ao inesperado desenlace. Este consubstancia-se como o prémio para a infanta, depois de ter sido tão duramente posta à prova. A vivacidade do texto e a instituição de uma certa expectativa crescente são marcas do texto que o podem tornar interessante para o público infantil, mas que contudo aos alunos não pareceu de grande relevância para o trabalho no âmbito da Filosofia para crianças. Uma das alunas veio posteriormente a comunicar-me que tinha alterado a sua opinião sobre o texto, ao aperceber-se que a filha (criança) sabia o poema de cor e o recitava com evidente satisfação.

Terminámos esta sessão dedicada à poesia tradicional para crianças com a observação de diferentes reinvenções da fábula da cigarra e da formiga: um poema de Bocage que segue a versão de la Fontaine e depois “As Cigarras e as Formigas” de Adolfo Simões Muller, “Fábula de Fábula” de Miguel Torga e “Velha Fábula em Bossa Nova” de Alexandre O’Neil. A comparação foi muito produtiva no sentido de se identificarem as alterações que se produzem no âmbito dos valores associados às personagens da formiga e da cigarra, nuns textos e

noutros. A fábula é por definição moralizadora e tem uma função educativa, portanto toda a discussão se centrou no campo do confronto entre valores éticos e utilitários que afloram em cada um deles.

Os poemas de Torga e de O’Neil são os mais exigentes em termos de interpretação porque são profundamente marcados pela ironia, desconstruindo completamente a lição original da fábula: a valorização do trabalho da formiga e a censura da imprevidente cigarra. Esta oposição transforma-se numa apologia da afirmação do indivíduo (a cigarra) que faz o que quer e não o que deve, conforme ditam os padrões sociais. Uma vai pelo sonho, a outra “ao trabalho/ e ao tostão” (O’Neil).

Neste grupo de composições poéticas encontraram-se múltiplas possibilidades de questionamento e de diálogo com crianças e jovens, em torno de conceitos como *amizade* e *solidariedade*, *caridade*, *bem e mal*, do confronto entre *o que se deve fazer* e *o que não se deve fazer*, os atos e as respetivas consequências. Os textos modernos não se eximem da função didática que determina a versão tradicional da narrativa, mas propõem outras lições, questionam os bons e os maus exemplos e possibilitam a busca de outras verdades.

## 5. Uma Aventura sem Fim

Creemos que os três relatos anteriores, constituindo uma espécie de capítulos sucessivos da experiência pedagógica de que aqui demos conta, podem testemunhar da riqueza, emotividade e diversidade dessa aventura que vivemos com os nossos alunos da Pós-Graduação em Filosofia para Crianças. A literatura sobreviveu incólume – e nós também.

Evidentemente que as três relatoras sentiram, em certos momentos e em determinados casos, a necessidade de introduzir, aprofundar e explicar noções linguísticas, estilísticas e de análise literária. Já no caso dos contos tradicionais, são menos importantes os aspectos expressivos (mas ainda assim acrescentando aos objectos textuais um indefinível



sabor de arcaísmo e familiaridade); aqui parece imperar a importância quase exclusiva do estrato do conteúdo. Todavia, produto da sedimentação simbólica dos séculos e das vozes sucessivas dos contadores, sempre neles parece permanecer uma margem residual de significação latente, liberta e indeterminada – como na Literatura artística.

Percebemos que a Literatura para a Infância é, sem dúvida, uma via privilegiada de ficcionalização estética, espessamento simbólico e estruturação lúdica dos conteúdos e das questões essenciais para a Filosofia para Crianças. A polissemia, a pluriestratificação e a sofisticação formal da linguagem literária podem, sem esforço ou simplificação traidora, ser postas ao serviço da abordagem filosófica: flexibilizando-a, expandindo-a, colorindo-a de humor e de ousadia, aquecendo-a de imaginação sensorial e aprofundando-a com a sua poderosa ressonância mítica.

Mais: percebemos que os benefícios são recíprocos - pensar filosoficamente sobre os textos literários valoriza a sua especificidade enquanto objectos artísticos; uma progressiva competência literária equivalerá a um crescimento cognitivo. Interpretar e analisar textos literários é sempre, ou quase sempre, tornar consciente e discursiva uma intuição em que se misturam emoções e conceitos. Quanto mais não seja, porque o objectivo essencial da literatura é simétrico do da leitura: tentar dizer, através da subtilização dos códigos, o profundo e o indizível. A aproximação sistemática ao obscuro é, cremos, o elo entre a Filosofia e Literatura. (Claro que os literatos têm vantagem: comovem-se e divertem-se com o seu objecto de estudo...).

Que pensaram os nossos alunos desta aventura? Dos testemunhos que anexamos, retiramos conclusões estranhamente parecidas com as nossas. Por um lado, todos valorizam as aprendizagens realizadas na área da Literatura para Infância - autores, textos, contacto com a poesia. Consideram enriquecedora a exploração literária e filosófica dos textos e declaram-se motivados para a possibilidade do trabalho em Filosofia para Crianças através da literatura, assinalando a surpresa que foi para eles as potencialidades do conto tradicional. Por outro lado, pensam que

a unidade curricular de Literatura para a Infância teria uma reduzida carga horária, insuficiente do seu ponto de vista. E prefeririam que as formas de avaliação (aspecto que não descrevemos aqui) fossem definidas antecipadamente.

Com base na nossa própria observação e na expressão destes testemunhos, na segunda edição do curso coordenou-se de forma mais eficiente a avaliação, em bem sucedida articulação com a da unidade de Filosofia para Crianças; e aumentou-se a carga horária de Literatura para a Infância (a duração de cada aula passou de duas para três horas).

Como nas nossas aulas habituais, nós as três, professora de Literatura, não abdicámos da prerrogativa de paixão e parcialidade que reclamamos; envolvemo-nos no jogo, sabotámos a assepsia das análises (sabemos que todas são sempre provisórias e parciais); por isso, não deixámos de avançar a nossa vibração, as nossas escolhas e a nossa leitura (por vezes com resultados reactivos inesperados...). Quando se estabeleceu a perplexidade, sempre oferecemos – precária e duvidosa que fosse – a tábua de salvação da nossa interpretação. Para a discussão avançar. Ou só porque, tal como esta aventura, a Literatura para a Infância está aí para nos inquietar e apaziguar. E, como ela, esta aventura não tem fim.

### Referências bibliográficas

- Abreu, J. G.;** Kono, Y. (2012) – *A ilha*. Carcavelos: Planeta Tangerina.
- Agra, M. de J.;** Roig, B.-A. (2007) – *Artextos: los álbumes infantiles. Imaginário, Identidades e Margens. Estudos em torno da Literatura Infante-Juvenil*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Azevedo, F.** (2011) – *Poder, desejo, utopia. Estudos em literatura infantil e juvenil*. Braga: CIFPEC/Universidade do Minho.
- Azevedo, F.** (2013) – *Literatura Infantil e Educação Literária. Literatura Infantil e Juvenil. Formação de Leitores*. Lisboa: Santillana.
- Bastos, G.** (1999) – *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Braga, T.** (1987) – *Contos Tradicionais do Povo Português (I)*. Lisboa: D. Quixote.
- Breyner, S. de M.;** Tavares, P. S. (2012) – *Os Ciganos*. Porto: Porto Editora.

- Carballeira, P.;** Danowski, S. (2012) – *O Princípio*. Matosinhos: Kalandraka.
- Cervera, J.** (1991) – *Teoría de la Literatura Infantil*. Bilbao: Mensajero / Universidad de Deusto.
- Coelho, A.** (1985) – *Contos Populares Portugueses*. Lisboa: D. Quixote.
- Colombo, N.** (2008) – *Perto*. Matosinhos: Kalandraka.
- Ferreira, M. E.** (ed.) (1997) – *Romanceiro de Almeida Garrett*. Lisboa: Ed. Ulisseia.
- Magalhães, Á.** (2000) – *O Reino Perdido*. Porto: Asa.
- Menéres, M. A.** (2005) – *Conversas com versos*. Lisboa: Asa.
- Pina, M. A.** (2012) – *O Têpluquê e Outras Histórias*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Reis, C.** (1995) – *O Conhecimento da Literatura. Introdução aos Estudos Literários*. Coimbra: Almedina.
- Shavit, Z.** (2003) – *Poética da literatura para crianças*. Lisboa: Caminho.
- Sobrino, J.;** Odriozola, E. (2009) – *Um segredo no bosque*. Pontevedra: OQO.
- Torrado, A.;** Menéres, M. A.; Souza-Cardoso, A. (2006) – *Histórias em ponto de contar*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Voltz, C.** (2011) – *Onde está?* Matosinhos: Kalandraka.

## Filosofar com o leão: infantes terríveis e filosofais

José Manuel Martins

Universidade de Évora  
CFL / UL

No breve ensaio reflexivo que se apresenta serão tomados como objecto e motor de comentário a curta-metragem de Straub/Huillet 'En rachâchant' (1982) e os episódios 1. (*O sol através da chuva*), 5. (*Corvos*) e 8. (*A aldeia das azenhas*) de 'Sonhos' (1990), de Akira Kurosawa.



**Eis o famoso 'enfant terrible' em pessoa: 'ah, mas o menino é mesmo INSUPORTÁVEL!'**

O que significa afinal a palavra inexistente 'rachâcher'? O filme de Danièle Huillet e Jean-Marie Straub nunca chega a esclarecê-lo

como conteúdo verbal – porque o próprio filme é o seu acto. Onze anos depois da farsa miniatural que a Marguerite Duras escritora aditou em rescaldo ao Maio de 68, é todo o minifilme (de sete minutos, como a idade desta 'criança feita') que perpetra uma execução exemplar dessa actividade que o Menino designa 'rachâcher'<sup>1</sup>.

Marguerite Duras, juntamente com Godard e com o casal cineástico Straub/Huillet, representa na história do cinema (entre outros títulos de contributo) a reabilitação de uma relação *transversal*, propriamente *de montagem*<sup>2</sup>, entre imagem visual e pista sonora,

---

<sup>1</sup> Incluímos, como Anexos I e II, a Ficha Técnica do filme e a nossa tradução do diálogo.

<sup>2</sup> Não graças a algum golpe de *insight* profético, mas por uma profunda compreensão interna do processo de construção criativa em que o cinema consiste – a saber, não a filmagem de cenas de um mundo a representar como registo de ocorrências, mas a conjugação combinatória de todos os elementos da realidade tecnologicamente potenciados em ordem a revelá-la como um todo novo, tal como no cubismo ou numa cadeia de montagem... ou ainda no teatro Kabūki, um dos referenciais mais antigos do mais recente futuro –, foi no exacto momento da grande viragem, em 1928, que, no seu “*Manifesto acerca do futuro do cinema sonoro*”, Eisenstein, Pudovkin e Alexandrov antecipam com perfeita clarividência duas coisas: aquilo em que o cinema se iria tornar, e a ulterior recuperação do cinema contra o – contra esse – cinema. A fórmula acima escolhida tem a dupla vantagem de não ser maniqueísta – trata-se sempre de cinema –; e de ser contraditória – trata-se precisamente do cinema como constitutivamente campo de contradição.

E o que previam os teóricos-cineastas russos? Que a introdução da fala criasse uma redundância tal entre som e imagem, e uma tal subordinação geral da ordem da imagem à ordem do discurso, que conduzissem à reorganização dos materiais visuais em função de um princípio heterogéneo de imposição de verdade declarativa – a linguagem –, em detrimento da invenção em curso de um princípio ‘formal’ de auto-organização prodigiosa desses materiais – a montagem – susceptível de se propor como examinação microcirúrgica do carácter estruturalmente de ‘montagem’ da própria realidade histórica humana. Em suma, que as lógicas da linguagem sincronizassem a si o fio do processo imagético, substituindo-se à montagem demiúrgica capaz de construir uma imagem tal que, ao construir a realidade, a reencontre. Quer dizer, instrumentalizando-a como o dispositivo otimizador dessas mesmas lógicas: no seu apogeu, a montagem fluída hollywoodesca do cinema como narrativa ficcional *visível*, desde o ‘how to tell a good story’ até à arte de ‘fazer entrar os Cruzados em Jerusalém’ (Malraux); no seu declínio, aquilo que sai nas salas e entra nas bilheteiras, e a que costumamos chamar o cinema. Curiosamente, a primeira fase durará vinte anos; a segunda durará para sempre, de

contrariando esse princípio do unanimismo redundante de *se ouvir o que se vê e se ver o que se ouve*, prevalecte na tradição do filme sonoro desde o seu início como confirmação ideológica da felicidade espectacularizada, e reintroduzindo contra ele essa irredutibilidade de uma discrepância crítica e incompreensível entre os planos da imagem visual e da imagem sonora, a traduzir acutilantemente a não-identidade de um real ultimamente não apropriável sob a *forma mentis* da identidade dócil: um real *que não bate certo consigo mesmo*, que *visivelmente não soa àquilo que é*, um real que faz problema. Nem apropriável também, esse real, sob as formas institucionais que, com o

---

trampolim em trampolim, desde o cinemascope dos anos 50 e 60 aos actuais digital, CGI (Computer Generated Image), 3D, motion-capture, etc.

Com esta última coexiste o referido, e profetizado, empreendimento de recuperação do cinema como montagem, de que o cinema ‘dos Straub’ é exemplo e militância. Se, no mudo, se tratava da montagem de elementos visuais imagéticos (ainda incapaz de integrar endogenamente os intertítulos e a música de acompanhamento), no presente retoma-se a noção contrapontística de montagem de elementos lineares-polifónicos, e não verticais-harmónicos, obtendo um composto audio-visual exponenciado pela independência divergente dos seus elementos, e não implodindo numa homogeneidade conformista de filme bem feito, oscarizável.

Deleuze (1985, 222, 230-1) menciona as diversas pedagogias que o cinema do pós-guerra, também ele ‘libertado’ e no seu ‘ano zero’, iria sucessivamente assumir como tarefa de missão: as «pedagogias Rosselini», «Godard» e «Straub» ministrariam em paralelo duas linhas de ‘lições’: lições de coisas e lições de palavras, e, progressivamente, lições de imagem e lições de montagem. Rosselini ensina *o que as coisas são*, fora do ‘bem-conhecido’ da sua representação ideológica habitual, como veremos Ernesto ensinar o que é uma borboleta; Straub ensina o que são as palavras, quando elas agem o *seu próprio acto* ‘sonoro puro’ no meio do filme, já não encadeadas à fala dos personagens por sua vez enfeudados ao mundo sensorio motor da imagem-acção, o mundo da vida narrada e dessa ‘identidade narrativa’ que é a forma inferior e mediana de realização de uma Vida que é, outrossim, diziam Espinoza e Bergson, e dirá hoje com eles Kurosawa, *alegria* – tal como Ernesto ‘faz acto de palavra’ no jogo sonso com o termo ‘bonhomme’. É preciso dizer que o acto de palavra de Ernesto resiste ao professor, mas não resiste, perdido numa querela estéril sobre direitos de autor, ao acto de palavra do texto de Duras, ao qual atraíçoa.

Esta dupla pedagogia, das palavras e das coisas, recorda o circuito Freinet entre o real e o verbal, e resolve-o de maneira similar: por uma função que, num, é poesia e edição tipográfica, no outro é montagem e edição cinematográfica: quando a montagem se faz ‘monstragem’, dá a ver, e que é quando, por sua vez, a ‘pedagogia godardiana’ e ‘a straubiana’ da imagem a converte, de visível, em lísel.

aparelho escolar da educação à cabeça, zelam pela auto-reprodução de um sistema inconsciente de dominação social que se exerce com tanto maior ‘violência simbólica’ quanto com menor violência factual flagrante, ao assegurar de antemão a colaboração universal de todos na submissão ‘natural’ interiorizada aos papéis sociais que cada grupo está destinado a representar, e de que o conformismo audiovisual da mundividência televisiva e filmica de massas é um instrumento não menos temível de pedagogia social inaparente: é o livro célebre de Passeron e Bourdieu, *La reproduction*, de 1970, cuja tese de fundo não anda longe da noção adomiana de ‘sociedade administrada’ – aquela onde as relações de poder se estabelecem e se exercem, não tanto por confronto directo entre as partes, mas através da distribuição, aos vários agentes em presença, dos seus papéis funcionais no seio de uma estrutura geral de organização da sociedade que é também ao mesmo tempo uma estrutura simbólica integral das significações do mundo. Neste caso, a implantação geral dessa estrutura de sentido e a ocupação efectiva de tais lugares funcionais na existência fundem-se num só processo, do qual a escola, sob o pretexto de transformar a criança em adulto, é o principal veículo integrador. Que os movimentos de 68 se tenham desencadeado sobre o eixo escolar enquanto epicentro ou alavanca de um dominó institucional mais vasto, assinala, numa sensibilidade afim à de Bourdieu/Passeron, quanto o poder se joga, não directamente no terreno político, mas no tabuleiro inconspícuo e aparentemente secundário ou lateral do sistema educativo: é aí que é reproduzida – mais que urdida – a teia inaparente da estrutura simbólica estabilizadora.

Ora, com a sua sincronia de imagem e som numa cena que se afigura de enfrentamento pessoal entre o aluno e o sistema pais/professor, num jogo explícito de vontades e de consciências, esta miniatura de Straub/Huillet parece escapar à dupla característica apontada.

E, porém, a um segundo olhar, reaparece aquela espécie de gaguez cadencial na dicção das linhas (ou no proferir dos textos) que, da parte das indicações expressas e típicas de Straub, visa desnaturalizar

a linguagem enquanto fala expressiva trivial e pretende descoser o poder da palavra de com a situação em que ela se encontra habitualmente inerte e imersa, a situação à qual, pertencendo-lhe ‘comunicacionalmente’, ela fica, pois, impedida de *dizer* – isto é, de acusar, de declarar, de proferir. De tal modo que, ao nível vocal do significante, as falas de todos os personagens e o ritmo gestual e corporal do seu desempenho em cena, não naturalistas (‘mal representados’, ‘fora de tempo’), garantem desde logo um exercício da palavra, não que diga ‘na situação’, mas *que diga*: que *diga a situação* (num alcance afim ao do gesto ‘épico’ que aponta (para) a própria cena em que toma parte, do teatro brechtiano).

Não, pois, uma palavra que pertença à situação, mas, pelo contrário, à qual a situação pertence (soberania literária sobre o mundo, por parte do texto da Duras que reemerge *como tal* no filme, e não enquanto voz própria dos personagens segundo os cânones vulgares da ‘adaptação’ cinematográfica). A palavra straubiana, com efeito, não serve os significados prévios em vigor – inaugura-os: pelo lado do significante, nisso conforme à lição saussureana, que demonstra celebrenemente que a língua não é uma nomenclatura, essa distribuição de etiquetas sonoras por conteúdos de sentido prévios cujos ‘nomes’ aquelas fossem, mas uma pura máquina de produzir sentido com o sem-sentido, de produzir ‘significados’, no participio passivo, com ‘significantes’, no participio activo. Quer dizer: ‘en rachâchant’.

Se, pois, é o significante que porta e inaugura o significado, neste filme de sete anos ao minuto, quanto àquele último, por sua vez, não obedece ele tanto a uma disputa contingente entre duas individualidades obstinadas, quanto a um jogo decisivo e total sobre o núcleo-chave da ordem simbólica. De parte a parte entre maître e enfant, ‘não é nada de pessoal’, poderia dizer-se.

Quanto aos pais, estão ali, como um coro grego, para sublinhar que toda a questão ‘da escola’ e da aprendizagem é social, não educacional: que é que vai *ser* do nosso Ernestinho – e não do seu ‘saber’.



E precisamente, não é outro o escopo do mesmo Ernesto: como restituir um saber, que seja, a um ser, que saiba – contra um ser formatado por um saber formal.

Talvez que, porém, tanto Duras como Straub hajam incorrido aqui num vício de subreção – a saber: que todas as crianças (só) querem ser crianças –, esquecendo que elas também querem ser adultos e desfazer assim a tautologia da infantilidade; donde, o abuso de as tornar veículos ou porta-vozes de uma agenda de adultos que comete sobre elas a paralaxe de pôr uma criança a falar (e a argumentar) como *um adulto que falasse (e argumentasse) como uma criança*. Ernesto é a ventriloquia de Duras a executar por escrito o seu Maio de 68 liminar, e esta criança sibilina, pequeno Sócrates elêntico, é uma utopia de adulto que permite compreender o lado amargo e esotérico da célebre boutade de Bernard Shaw: ‘a educação é a defesa organizada dos adultos contra as crianças’ porque elas, precisamente, não são a matéria-prima para ‘la reproduction’, ou o tumulto de uma desordem primitiva, mas, muito pelo contrário, criaturas de um discernimento em voz alta que é letal para o falso mundo dos homens.

As crianças não seriam, assim, adultos em potência, mas a outra possibilidade dos adultos.

Um pouco como os filósofos... E terrível então seria se, para além de filósofos, crianças; se, para além de crianças, filósofos...

Mas talvez Ernesto resista à missão de que está incumbido enquanto emissário do mundo adulto e, agente duplo, consiga ser criança contra, não apenas pais e professores – mas contra a agenda secreta do próprio *autor* da história, que o lança como peão virtuoso contra os primeiros. Tarefa mais difícil, defender-se de um autor bem-intencionado, ser criança a despeito de *todos* os adultos. Tanto mais que Ernesto é personagem de *dois* autores; na verdade, ele é dois personagens: o sofisticado personagem epistemológico de Duras e o personagem resistente e político de Jean-Marie Straub. Só aquele dá indícios de uma clara vocação filosófica, de se dispor a fazer a revolução da ordem simbólica. O Ernesto de Straub procede em

resistente social, prometendo a revolução *na* ordem simbólica: não se trata, para este último, de alterar o mundo, apenas a posição que nele ocupamos.

Compreendemo-lo num só relance se atentarmos nos casos (pontuais e significativos) de variação entre as duas versões.

A da autora é intelectualista, e combina o activismo socrático do saber-dizer-NÃO (como único saber e saber único) com o paradoxo platónico da reminiscência (aqui rebaptizada de ‘rachâchement’): o primeiro traço, enunciado por Ernesto, o segundo (‘e como se dispõe o menino Ernesto a aprender aquilo que já sabe?’), pelo próprio mestre, que zomba, nessa fórmula, como o sofista, da ‘aporia’ em que incorreria o aluno que recuse a aprendizagem positiva – golpe erístico de pronto ovacionado pelos pais, que não vêem como é que o aprendiz se pudesse sair desta. Na sequência da réplica fulminante – “en rachâchant”, que marca o momento da *μετάνοια* filosófica, da incompreensível ‘viragem da cabeça’ [*periagogê holês tês psychês*] no fundo da Caverna (521c), expressa num idioma indecifrável de Logos filosófico –, o ‘neologismo’ ‘rachâchant’ significa o escândalo da anamnese, verdadeiramente revolucionária da lógica do ser e do saber, paradoxo demolidor, não só do mundo dado, mas do dado do mundo: ruptura filosófica, e não apenas política. As exemplificações desse ‘saber ginástico’ de um ‘mundo ao contrário’, já Ernesto as fornecera anteriormente na sequência das três respostas irónicas (quer dizer: não gramaticalmente interrogativas, mas ontologicamente interrogantes): 1) responder *demais* ao ‘τί τὸ ὄν’ (ao ‘o que é o ente’) da borboleta, não meramente a identificando, mas identificando o que ela é como *alma livre* e emblema mesmo da conversão filosófica e da metamorfose (e supondo, assim, a identificação propriamente metafísica de o que é o ‘o que é’: e identificando tal crime como crime ontológico, mais que apenas ‘ecológico’); 2) responder à identificação do político com uma palavra dúplice – que é a essência mesma do político; 3) e responder magistralmente à ironia do ‘instituteur’ (daquele que institui a Instituição e o Institucional), em sentido literal e em sentido translato de quem já percorreu para baixo e para cima todo o itinerário da ‘caverna’,

mais depressa um globo (mera representação e artefacto, ou ‘sombra’ projectada do ente – e contra a lógica da substituição da representação ao real, imposta pela ordem *ontológico-política* vigente –), mais depressa um globo sendo ‘uma bola’ do que ingenuamente ‘a terra’, como o queria a doutrina oficial da verdade, e da qual aquela bola é, de facto, apenas o respectivo ‘pomo’, pomo-de-terra, numa *lógica da batata* de que o involuntário *lapsus* semântico e epistémico do professor nem sequer se apercebe. (Ao mesmo tempo que o ‘inconsciente colectivo’ o leva a formular as questões-pilar em três domínios fundamentais da domesticação cultural do ser humano: o reconhecimento do poder, a ‘classificação das espécies’ e a capacidade de [auto-]representação).

Em contraste, o Ernesto dos cineastas é simplesmente popular: por um lado, eles retiram (*censuram*) o socratismo do Não (uma palavra do idealismo, não do materialismo); e, por outro, substituem a tentativa ‘arguta’ e insidiosa do professor (de confrontar a trivial preguiça escolar do ‘não querer aprender o que ainda não sei’ com o absurdo do ‘como conseguir aprender aquilo que... já se sabe?!’, numa inexorável lógica da não-contradição [mas à qual a resposta desarmante de Ernesto – que inclui o ‘terceiro excluído’ – converte instantaneamente numa interpelação platónica que se ignora]), pela pergunta *consensual* da materialidade social da educação, a pergunta em que pais, professor e aluno se reveriam: como pretende o Menino aprender (isto é, aprender *sozinho*, sem o sistema educativo a ensiná-lo: num aprender sem ensino, numa destituição socrática e agustiniana do ensino) aquilo que ainda não sabe?

E é muito diferente, a sequência final, de recuperação ‘do inevitável’ (a integração social da criança no mundo crescido, do indivíduo diferenciado na norma social, da liberdade na cidadania oficial e do pensamento na ideologia), consoante esse aprender autodidacta o que não se sabe (as utilidades básicas) se reporte a um ‘rachêcher’ maiêutico (que transcende a Escola) ou simplesmente à suficiência autodidactista (que meramente a dispensa). Pois que, na primeira versão, aprender ‘o que ainda não se sabe’ ocorre unicamente em

termos de um aprender aquilo que já se sabe – caso em que o ‘saber’ não é da mesma natureza que no outro. A resposta em (de) Straub/Huillet pretende ser meramente contracultural, resposta social ao social, não contaminada por duvidosas subtilidades ‘filosóficas’: desse modo, a sua irrisão dirige-se a um sistema educativo no seio do qual tanto a escola tradicional como a ‘escola nova’ figuram apenas como outros tantos ‘métodos’ sucessivos (de que o ‘novo método’ de rachâcher é a paródia indiferenciada), sem verdadeira ruptura entre eles, e a radicalidade de rachâcher é a da desinstitucionalização illichiana – a desescolarização, inclusive da própria ‘educação nova’. A resposta em (de) Duras ultrapassa a controvérsia entre institucionalidade vs. desinstitucionalização do saber, numa radical diferenciação entre duas acepções de saber: a aquisição de informação positiva vs. a reflexão pensante sobre ‘aquilo que já se sabia’ – sobre o próprio ‘saber’ em vigor, *o qual não é uma borboleta, mas sim um crime*.

É, Ernesto, uma utopia de adultos, ou uma criança possível? Há, da parte dos autores, um esforço pela verosimilhança, no limite da credibilidade ou no recurso da excepcionalidade; a começar pelo nome: a felicidade de me chamar Ernesto, o sério. E há crianças ‘que se saem com coisas de admiração’, e das quais dizemos: ‘do que ele se foi lembrar’, sempre que se trata de qualquer coisa *de que não há memória*. Formulamos uma concepção remanescente do saber e uma teoria agustiniana da memória, nas expressões da língua: todavia sabendo o que não sabíamos. Há crianças assim. Nenhuma das expressões de Ernesto é impossível a uma criança, e o seu personagem é a construção de uma possibilidade: um ‘ideal-tipo’ apresentado em estado puro<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Na sociologia de Max Weber, o ‘tipo ideal’ apresenta-se como um constructo científico orientador da *compreensão* social, apurando por indução uma fisionomia individual que tipifique um conjunto de características sociais e humanas elevadas à sua idealidade significativa, por alternativa à epistemologia das categorias gerais abstractivas, próprias de uma sociologia explicativa. Assim, Ernesto não corresponde à categoria sem rosto do rebelde académico em geral, mas ao perfil optimizado do que fosse um indivíduo soixante-huitard em acção. O personagem literário marcante tende a ser a realização do *Idealtypus* weberiano: a singularidade ímpar do indivíduo excepcional representativo.

O parceiro ideal para um ludus muito sério: se uma terceira nuance fonética do termo ‘rachâchant’ o aproxima onomatopaicamente de um jogo infantil de ressaltos (e nos faz irresistivelmente recordar a cena final de um predecessor célebre, *Zéro de Conduite* (1933), de Jean Vigo, em que os infantes cambaleiam agachados numa evasão literalmente ‘sobre os telhados do mundo’ e cujo verbo adequado seria ‘rachâcher’), essa euforia vital e libertária encontra um equivalente adequado mais ponderoso no que fosse uma actividade filosófica infantil: *rechaçar* as certezas feitas, caminhar ‘acima dos telhados’, questionar ludicamente os duplicados da realidade que são as suas representações cognitivas, os ‘conteúdos de saber’ inertes pelos quais somos obrigados a trocá-la e com os quais corremos o risco de passarmos a confundi-la: retratos emoldurados, vitrinas de corpos embalsamados, globos cartográficos irrisórios.

Sobretudo, as crianças *não querem*: são tão nolentes quanto volentes. Esse trabalho ‘do negativo’, da dúvida, da interrogação, da recusa, da transgressão, é o traço filosófico informe nelas.

Tomemos a criança dos Raposas (1.º Sonho, de Kurosawa): ela quer saber. E saber é transgredir. O saber que este outro infante confusamente pretende, ‘como num sonho’, não é um saber qualquer, mas um saber secreto e proibido que se paga com a morte. Saber, é um saber de vida ou de morte. Condição humana: o saber é proibido, e é saber do proibido. Era assim com o saber mítico mais antigo, guardado em cerimoniais impenetráveis e vazios, em que a própria mãe entrega à criança muito pequena e ‘inocente’ a lâmina para o suicídio de honra, ou sugere a demanda do arco-íris; e é assim com a finitude do saber em si mesmo.

Ernesto, esse, mais do que não querer saber, quer *não* saber: esse socratismo toma entretanto a forma platónica de recusa do *não-saber*. É uma criança tão decrolyana quanto a anterior – se por ‘decrolyano’ entendermos o primado da vida sobre a escola e das coisas sobre as suas representações, assim como do concreto sobre o abstracto e do interesse activo da criança sobre o obrigatório apassivante. Excepto que são

crianças absolutamente resistentes a toda a pedagogia, crianças sem pedagogo: *enfants terribles e filosofais*.

*Crianças para a filosofia*: porque, se a filosofia é uma paideia, é que esta é essencialmente filosófica, e não uma pedagogia entre outras. Daí que rachâcher seja ‘um novo método’, mais novo que os ‘novos métodos’ da educação activa (e sua irrisão como *moda* cultural), decrolyana ou outra – porque muito mais antigo. Digamos, para nos reportarmos aos termos da ‘Alegoria’: se uma *pedagogikê* nos poderia, na melhor das hipóteses, conduzir das sombras ‘às coisas’ que desfilam ‘para lá do muro’ – dos livros às lições de coisas e dos muros da escola aos campos em redor, do ‘Ovídio do nosso tempo’<sup>4</sup> – uma autêntica *paideia* é de outra estirpe, e dirige-se àquilo que nas crianças *quer mudar de mundo*, isto é: sair, não da escola ou da infância, mas da caverna.

A curiosidade ou a ‘nolência’ últimas destes dois meninos é a tipificação-ideal dessa aspiração desmesurada – aquela que já não é da ordem das perguntas (que implicam o objecto por elas visado), mas da da interrogação (que implica a própria posição donde se interroga, e que portanto se abrange a si própria na interrogação: que se põe totalmente em causa, como o fazem aqueles dois meninos, totalmente implicados em, e por, aquilo que fazem).

Como sucede igualmente com esse ‘petit japonais’ do 3º Sonho, *Crows* – Akira Terao, outro alter ego de Kurosawa –, que, tornado criança para devir filosofante, transgride o senso-comum e ‘entra no quadro’, como o propõem os velhos pintores chineses, lendários como o Wang Fô de Yourcenar ou históricos como os tratadistas clássicos do

---

<sup>4</sup> Ovide é o nome de Decroly. Se o poeta antigo descreve a metamorfose da cultura em natureza, o pedagogo belga queria reconduzir antes desta àquela. As famosas ‘lições de coisas’ (concretas e vitais; complexas ou ‘multidisciplinares’; ‘on location’) seriam uma retoma contemporânea daquele carácter de história naturalizada: se os mitos de Ovídio contam uma história paralisada, as *coisas* de Decroly contam a nossa: elas são, ‘em plena natureza’, a nossa história. Uma outra história ‘da Natureza’ nos é também contada pelo ancião ‘Kurosawa’ no último Sonho: a aldeia das azenhas.

século IX, mas como o propõem também, a ocidente, Kandinsky ou Rothko.

Se as lições são lições de coisas *ao vivo*, e se a lição de pintura ministrada por van Gogh ao seu implausível visitante é proferida de dentro de um mundo pictórico transfigurado, e preconiza a conversão integral do pintor à paisagem e à pintura (o que ele próprio levará ao extremo, trespassando o horizonte mesmo do visível), a paideia incondicional sucessivamente proposta nestas curtas películas escolhe as suas *metamorfoses* e as suas *coisas* muito para além das escolhas das crianças infantilizadas pela *bienveillance* do Ovídio do nosso tempo: uma, escolhe as procissões secretas dos ‘Raposas’, e o arco-íris; noutro caso, prefere-se a Pintura ao seu museu; outra, ainda, oscilando entre Sócrates e Platão, escolhe a Alma, restabelecendo, à sua maneira, ao mesmo tempo a Alegoria da Caverna, essa matriz principal da filosofia da educação ocidental, e o ‘circuito natural’ de Céléstin Freinet.

Este último ponto é de mais exigente elucidação. A dimensão que há em comum entre o empreendimento filosófico da educação platónica e o empreendimento social das ‘técnicas Freinet’, é a dimensão da interiorização. Digamos, noética num caso, poética no outro.

Com efeito, Freinet recusava a caracterização do seu pensamento-acção pedagógico como constituindo um ‘método’, receita já pronta, muito menos ainda como reduzindo-se a um ‘espírito’, inspiração débil, preferindo, entre os dois, o termo ‘técnicas’, no plural: isto é, conjunto móvel de intervenções adaptativas e eficazes. A estas não caberia menos, porém, a tarefa de reconstituírem aquilo que ele designava como o ‘circuito natural’: pois não bastava ter, de um lado, a cultura escolar formal, universalista e abstractizante, do outro, a cultura social viva dos alunos, das famílias, da região, cultura concreta e vivida, oscilando entre o ‘interesse natural’ oriundo desta e as exigências didácticas da aquisição da gramática e da aritmética, oscilando entre os grupos de brincadeira e o isolamento do esforço mental individual, e entre os movimentos materiais do corpo e a agilidade invisível do pensamento. O elemento aglutinador de todas estas variáveis, encontrou-o Freinet na criatividade do Poema, síntese das coisas vivas e

da gramática da língua que as diga, da vivência espontânea e da ressonância interior da sua evocação no elemento luminoso da significação, síntese do facto vivo e da criatividade que o torna universal. A extraordinária reconstituição, por Borges ('El hacedor', in *El Hacedor*, 1960) de um Homero que, só cegando (como ele próprio), pôde fixar na memória e na palavra o que até aí perpassava num turbilhão confuso de gestos, sensações, as do tumulto sem medida e sem nitidez da vida, ilumina o sentido e o alcance do processo gizado por Freinet: entregar o vértice 'da escola e da vida', no seu circuito agora recíproco, à criatividade poética, ao mesmo tempo que concretizando esta no trabalho colectivo, material e socializador da sua edição pela imprensa escolar, onde todos colaboram em vista das suas coisas e das alheias, e ampliando o diâmetro da sua benéfica influência através da correspondência entre escolas distantes, numa troca de experiências que agora partilham também as inscrições culturais diversas.

Rachâcher, como maneira de aprender as coisas que já se sabem, é paralelo ao menino Ernesto que tritura reflexivamente os saberes alvares da doxa corrente, ao pequeno poeta da escola Freinet que traz os seus tesouros lá de fora dos campos e se senta a escrevê-los, ao reminiscente socrático e platónico, ao grande poeta que (citando Borges)

“Com grave asombro comprendió. En esta noche de sus ojos mortales, a la que ahora descendía, lo aguardaban también el amor y el riesgo. Ares y Afrodita, porque ya adivinaba (porque ya lo cercaba) un rumor de gloria y de hexâmetros (...) el rumor de las Odiseas e Iliadas que era su destino cantar y dejar resonando cóncavamente en la memoria humana. Sabemos estas cosas, pero no las que sintió al descender a la última sombra.”

Este último aspecto – a '*ultima sombra*', amargura ou mortificação da cegueira, e já o poço sem memória nem concavidade que é o poço da morte –, é importante, porque nos conduz a uma outra iminência que é a da filosofia que vai a limite: 'aprender a morrer'. Todos os quatro episódios tocam esse limite: o horizonte de corvos (no



qual van Gogh fez coincidir o fim da sua pintura e a pintura desse mesmo fim), o esfusante funeral aldeão, o castigo ritual e o arco-íris, o Não brandido por Ernesto (corrijamos: sobrepomos sempre, idealmente, o Ernesto de Duras à sua atenuação no personagem do filme de Straub, que trai a sua radicalidade para evitar que a filosofia o viesse reclamar à sua pertença ao povo). A filosofia, mesmo para crianças, lida com a sombra e, portanto, com a última.

A borboleta – psychê, a alma – no seu corpo confiscado de morte, é companheira de infortúnio de Ernesto na Caverna, na escola das etiquetas dóxicas: por isso ele responde ao mesmo tempo ao nível das Ideias (na sua essência, e não na sua aparência sensível, aquela borboleta morta, tornada, de alma, em corpo, é, não ‘uma borboleta’, mas ‘um crime’) e ao nível do juízo económico-político, repetindo Proudhon: se ‘la propriété, c’est le vol’, a apropriação absoluta que é a exibição do cadáver, é ‘un crime’. E eis como uma questão de metodologia (aprender, rachachar...) bate de imediato as suas asas ontológicas: as asas da última sombra, asas de corvos ou de almas aladas e metamorfoicas.

Abordaremos, nesta última secção, duas questões conexas (que talvez, acumuladas, se respondam entre si): é possível filosofar sem pôr diante de si o limite absoluto, ao qual chamamos - a morte; e, não o sendo, como introduzir essa finitude do horizonte numa filosofia para crianças, quer dizer, junto de crianças? Serão os adultos, *saudosos* e *análogos*, a fazer (tal como o próprio nome indica) a ‘filosofia para crianças’, sem que estas façam a delas, ou fá-la-ão *ex abrupto* as crianças elas mesmas, *infantes filosóficos*, ‘en rachâchant’?

Para esta segunda questão, não parece de grande auxílio o procedimento de Duras / Straub, que usam uma criança para se dirigirem de adultos a adultos (mas também, alegadamente, às crianças, e poderíamos conjecturar que reacção terão as da idade de Ernesto, ao verem ‘um dos seus’ em acção? Possivelmente – muito aquém do sofisticado alcance desta peça lapidar para adultos lidando com a categoria reflexiva ‘infância’ – a do aplauso da traquinice e dessa espécie de birra da Razão ou ‘zero em comportamento’ que tanto

podem relevar da ‘intenção filosófica’ como do mais raso e admirável infantilismo).

Quando se trataria antes, na FpC, de adultos que se dirigissem a crianças... as quais se dirigissem a... se dirigissem... pois, a quê?

Assim, ao adulto – o adulto feito criança da ventriloquia ivan illichiana e platonizante de Duras – de (se) dirigir (*qua*) ‘Ernesto’ ao potencial-Ernesto de cada criança: ao potencial destas de se dirigirem, não tanto aos adultos que a elas se dirigem (curto-circuito da ideologia ‘dialógica’), mas *àquilo a que os adultos se dirigem*: ao excedentário vértice de um triângulo irrespondível. Na verdade, é escassa a vantagem de uma idade sobre a outra, quando a assíndota da sua convergência dista tanto de uma como da outra: a problematidade enfrentada por ambos, adulto e criança, difere de qualquer resposta, mais do que as respostas diferem entre elas. A magra vantagem do adulto é compreender muitíssimo melhor o problema e formular muitíssimo melhor a sua insolubilidade, chamando as crianças precocemente a esse saber das perguntas que dá pelo nome de filosofia.

Será possível, entretanto, que a recusa de Ernesto inclua também a filosofia – quer a filosofia para adultos, quer a filosofia para crianças, quer a filosofia das crianças? Ou, pelo contrário, não estará ele senão à espera dela para enfim se rever nessa afinidade electiva que se desconhecia?

Por outras palavras: será, para os interesses da FpC, a figura anti-discipular deste Ernesto *suficientemente*, ou, pelo contrário, *demasiado* filosófica? Em termos de Freinet ou de Cousinet: teremos diante de nós uma criança da qual não se pode dizer que ainda não é um homem feito, precisamente porque é uma *criança feita* (o que significa não hipotecar o seu ser actual e a sua vida presente a um ideal baálico que roubaria metade da vida humana sob o pretexto de ela ‘ainda não ser’)?

Em qualquer dos casos, se Ernesto quer mais *rachachar* do que aprender, quer rachachar *para aprender* – e isto não sem que, nesta rábula, ele e os seus autores consagrem *malgré eux* a sala de aula como lugar de aprendizagem sem igual, nela recebendo nós a primeira lição

sobre a anamnese enquanto ideologia: não ‘como posso aprender o que não sei?’ (o 1º Koan<sup>5</sup>), mas a correspondente pergunta política: *como poderei escapar-me a isso?* –, ainda assim, o triunfo de Ernesto / Contracultura é na verdade uma vitória de Pirro, pois que, se ele derrota a Escola, não derrota a aprendizagem (quer dizer, a integração social), à qual capitula e consagra como *fatum*: ‘i-né-vi-ta-ble-ment’. O que o professor teme bem que venha de facto a ser o caso: ainda que aprendendo sob a modalidade crítica do Não e da aporia da própria aprendizagem, eis mais um rebelde agora com causa que não escapará (para grande tranquilização da mãe, pequeno happy ending inserido antes do epílogo) ao tridente rector ‘ler, escrever e contar’.

Ernesto é um apocalíptico integrado, e *larvatus prodit*.

Leãozinho (nietzscheano) iconoclasta, surgido de um quadrante inesperado: aquele que renuncia a carregar o fardo do camelo, o fardo do saber, dos sistemas de sentido, dessa vida herdada e não vivida que é alimento da virtude e da lei, e não expansão pura de si, ‘para além das duas bossas’, se assim se pode dizer. Não é, Ernesto, nem ainda criança, nem a Criança, ainda: ele é a função abstracta de um ponto marcado didacticamente pelos seus ansiosos autores numa mesa de jogo sério para adultos.

Interrompamos aqui a leitura deste texto para irmos ver como se vive – se ‘aprende aquilo que já se sabe’ – en rachâchant.

---

<sup>5</sup> O koan visa desarmar radicalmente os ciclos habituais da racionalidade e da inteligibilidade mediante um paradoxo paralizante que faça cair por inteiro o sistema de obtenção e garantia de sentido em que nos encontramos (em que os sistemas autopoieticos semióticos de constituição social de sentido eles próprios historicamente sempre já se encontram, conosco neles). Não se trata, pois, apenas de um ‘paradoxo lógico’, de uma ‘superação da racionalidade’, de uma dificuldade fundamental do pensar ou de um método pedagógico de tipo aporético, elênctico, dialéctico ou maêutico, ou ainda de uma desorientação magistral do discípulo: o koan visa *fazer cair o sentido*. Fazer perceber que a dificuldade formulada manifesta a impossibilidade absoluta de qualquer formulação e a improcedência da atitude reflexiva, tornando de súbito essa incompreensibilidade na modalidade natal de uma outra consciência.

Que viver seja a vida a imbuir-se da inteligência da mesma vida, a aprender-se e a saber-se crescentemente a si própria, eis o que encontramos na *Aldeia das Azenhas*, o último sonho da última sombra, de Kurosawa (para devolvermos aqui ao seu ciclo do duplo genitivo o sabor borgesiano de Píndaro<sup>6</sup>). Por isso, é só no fim que surge a Criança, e tudo quanto ali se passa, nessa Aldeia que é uma anciã da História prestes a morrer alacremenente com todos os seus anciãos, pesem as flores e as crianças que as pousam de novo sobre a terra do repouso, tudo quanto ali se passa e se faz, tudo quanto ali se vive, se pode dizer que se passa e se vive e se faz nesse gerúndio quase gerundivo: en rachâchant – rachachandum est.

Os velhos e as procissões eufóricas são crianças quase nietzscheanas<sup>7</sup>: sem fardo, nem *pars leonis*. Sem idade.

---

<sup>6</sup> O “Σκιάς ὄναρ ἄνθρωπος” da Oitava ode Pítica de Píndaro deixa-nos no círculo: (o homem) é o sonho tido (ou ‘feito’, diz o francês) por uma sombra, ou é o sonho com uma sombra, essa sombra sonhada por um (e num) sonho ‘sem sujeito’? A ambiguidade do genitivo, e o problema da identidade do sujeito na transmigração entre uma borboleta (a ‘alma’ metamorfósica e metempsicósica) e o pensador taoísta, redundaram, em Borges, num conto ele próprio apropriadamente palimpséstico (‘Las ruinas circulares’, 1940) que responde à alternativa com a ambiguidade: o homem é o sonhador activo e a sombra passiva ao mesmo tempo, a sombra activa e o sonho passivo ao mesmo tempo, o sonhador e o sonhado numa cadeia inconsistente: na verdade, a sombra é um sonho e o sonho é uma sombra, e o homem (o seu despertar) é aquele que no limite o adverte. Tal como Deleuze assinala, no transbordo da literatura para o cinema, Borges, antes de Alain Robbe-Grillet, de Resnais e de Welles introduz a figura da ‘cadeia de falsários’, mas imediatamente sob a forma de veredas de falsários que se bifurcam.

<sup>7</sup> O Leão é portador do Não: não do Não abdicante do ‘último homem’ (‘tudo é vão’) em cuja figura o nihilismo tende à sua consumação, mas do Não subversor de todos os valores, para além do nihilismo. Pertence ainda, portanto, ao ciclo contra o qual se insurge: o seu Não é já a afirmação da Vida, sem dúvida, mas afirmada ainda contra o que a empecilha e na medida exterior e acidental desse diferendo, numa perspectiva ainda relativa e oposta, e não absoluta e plena. É por isso que, com Ernesto, os pais e o filme *vão à Escola* dizer esse Não: esse Não pertence, pois, à Escola, é o momento do seu esvaziamento, da sala deixada vazia atrás de si: ao sair de cena, a câmara de Straub/Huillet tem tanto futuro quanto Ernesto, e traduz involuntariamente o impasse ‘tardo-nietzscheano’ dos anos 60 e de todos os seus equívocos, os quais virão agonizar ainda até à produção cinematográfica mais tardia destes autores.

Os três episódios ‘salteados’ de *Dreams* que escolhêmos escandem, na verdade, as três idades da vida: a infância, a acmê, le grand âge.

Ou, mais complexamente: o sonho central oferece um confronto da vontade conquistadora com uma sabedoria intratavelmente leonina que se coloca a si própria inevitavelmente sob signo negativo e fúnebre, e a vontade fracassa alcançar a sabedoria, a qual, nesta fase, se aniquila a si própria na figura nietzscheana do ‘homem que quer morrer’ e que está para além do ‘último homem’, naquele trigal sem ninguém, apartando-se abruptamente os dois dialogantes do Leão na hora do *sol niger*; no último sonho, o mesmo visitante, apaziguado, aduna-se na sabedoria. No primeiro sonho, a criança espregueita o rito e cumpre os ritos: infracção e reparação, o seu incôscio deambular pertence inteiramente ao ciclo dos ritos ancestrais, o do Camelo, que podem ser perigosamente deslumbrantes como o arco-íris, sortilégio mágico e anel medusante.

Assim, as idades etárias e as simbólicas encontram-se, como em todas as cifras iniciáticas, por ordem inversa: o estádio da Criança não é o primeiro, mas o último, e a criança do início começa por ser o Camelo, a sua atitude é a do camelo: ele evitará a morte através do rito propiciatório. O Leão da idade central, esse, enfrentará a morte (de Deus, do homem, dos valores), tendo por instrumento a cultura mas negando-a por um impulso de afirmação total da vida (que ele aliás faz coincidir com aquela, nesse efeito genial obtido por Kurosawa: para o derradeiro van Gogh, ‘pintar’ a cena é, literalmente, fazê-la acontecer e fazer-se a si próprio acontecer: “le peintre «apporte son corps», dit Valéry” (Merleau-Ponty, 1964: 16.) tal como o Cristo, que aqui vemos galgar o seu gólgota de cavalete auto-sacrificial atravessado sobre os ombros).

Os quadros elementares dos três momentos são com estes concordes: a floresta profunda, primeva e crepuscular, ou a solenidade obediente; a excessiva radiação da seara solar, ou a afirmatividade do Não; e o elemento líquido e cristalino que flui serenamente, ou a libertação sem esforço.

Só por último o homem é Criança, e é caso para nos questionarmos se a FpC não obedece antes ao impulso inconsciente e profundo de reencontrar, na hora fini-filosófica do mundo presente, um destino liberto para o homem, e para o filósofo, que fosse, não o dessa infância que ainda nem homem feito chegou a ser, mas, nela, obscuramente, a figura inigualada e reversa do símbolo salvífico: a Criança. Uma tal concretização empírica do símbolo priva-o, porém, do seu impulso indeterminado e transsemântico, devolvendo-o, recapturado, ao mito.

O que se aprende, então, do que já se sabe? Aprende-se que a noite é noite: aprende-se profundamente aquilo que já se sabia mas que, ‘porque bem conhecido, não é ainda (re)conhecido’<sup>8</sup>: quão noite a noite é. Que, a noite, não é escura: a noite é a escuridão.

Passemos adiante da singeleza com que Kurosawa nos recorda, em registo tecnofóbico tão verdadeiro quanto ingénuo, tão sustentável quanto insustentável, o paraíso perdido e irrecuperável da ‘vida natural’, parte da Natureza. Porque só caberia levar uma vida natural... en rachâchant; e porque o tom que insinua a técnica como princípio de auto-destruição (não apenas por destruir a natureza, mas por o seu mundo destruir o mundo natural, se lhe substituir como, a lâmpada, à noite, e, perdidos a noite e o dia, conduzir a um beco sem saída) deveria levar o pedagogo consciencioso a lembrar que... bom, que *it’s just a movie*, que, tudo isto, é *cinema: os antípodas tecnológicos da ‘Natureza’*.

---

<sup>8</sup> “Das Bekannte überhaupt ist darum, weil es bekannt ist, nicht erkannt” (Hegel, 1986:35): “O bem-conhecido em geral é, precisamente por ser bem conhecido, não conhecido”. O programa de Ernesto era também o da Fenomenologia do Espírito, de Hegel: transformação do bem-conhecido e da representação (*Vorstellung*) em pensamento (*Denken*). Admitamos que o processo ernestino se ficasse por aí – compreendendo que a bem-conhecida borboleta exposta toda colorida numa vitrina, pregada com alfinetes, ainda não era, por isso mesmo, conhecida por aquilo que isso é: um crime –, mas não elevando, por sua vez, o pensamento (*Denken*) a conceito (*Begriff*), no seu sentido especulativo de saber absoluto: como é que o mundo vem todo ele a ser aquilo que é, e para onde se dirige, que saber é aquele que o sabe e se sabe como saber na sua diferença daquilo que é sabido – eis o que não está nos propósitos dos anos 60, sobretudo antagonísticos em relação ao... ‘Sistema’.

Quer dizer: que, se a Filosofia ‘começa com o *espanto*’ – *thauma* –, que ela não comece com o *pasm* dos sonhos infantis.

No duplo artifício de um sonho da Natureza e da sua realização cinematográfica pela tecnologia que, de todas, mais ilumina a noite, que sombra encontramos todavia que nos guie no nosso Hades de borboletas demasiado acordadas?

Fundamentalmente, isto: que, quaisquer que sejam as circunstâncias e os modos, a condição e a liberdade, só nos restam duas coisas: aprendermos aquilo que já sabemos, e aprendermos aquilo que de todo ainda não sabemos, e que não aprenderemos. E aprendermos isso que lançava em perplexidade o sofista e o filósofo: a tangente rotativa entre esses dois saberes assimétricos entre si como a vida e a morte – que é o lugar do filósofo.

Nos três sonhos (e muito mais nos outros cinco do filme integral), perpassa a sombra da Morte. É possível filosofar sem – a morte?, sem o *regozijo jubiloso daquele funeral* (e será ele jubiloso porque A conhece – ou por desconheçê-La)? Sem a diferença absoluta – que atinge o mundo e que me atinge a mim? Como ‘acessar’ a morte – a Filosofia – à criança? Como ‘aprender a morrer’? Como tomar a cicuta da reflexão, ou como aprender o arpejo deslumbrante da flauta *shakuhachi*, a sua distância infinita, mais longe que o longe?

O ancião, de cento e três anos de idade, irá preparar-se para a morte. Não sabemos qual a preposição ou o advérbio – o recurso ou amuleto gramatical –, qual a operação lógica, menos ainda a ontológica, que liga, ou desliga, essa preparação para a morte e a vida, o *estar vivo*, o qual – é dito – não é ‘penoso’, mas ‘fantástico’. A que corresponde, entre a morte e a vida, essa ‘preparação’ reconciliada? (sem o encarnçamento tecnológico e urbano do prolongamento da vida, apesar de tudo bem menor do que aquele que é facultado pelo ar e pela água).

Como aprender aquilo que se é – o estar vivo –, demasiado bem-conhecido para que o conheçamos, para que saibamos que relação estabelece ele com a sua condição de cessação, a sua ‘finitude’, que é também a finitude do que fosse um acesso irrestrito a si-próprio? Quicá

saber isso que já se sabe, na sua finitude, seja saber essa condição de fim, a qual não está no fim da vida, como seu contrário (pois o nada nada contraria), mas que é a vida mesma, que ainda não se sabe, que ainda não *se dançou* com as grinaldas postas ao pescoço. O funeral festivo – o cerimonial, a ‘forma simbólica’ – em que os vivos acompanham o morto que acompanha os vivos, não é uma ponte nem um elo, não serve para fazer sistema, para conectar o positivo e o negativo: o funeral abandona-nos à filosofia.

Porque o funeral não preenche o intervalo: ocupa-o. É ele o 2º Koan. Ele não reconcilia a vida com a morte no seio do Todo (*das Wahre ist das Ganze*, diz Hegel no mesmo Prefácio da Fenomenologia do Espírito há pouco citado: o verdadeiro é o todo), ele transcende a contradição insanável. A reconciliação da vida não é com a morte: é com a vida.

A quietude do rio de Heraclito, o imóvel fluir de Parménides e Heraclito, é o 3º Koan: a Natureza não acolhe: está e passa. Vive-se ao lado do rio; e só na arte – na pintura e no cinema – há essa ilusória e artificiosa fusão com a natureza e com o quadro, essa imortalidade medrosa, esse espírito, hegeliano entre todos, do Leão da totalidade.

Filosofar com o Leão... – ou ‘fazer a experiência do pensar’, com Kurosawa ou Heidegger?, ao lado do rio que ali corre, destituído de pensamentos, infinitamente mais próximo do que o gesto perdido de o abraçarmos para sempre. Num sistema da Natureza, os rios deixam de ser rios, e não há aldeias nem azenhas ao lado das quais a Criança brinca.



## ANEXOS

### Anexo I - Ficha Técnica

#### EN RACHÂCHANT / 1982

**Realização** - Jean-Marie Straub e Danièle Huillet

**Título Original:** *En rachâchant*

**Duração:** 6 min. e 55 seg.

**Realização:** Jean-Marie Straub e Danièle Huillet

**Produtores:** Jean-Marie Straub e Danièle Huillet

**Texto:** sobre o texto «*Ah ! Ernesto !*» (1971) de Marguerite Duras

**Direcção de Fotografia:** Henri Alekan, Louis Cochet

**Sonoplastia:** Louis Hochet, Manfred Blanc

**Interpretação:** Olivier Straub (*Ernesto*), Nadette Thinus (*Mamã*), Bernard Thinus (*Papá*),

Raymond Gérard (*Professor*)

**Montagem:** Jean-Marie Straub e Danièle Huillet

**País:** França; **Língua:** Francês

### Anexo II – Texto

#### En rachâchant - tradução [JMM]<sup>9</sup>

E – **Ernesto** | M – **Mãe** | P – **Pai** | I – **Professor** (Instituteur)

E – Não vou voltar para a escola.

M – Porquê?

E – Porque na escola me ensinam coisas que eu não sei.

P – Olha que esta!

M – Um pequenote moreno, nove anos, óculos... Não se dá muito por ele, há que dizê-lo.

I – Não, não vejo nenhum Ernesto.

P – Ninguém o vê, faz de conta que não é nada com ele.

I – Tragam-mo cá.

I – O Ernesto é o menino?

---

<sup>9</sup> Procurou-se encontrar os equivalentes gráficos para a intencional prosódica entrecortada do texto dito. Assim, as reticências correspondem a suspensões contra-gramaticais – mas muito retóricas – da locução, não a traços de ênfase expressiva psicologizante ou dramática. Chama-se em particular a atenção para a cadência, mais enunciativa do texto objectivo do que propriamente oral, que faz o encanto *cinematográfico* desta *banda de som* de voz humana, à qual Straub pedia sempre o carácter distanciante de uma articulação artificial (evitando ao mesmo tempo todo o maneirismo).

E – Exacto.

I – Na verdade, na verdade... não o reconheço.

I – Mas eu, a si, reconheço-o.

M – Está a ver o género.

I – Então, recusamo-nos a aprender, menino Ernesto?

E – Exacto!

I – E porquê?

E – Porque isso demora muito tempo, muitíssimo tempo.

I – A instrução é obrigatória!

E – Não em todo o lado.

I – Se estamos aqui, estamos *aqui*! Aqui estamos aqui, não estamos em todo o lado.

E – Estamos, sim!

I – E então, ele, quem é ele? Hã? [Mitterand]

E – Um bom homem / boneco [un bonhomme].

I – E *isto*? [Uma borboleta embalsamada]

M – Pelo menos isto! Diz o que é isto, Ernestinho.

E – Um crime!

I – E isto, é... uma bola de futebol, uma batata [pomme de terre]?...

E – É uma bola de futebol, uma batata, e a terra  
[une pomme de terre, et la terre].

M – Um cretino!, é o que isto vai ser.

E – Não, não é preciso preocupares-te.

M – Mas não deixa de ser triste...

E – Não, de maneira nenhuma.

M – Achas?

E – De certeza.

I – Que estranho...

M – O que é que vai ser de nós? Sete, temos sete...

I – Caso único...

P – É sempre isto!

I – Portanto, estamos... perante uma criança... que não quer aprender... senão aquilo que ele sabe... já.

P – É isso mesmo!

M – Tenho sete e estou farta.

I – E como é, como é que o menino Ernesto está a pensar aprender aquilo que ainda não sabe? [no original de Marguerite Duras:

“(…) ce qu’il sait déjà? Hein ?”]

P – Toma! É verdade!

E – A pra-squin-sar !

[En ra-châ-chant < ‘recherchant’ / prasquinsar < ‘pesquisando’<sup>10</sup>]

I – Que coisa é essa?

E – Um novo método.

I – Incholente!

M – Não percebo nada.

P – Perdi o fio.

I – E o que é que o menino Ernesto já sabe?

P – Nada, basta olhar para ele.

M – E ainda por cima, ele é completamente míope.

I – Eu fiz uma pergunta, acho eu. O que é que o menino Ernesto sabe?

E – Eu sei...[no original de Marguerite Duras:“ – NÃO, sei dizer NÃO, e chega!”]

M – Não lhe toque, ou dou cabo de si.

I – De acordo.

I – E por que é que o menino Ernesto se recusa a aprender o que ainda não sabe?

Porquê? Hein? Responde, Ernesto, se percebeste? Porquê?

E – Porque não vale a pena aprender.

M – No fundo...

<sup>10</sup> Procurámos manter o paralelismo fonético-semântico do francês para o português, conferindo a nota de relaxamento entre a sonoridade de uma articulação apurada e a do seu abastardamento. Curiosamente, se ‘rachâchant’ evoca ‘recherchant’, evoca também, em português, o seu antónimo: ‘rechaçando’ – embora a operação designada por este termo pareça corresponder à vertente positiva do ‘novo método’, sendo a vertente contrária comandada pelo *uso* da palavra ‘não’, numa pragmática minimal – mais que numa argumentada semântica – da ignorância socrática. O termo original (em... francês?... Eis um problema lógico...) contém ainda, como notas de prova de um bom vinho, uma singular característica de empenhamento continuado, repetitivo, e um traço alusivo à ‘pedagogia activa’, que parte da pesquisa própria, que *aprende, aprendendo*, na célebre tautologia deweyana não menos paradoxal, na sua formulação por outro lado muito compreensível, quanto o é a de Ernesto.

M e P – No fundo do fundo...

I – Então como é que... o menino Ernesto vai saber ler, escrever, contar?... Nestas condições? Hein?

E – Eu hei –de saber.

I – Como?!

E – I–ne–vi–ta–vel–men–te.

I – Tome cuidado com as suas expressões! Ou vai –me dar cabo da paciência!

E – Não vai nada, acalme –se. Vou voltar para casa.

P – Ora então, então, agora que ele se foi embora – o que é que pensa disto?

I – Caso imprevisto

M – Mas à parte isso...

P – O que é que se vai fazer com ele? Será verdade que aquilo vai mesmo saber ler, um dia?...Conduzir e nem por isso, beber e comer, trabalhar, trabalhar? Enganar-se e nem por isso, toda essa tralha.

I – Infelizmente, sim!

## Referências bibliográficas

### A. Filmes

**Kurosawa, A.** – *Dreams*, 1990.

**Straub, J.-M.;** Huillet, D. – *En rachâchant*, 1982.

**Vigo, J.** – *Zéro de conduite*, 1933.

### B. Livros

**Borges, J. L.** (1980) – El hacedor. *Prosa completa*. Vol. 2. 2ª ed.. Barcelona: Bruguera.

**Bourdieu, P.;** Passeron, J.-C. (1970) – *La reproduction*. Paris: Minuit.

**Deleuze, G.** (1985) – *Cinéma 2. Image-Temps*, Paris: Minuit.

**Deleuze, G.** (1981) – *Nietzsche* (tr. port.). Lisboa: Edições 70.

**Duras, M.** (1971) – *Ah! Ernesto*. Paris: ed. Harlin Quist.

**Eisenstein, S.;** Pudovkin, V.; Alexandrov, G. (1928) – A Statement on the Sound-Film. *Film Form. Essays in Film Theory*. San Diego: Harcourt.

**Freinet, C.** (1976) – *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Estampa.

- Hegel, G.** (1986) – Werke 3, *Phänomenologie des Geistes*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Malraux, A.** (1965) – *Le Musée Imaginaire*. Paris: Gallimard.
- Merleau-Ponty, M.** (1964) – *L'œil et l'esprit*. Paris: Gallimard.
- Píndaro** (1978) – *The Odes of Pindar*. Londres: Heinemann. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Platão** (1974) – *Ménon*. Paris: Les Belles Lettres.
- Platão** (1975) – *La République (IV-VII)*. Paris: Les Belles Lettres.
- Platão** (1983) – *Phedon*. Paris: Les Belles Lettres.
- Saussure, F.** (1978). *Curso de linguística geral*. Lisboa: Dom Quixote.
- Straub, J.-M. et al.** (1998) – *Jean-Marie Straub, Danièle Huillet*. Lisboa: Cinemateca Portuguesa – Museu do Cinema.

## **Diálogo e cuidado – a promoção de valores éticos na Filosofia para Crianças**

Margarida Amoedo  
Universidade de Évora  
CHAM/UNL

### **1. Sumário desenvolvido de uma participação na Pós-Graduação em Filosofia para Crianças da Universidade de Évora**

Nos dias 16 e 23 de Novembro de 2012, decorreram, no âmbito do Curso de Pós-Graduação em Filosofia para Crianças da Universidade de Évora, duas sessões dedicadas ao **pensamento ético**.

A questão central foi a da **educação em valores éticos**. Numa certa perspectiva, educamos sempre em e para valores éticos, uma vez que todos os actos educativos têm o propósito de habilitar os seres humanos para que vivam livre e responsabilmente. No entanto, numa perspectiva mais específica e deliberada, essa dimensão educativa obriga a ter claro o que são valores, em geral, e valores éticos, em particular, bem como a escolher e concretizar certas **estratégias de promoção de valores**.

Procurando situarmo-nos no quadro da Filosofia para Crianças, foram sublinhados os seguintes aspectos:

**A.** Ainda que a **correção ética** seja visada em todos os momentos na convivência com as crianças (atendendo, obviamente, às suas idades e capacidades), não basta a defesa de certos valores para que estes se realizem, dado que os valores éticos, por si qualidades insubstantivas, necessitam do nosso **agir** (enquanto estrutura formada por certas características articuladas) para se poderem revelar concretamente como qualidades valorativas de ordem ética.

**B.** A promoção de valores éticos positivos (como a Responsabilidade, a Honestidade, a Equidade, a Liberdade, a Lealdade, a Amiza-

de,...) requer ingredientes tão exigentes como o **cuidado** constante dos pais e outros educadores das crianças; eles assumem autocontrolar-se para que os seus gestos e até alguns hábitos se adequem ao que consideram exemplos preferíveis para os mais novos. Por outro lado, também o **diálogo** é um desses ingredientes, imprescindível para a promoção de valores éticos positivos, na medida em que só o diálogo permite alargar o horizonte axiológico, graças ao qual a criança poderá crescer em capacidade de decisão responsável.

Juntando os dois ingredientes, podemos falar em **diálogo cuidado**, que em Filosofia para Crianças tem uma importância evidente: por ele procuramos ser francos, ser capazes de ouvir, ser verazes para as crianças, ser carinhosos mesmo na expressão de discordâncias e perante todas as diferenças; em ambientes em que predominam o diálogo e o carinho, as crianças vão reconhecendo, por um lado, quais as normas vigentes nos seus contextos familiar e social e, por outro lado, quais os princípios éticos a respeitar; e vão reconhecendo também quais os valores éticos que essas normas e princípios estipulam que se realizem, ao mesmo tempo que, indo para além da mera identificação de determinados valores e princípios, se vão tornando capazes de pensar e argumentar a seu respeito.

C. O trabalho com crianças, a partir da leitura e exploração (verbal e plástica) de certos contos e de narrativas escolhidas para o efeito parece ser um caminho acessível para a promoção de valores éticos, com muitos benefícios igualmente, quer para a concentração, quer para a educação das emoções e da capacidade de interpretação crítica das crianças.

Em termos bibliográficos, foram apontados, a título de exemplos de épocas diferentes, os seguintes livros:

RIBEIRO, Aquilino – *História do macaco trocista e do elefante que não era para graças*. Ilustrações de Luís Filipe de Abreu. Venda Nova: Livraria Bertrand, 1962.

TORRADO, António – *A cerejeira da Lua e outras histórias chinesas*. Ilustrações de Alain Corbel. Rio Tinto: ASA Editores, 2004.

## **2. Pondo à vista alguns alicerces**

Vale a pena destacar agora algumas convicções e uns quantos eixos principais em que se alicerçaram as sessões de trabalho anteriormente lembradas.

### **§ 1**

Conversando seriamente com as crianças e promovendo a convivência entre elas, sobretudo através de actividades organizadas com esta finalidade, é possível ajudá-las, mesmo quando ainda estão em idades pré-escolares, a tomarem consciência do uso de determinados conceitos. No desenrolar dessas actividades, o que no início parece derivar de intervenções dos adultos torna-se fruto da participação das próprias crianças. Imediata e mediatamente, à medida que compreendem o significado do que dizem e do que fazem, vão percebendo melhor também as diferentes perspectivas dos seus companheiros de brincadeiras, dos seus amigos, ou dos outros, em geral.

### **§ 2**

Graças a essa abertura à diferença e à dilatação da experiência com os demais, as capacidades relacionais das crianças aumentam, a par do seu fortalecimento cognitivo e emocional que assenta, tanto no reconhecimento das ideias usadas em sociedade, como na necessidade crescente de perguntar e esclarecer o conteúdo conceptual a que as palavras apenas aludem.

Assim, a compreensão (incluindo a auto-compreensão) amplia-se e viabiliza-se, cada vez mais, a consolidação de uma identidade não-hermética, capaz de comunicar, de adoptar referências axiológicas supra-individuais e de participar em projectos comuns.

### **§ 3**

Quando as crianças iniciam a sua aprendizagem das letras e da leitura, o diálogo motivado pelo seu interesse em conhecer estórias e em discuti-las, entre si e com adultos, parece favorecer os laços comunitários. O reforço do uso correcto da linguagem, bem como da



capacidade de apresentar razões e contrapor argumentos, é um requisito fundamental: por um lado, para que tal diálogo seja autêntico e possa ser aprofundado; por outro, para habilitar as crianças a exercerem a sua criatividade, alimentando esta com as aquisições simbólicas culturalmente relevantes, cujo domínio lhes permitirá ter voz própria ao longo da vida.

#### § 4

Atitude dialógica e efectivo diálogo cuidadoso, fomentados pelos adultos com o seu exemplo e com a partilha dos seus saberes humanizadores do mundo, afiguram-se ser condições indispensáveis para uma promoção dos valores éticos positivos, como por exemplo a Bondade e a Justiça.

Essa promoção de valores éticos tem, além disso, de ser levada a cabo num ambiente em que as crianças possam vivenciar o inesperado das situações, com grande intensidade afectiva, mas sem verem ameaçada a segurança e a paz de que igualmente necessitam para enfrentar de maneira saudável quaisquer medos. Por isso se requer uma atmosfera de liberdade, de não-coacção, em que estão supostas a abertura e a pluralidade, ao mesmo tempo que a referência a escalas axiológicas bem estruturadas.

#### § 5

Os educadores com preparação em Filosofia para Crianças sabem que qualquer acto de promoção de valores não pode deixar de ser um acto de realização intencional de determinadas qualidades valorativas, tendo estas a força que as torna verdadeira e continuamente desejáveis. E terão ainda consciência aguda da responsabilidade de ajudar os outros a descobrir o que é mais valioso na vida, pelo que buscarão, sem cessar, ter um amplo horizonte de marcos valorativos, capacidade de reflectir com solidez sobre o aperfeiçoamento humano e uma vontade firme, viva, empenhada, para encontrar os meios apropriados para cooperar em comunidade.

## § 6

Num tempo em que se retoma o elogio das competências reflexiva e crítica características da actividade filosófica, o contacto, desde cedo, pelas crianças, com a experiência de interrogação da Filosofia pode ser uma via para cultivarem a capacidade de colocar perguntas (as suas perguntas), de procurar clarificá-las, formulando-as e reformulando-as, e de procurar respostas possíveis para tais perguntas.

Não sendo fácil para a generalidade dos adultos estar à altura da complexidade das perguntas que as crianças tendem a colocar, para os que trabalhem em Filosofia para Crianças é crucial saber acolher e estimular um exercício voluntário e progressivamente melhorado do seu perguntar, que nasce da necessidade genuína de compreenderem o significado dos acontecimentos do seu universo infantil e lhes assegura uma experiência de pensamento próprio alimentado pelas perguntas e respostas que os outros com quem convivem também enunciam.

O aumento da capacidade de reflexão das crianças depende desse esforço colaborativo de deixar emergir perguntas vitais que, aliás, se vão multiplicando no percurso de lhes procurar respostas. A problematização que corresponde a um tal percurso tem no diálogo um correlato fundamental, que, desenvolvido numa atmosfera de seriedade e cuidado afectuoso, habilita as crianças a crescerem em discernimento, tanto em termos cognitivos, como em termos valorativos.

## § 7

A centralidade ética do cuidado nas relações interpessoais é contemporaneamente muito sustentada por diversos grupos e tendências de pensamento que têm reabilitado posições filosóficas de longa tradição que, agora, se revestem de novos e decisivos matizes teóricos e práticos.

Quaisquer que sejam os âmbitos de convivência considerados e as idades dos interlocutores que neles se encontram e interagem, sobressai hoje em dia o carácter distintivamente humano do cuidado, sendo possível pensar cada pessoa como titular do direito a ser cuidado

e como alguém que, na medida das suas possibilidades e dos seus limites, tem também o dever de cuidar dos outros.

Nas relações entre adultos e crianças, o cuidar é a vocação mais evidente dos primeiros, que atendem a necessidades de acompanhamento e ajuda ao crescimento delas. Contudo, mesmo que não seja tão evidente, cuidar é outrossim o traço humano das relações dos adultos entre si e das crianças entre si. Daí a importância nuclear do cultivo, nas comunidades em que se pratica a Filosofia para Crianças, do cuidado como modo de ser, de estar e de agir em todas as actividades educativas, que assim se convertem em instrumentos ao serviço da promoção de valores éticos.

### **Nota final**

Uma nota final muito breve é devida, para exprimir regozijo pelo facto de a Universidade de Évora ter, em Cursos de vários níveis, componente curricular em Filosofia para Crianças, subordinada, não à ortodoxia de um modelo único de a conceber e aplicar, mas à grande finalidade comum de recorrer ao trabalho filosófico para incentivar, na educação das crianças, o desenvolvimento da sua capacidade de dialogar com os outros e, por essa via, pensar criticamente, vivendo com equilíbrio emocional e num crescendo de discernimento ético.

## **Práticas e textos de Fp/cC: entre as margens do filosófico e do não filosófico**

Maria Teresa Santos

Universidade de Évora  
CIDEHUS / UÉ

### **1. Práticas que escapam entre os pingos da chuva**

Em fase da persistente oferta e procura de cursos para facilitadores<sup>11</sup> em Filosofia para/com Crianças [Fp/cC] torna-se necessário e urgente investigar e reflectir sobre a formação que é dada em Portugal, bem como o que fazem os facilitadores com tal formação. Em complemento, não seria menos pertinente investigar e reflectir sobre a repercussão de Fp/cC quer no desenvolvimento do pensamento crítico e criativo das crianças quer no amadurecimento cívico das mesmas, dado que correspondem às duas dimensões propositivas dos programas. Ainda não se realizaram quaisquer estudos e desde há três três décadas que o programa de Matthew Lipman foi introduzido em Portugal e de imediato acolhido em escolas do ensino particular, merecendo ser sublinhado o pioneirismo do colégio A Torre, em Belém. Também se registam sessões de Fp/cC em algumas escolas públicas por proposta dos agrupamentos ou de câmaras municipais ou por iniciativa de docentes, segundo opções metodológicas distintas e registos lectivos variados. Talvez por se tratar duma instalação disseminada e não consolidada, a Direcção-Geral de Ensino não avança com uma investigação nem toma posição a respeito do assunto e assim, sem determinações normativas por parte da instância superior, a formação e a prática de Fp/cC têm tido uma trajectória subtil como que escapando entre os pingos da chuva. Todavia é do ponto de vista filosófico que nos colocamos para questionar se tal formação dispensa o estudo de Filosofia. A questão parece improcedente qualquer que seja a disciplina a considerar. Basta perguntar se é possível e admissível ensinar música

---

<sup>11</sup> Figura introduzida por Matthew Lipman com função dinamizadora e mediadora na comunidade de investigação (*facilator*).

ou matemática sem se saber música ou matemática para logo se manifestar uma reacção de surpresa pelo que de inusitado e quase ridículo há na pergunta. Ora a pergunta foi feita a respeito de Fp/cC por Ann Gazard na titulação de um artigo: “Do you need to know philosophy to teach philosophy to children?”. O título resulta da apropriação de uma reiterada afirmação de Thomas Wartenberg, professor de estética e cinema em Mount Holyoke College (USA) que, no prefácio do seu livro *Big ideas for little kids*, escreve: “(...) I emphasize the fact that you do not have to have a background in philosophy to become an elementary-school philosophy teacher” (Wartenberg,2003:ix).

## 2. A razão da polémica: dispensa de formação filosófica

Wartenberg instituiu uma nova figura de facilitador: professor/a de filosofia do ensino básico sem formação em filosofia. A dispensa dessa formação propõe duas distintas condições: uma, possuir como qualidades o interesse genuíno em desenvolver o espírito inquisitivo e criativo das crianças, paciência e bom humor; outra, adquirir e seguir o livro *Big ideas for little kids. Teaching philosophy through children literature*, assegurando que

(...) you’ll find everything you need to do so” (Wartenberg,2003:ix).  
Adiante escreve com maior assertividade: “Let me reassure you: You don’t have to know any philosophy to teach it! I realize that’s an extraordinary statement to make, but it’s absolutely true. As you will discover in reading this book, the children will contribute the philosophy if you only help them by teaching them how to discuss philosophical issues with one another. (*idem*, 8)

A convicção da suficiência e eficácia do livro, que desarticula a docência da relação filosófico-pedagógica entre ensinar, investigar e pensar, decorre de uma concepção pragmatista da filosofia. Dela interessa o seu contributo para o desenvolvimento de competências linguísticas, da expressão discursiva, da interacção comunicativa e da articulação lógica e substantivação de ideias. Competências essenciais a

todas as matérias curriculares e que, uma vez adquiridas, emergem por osmose profícua em cada uma delas; competências essenciais para a intercomunicação em pequenas ou grandes comunidades infanto-juvenis e em ambiente democrático. A convicção da efectiva transversalidade das competências constitui uma razão para dispensar a formação filosófica do/a professor/a de filosofia do ensino básico. A sua função reduz-se a verificar se as regras do raciocínio e da comunicação estão ou não a ser aplicadas no discurso das crianças de acordo com o indicado no livro de Wartenberg. Não cabe ao/a professor/a decidir o acerto das respostas, tão-só solicitar razões e contra-razões, gerando uma procissão argumentativa assente no pressuposto que *pensar com* é uma dinâmica aberta e polifónica de *pensar a favor e contra*. A tendência desta metodologia para a opinionite não passou despercebida a Oscar Brenifier, classificando tais práticas como “*flot sans fin d’opinions*” (Brenifier,2004:5), pelo que o diálogo “*ressemble davantage à un bouillonnement d’idées qu’à une construction réelle dela pensée*” (*idem*,10).

Outra razão indulgente da dispensa de formação prende-se com o reconhecimento da natureza filosófica da criança que se manifesta no questionar e na invenção de soluções, partilhando assim as suas tentativas de dar sentido ao que lhe causa perplexidade e tornar claro o que a confunde. As expressões *proto-philosopher* e *natural-born philosophers* generalizadas às crianças (Wartenberg,2009:17) confirmam esse reconhecimento e justificam que a função do/a professor/a de filosofia do ensino básico se limite à de assistentes da discussão filosófica entre crianças (*idem*,16). Cabe-lhes mobilizar a natural curiosidade destas para o patamar do pensamento crítico e criativo, instigar ao diálogo, salvaguardar as exigências racionais, solicitar-lhes que se façam compreender, de modo a conseguir-se uma generalizada e gradual consolidação de competências linguístico-discursivas. A centralidade ocupada pelas crianças na metodologia proposta por Wartenberg, de inequívoca ressonância rousseaneana, é identificada e explicitada nos seguintes termos: “I call this method of education *learner-centered teaching* to emphasize the centrality it accords to the children as natural investigators and learners” (*idem*,17).

Assim, a dispensa de formação filosófica é suprida pela mecânica metodológica fornecida em *Big ideas for little kids*. O livro, convertido em *prêt à porte* filosófico, é recurso indispensável a qualquer professor/a e mesmo, como afirma Wartenberg, a pais e outros adultos que queiram aprofundar as relações comunicativas com as crianças (*idem*, x). A concepção do livro assenta em decisões hermenêuticas plenamente consequentes: facilitar a consulta mediante uma estrutura funcional, habilitar ‘filosoficamente’ o/a professor/a e disponibilizar histórias seleccionadas do fundo bibliográfico infanto-juvenil de uso escolar. Importa sublinhar esta última decisão que demarca Wartenberg de Lipman. Se Lipman, ao constatar a falta de livros de filosofia destinados a crianças, avançou como pioneiro para a escrita de novelas filosóficas infantis, inspirado na tarefa platónica de registar a dinâmica dialógica e de memorializar os mitos, Wartenberg não acometeu nesta escrita arquitectónica e serviu-se da literatura infantil existente. Mas em ambos um mesmo sentido pragmático desdobrado em duas possibilidades de mostrar a articulação entre filosofia e literatura. Uma articulação afirmada por Cerqueira Gonçalves nestes termos:

(...) a filosofia é literatura, tomando esta como a manifestação mais conseguida da linguagem, por valorização dos recursos dela. Se a literatura otimiza as potencialidades da linguagem, o mesmo é dizer, de manifestar o sentido do real, na constituição do mundo, muito melhor o pode fazer a expressão filosófica dela, pois é sua tarefa levar às últimas instâncias a trajectória do sentido. (Gonçalves,1990:31)

A filosofia tem à sua disposição a intencionalidade revelacional subjante à literatura – o sentido do real na constituição do mundo –, capaz de abrir caminhos a um outro pensar e a pensar possibilidades mais ocultas e mais originárias. É nesta perspectiva revelacional e dilatadora, perfuradora e penetrante (Derrida,1991:15), em que a literatura fornece o texto como ponto de partida para pensar em comunidade ou em ‘alteridade’ (Henriques,1997), que Lipman e Wartenberg parecem convergir, se bem que um invente histórias (*novels*) e outro busque histórias inventadas (*stories*), ou melhor, se bem que um opte por ‘injectar’ um discurso filosófico ao escrever histórias e o outro retire das histórias a sua dimensão filosófica. Ambos

reconhecem a potencialidade filosófica do texto literário (novels e stories) e ambos tomam os textos como suporte da atitude dialógica que efectiva o pensar pessoal em comunidade. Mas no caso de Wartenberg a pluralidade interpretativa dos textos fica comprometida. Os textos chegam aos formandos e às crianças mais como enunciado que como enunciação. Retomemos *Big ideas for little kids* para explicitar este comentário.

O critério adoptado por Wartenberg para selecção das histórias foi determinado pela potencialidade filosófica da narrativa, ou seja, pelo vínculo evidente entre a narrativa e uma das dimensões filosóficas de referência (epistemologia, ética, estética, filosofia social e política,...). Em cada texto reconhecem-se questões fundamentais (o que é que conhecemos?; como devemos agir?; o que é a arte?; que organização é desejável para a sociedade?;...) desdobráveis em questões relevantes para as crianças e com alcance significativo para cada uma delas. A abordagem filosófica pode ser ilustrada com qualquer uma das oito histórias escolhidas e incluídas no livro, pelo que, por opção, servimo-nos aqui de *Morris the Moose*, de Bernard Wiseman (1989). A história foi inscrita na dimensão epistemológica, conseguindo-se assim uma abordagem delimitada acompanhada por um conjunto de questões circunscritas. A carência de formação filosófica dos/as professores/as obrigou Wartenberg a inserir uma espécie de apresentação disciplinar da epistemologia, algo correspondente ao resumo alargado do conteúdo da disciplina académica e onde dá a conhecer, num registo linguístico claro, a problemática de base, o fio histórico que se foi tecendo (Descartes e Quine), as questões actuais mais pertinente, a transposição dessas questões para o contexto de Fp/cC e indicações sobre o que perguntar e responder a previsíveis perguntas das crianças. Transcrevemos uma ilustrativa passagem onde estão sequencializados verbos performativos, como ‘começar’, ‘perguntar’, ‘dizer’ e ‘ver’, usados com sentido prescritivo:

The second thing we want the children to think about is whether Morris' implied principle mentioned above is valid. You can start out by asking them to think of ....(...). So they might say that (...). You might then pull an apple and a banana out of a bag, and ask the students (...). They



will, of course, say no. But then you can ask them whether (...). They'll see that (...). (Wartenberg,2009:111)

Segundo esta transcrição a figura da autoridade sobrepõe-se e não só asfixia a liberdade hermenêutica dos leitores como também impede o acesso à natureza hermenêutica do próprio texto. A limite, o encaminhamento para uma única via de leitura vem pôr em causa a função mediadora que a filosofia atribui ao texto. Mas esta autoridade didáctica prolonga-se na organização do plano da sessão, onde se estabelece um inventário seccionado de perguntas e sugerem algumas actividades. Assim, as perguntas filosóficas sobre epistemologia, distribuídas por tópicos, surgem sob o formato de um receituário interrogativo que visa a penetração temática variada e procura estabelecer pontes possíveis de interacção questionante com as crianças. Todo este esquema metodológico dado por Wartenberg fornece explicações contextuais, questões a colocar e prevê respostas a dar-lhes, contrariando o método por ele anunciado: *learner-centered teaching*. Afinal a prioridade da expressão interpelativa da criança ao texto lido é secundarizada a favor da sua resposta a questões antecipadamente definidas e colocadas pelo/a professor/a que, por sua vez, as retirou do manual. Não é a estrutura metodológica em si que aqui se põe em causa, cujo desenho operativo foi bem cuidado, mas o arrasar do filosofar pela metodologia. E não vale a pena mitigar este problema declarando que a discussão das questões cabe depois às crianças limitando-se o/a professor/a a observar o cumprimento das regras de discussão (adequação e clareza na resposta, apresentação de razões de concordância e discordância ou de exemplos e contra-exemplos, rever criticamente os posicionamentos). Nesta metodologia de bastidor em que tudo é dado e quase tudo está previsto – desde a interpelação dialogada com o texto à preparação do texto para as crianças – fica anulada a individualização do perfil filosófico-pedagógico do chamado ‘facilitador’, fica condicionado o diálogo interpelativo das crianças, fica por considerar a necessidade de dar lugar ao esboço verbal do questionamento mas, sobretudo, fica posta em causa a relação intrínseca que a filosofia estabelece com a sua prática pedagógica.

### 3. A dispensa de prática supervisionada

A confiança na emergência espontânea do questionamento e da problematização filosófica, ideia que em Portugal também tem adeptos, foi criticamente observada por Maria Luísa Ribeiro Ferreira:

Difunde-se a crença otimista de que qualquer um pode ensinar filosofia desde que se submeta a uma ação de formação e que leia e ponha em prática os exercícios sugeridos no manual do professor. Penso que ninguém aceitaria como docente habilitado de matemática quem fosse sujeito a uma formação deste tipo. E o mesmo se deveria aplicar à filosofia, para o ensino da qual só deveriam aceitar-se pessoas com sólida formação filosófica. (Ribeiro Ferreira, 2014:756)

A falta de formação é uma das vertentes do problema filosófico-pedagógico levantado por certas práticas de Fp/cC, a que importa acrescentar a vertente relativa à falta da prática supervisionada, indispensável a um processo que se constitui pela atenção à relação intercomunicativa e ao acontecer do exercício racional. O problema da profissionalização é difícil de superar no quadro da legislação actual mas poder-se-ia distinguir entre prática supervisionada profissionalizante em filosofia, tal como está registada no plano de estudos dos mestrados em Ensino de Filosofia, e prática supervisionada com validação de competências em Filosofia para Crianças. O assunto requer ser pensado num colectivo de diferentes vozes, pois o que se está a passar em Portugal não pode ser ignorado.

Para evitar o abuso da fórmula deweyana ‘learning by doing’ por parte de alguns facilitadores há, em Portugal, cursos de formação em Fp/cC. A tipologia é variada pelo que apenas registamos os momentos comuns: 1) momento em comunidade de investigação para explorar questões ou problemas, em regime dialógico; 2) momento de visionamento de práticas FpC; 3) momento de análise crítica sobre o funcionamento da comunidade ou sobre a prática visionada. Trata-se de um treino de justaposição do aprender a estar em comunidade investigativa e do aprender a função de facilitador dentro da comunidade. Há aqui uma convicção de fundo: a ‘quase’ indiferenciação pedagógico-filosófica do modo de participação dialógica entre adultos e

crianças. Este ‘quase a mesma coisa’ que permite a transposição funcional do modelo e apaga a fronteira entre adultos e crianças parece inverter o lúdico ‘fazer de conta que se é adulto’ pelo ‘fazer de conta que se é criança’. Na concepção desta formação existe um núcleo nocional que merecia ser ponderado (indiferenciação, transposição, imitação) quer pela contradição que nele parece estar contida quer pela convergência paidocêntrica de toda a formação. Antes de mais importa pôr em causa a legitimidade do automatismo da transposição do aprendido e de perguntar se esta formação, centrada numa experiência que se pretende transpor para grupos de crianças, pode dispensar a observação, a prática e a supervisão das práticas. O visionamento de sessões Fp/cC, que qualquer pesquisa na internet disponibiliza em variadas correntes, não pode substituir por completo a formação presencial e a reflexão posterior. Ora a não ser por pontual colaboração com escolas particulares, a formação decorre sem o contacto directo com crianças.

Maria Luísa Ribeiro Ferreira, num artigo intitulado “A propósito da formação de professores – notas para um debate”, ao reflectir sobre o estágio habilitador à docência em filosofia no ensino secundário destaca duas funções filtradas por uma dialéctica construtivo-desconstrutiva: ‘a procura de uma identidade filosófico/pedagógica e o aperfeiçoamento da dimensão comunicativa’ (Ferreira,1995:368). A primeira função permitiria que, através dum projecto próprio, o formando expressasse a sua criatividade na “tarefa de pensar pessoalmente as suas aulas, vestindo o traje que melhor se lhe adequa” (*idem*,370). A segunda função visaria dar ao formando a oportunidade para apurar o seu modo de comunicação, pautando-o pela inteligibilidade e perplexidade motivadora e construtiva. O discernimento de um estilo pessoal e o ensaio de vias interrelativas motivantes são uma experiência vivencial decorrente da relação presencial e registada em tempo real. O peso pedagógico-filosófico destas duas funções não admite que, apesar do esforço em encontrar estratégias substitutivas ou de aproximação mínima, a iniciação à prática de Fp/cC escuse a presença de crianças em contexto de comunidade de investigação. Ainda neste alinhamento de abordagem da orientação da prática supervisionada, e em geral da

formação em Fp/cC, levanta-se uma questão comum: quem orienta e quem forma? A proposta de Lipman seguiu o molde académico e fixou características e exigências concordantes com “a strong philosophy background” (Lipman,2003:154). A proposta não se generalizou com força normativa e transversal por surgirem vários desvios ao modelo lipmaniano e pela suspeição protecionista da academia. Em Portugal há uma bolsa de formadores diversificados e avulsos, com vínculos institucionais distintos, cujos membros se conhecem e colaboram, de vez em quando, em encontros de trabalho. Todavia uma reflexão sobre as correntes em que se inscreve a formação, sobre o conteúdo e percurso da formação e sobre a orientação promovida, tudo isto sempre entendido como campo de possibilidades, nunca passou do plano da partilha circunstancial para o plano do debate aberto e análise objectiva.

Para encerrar este tópico sustentamos ainda que um debate sobre a formação filosófica, não deverá dissociar-se do debate sobre a prática supervisionada, que está sob efeito de repercussão. A falta de cultura filosófica condiciona todo o esforço do estagiário em saber-procurar, saber-conhecer e saber-fazer. É demagógico fazer crer que a capacidade de aceder à substancialidade do texto não depende da cultura filosófica adquirida nem da autonomia hermenêutica alcançada em exercícios de leitura. De igual modo é insensato alimentar a ideia de que o ímpeto interrogativo das crianças é naturalmente filosófico, bastando lançar questões para activar a escuta e a atenção investigativa.

#### **4. Nota final: o filosófico e o não filosófico**

Filosofia p/c Crianças encarregou-se de assumir filosoficamente a atenção que o século XX deu à Criança, como visionaram Ellen Key (1908) e Maria Montessori (Montessori, nd:18), e veio preencher um espaço que nunca fora considerado pela filosofia. Mas a introdução das crianças ao pensável tem de ser mediada por uma seriedade lúdica e cordial que obriga a filosofia a pensar sobre o seu próprio processo de relação comunicativa, a sua função pedagógica diferenciadora e o seu exercício. Por conseguinte, tematizar a formação em Filosofia p/c

Crianças é não só um ponto de partida para avançar na tarefa de compreensão do sentido da transmissão filosófica como é um ponto urgente a considerar alargadamente devido aos riscos de negligência e demagogia.

O livro de Wartenberg, de ilustrações lindíssimas e de planos metodológicos apurados, remete para uma questão mais funda que a da inscrição de Fp/cC no quadro disciplinar da Filosofia: o modo como a Filosofia reconhece o não filosófico. Nesta questão lançada por Derrida (1991:11) fica à reflexão se a Filosofia tem uma total resistência surda ao exterior não-filosófico, constituído por práticas e saberes, empíricos ou não, ou se escuta na posição oblíqua do seu ‘tímpano’, criando uma maior caixa de vibração ao que lhe é exterior. Só a última possibilidade faz com que se estenda à Filosofia uma margem de sonoridades em repercussão, não isenta de armadilhas de identidade e alteridade. Uma margem para onde a Filosofia leva as suas categorias e onde, em situação de exterioridade, se pensa na relação com o seu próprio logos – o outro de si – e com o logos próprio de práticas e saberes, empíricos ou não, ditos não-filosóficos. E continuando a acompanhar Derrida, pergunta-se se a margem não terá sido sempre um lugar ocupado pela Filosofia e o lugar onde ela se dá a entender; pergunta-se se Fp/cC não tem espaço nesse lugar. A vitalidade interpelativa da Filosofia continua a atirá-la para a margem e a ‘atrever-se’: “A filosofia atreve-se sempre a isso: pensar o seu outro. O seu outro: o que a limita e aquilo que ela supera na sua essência, na sua definição, na sua produção” (Derrida, 1991:11). No caso de Fp/cC a articulação do filosófico com o não-filosófico pode servir-se da literatura como charneira e assim explorar com as crianças os usos possíveis da linguagem, procurar os seus referenciais e desocultar sentidos da realidade.

### Referências bibliográficas

- Brenifier, O.** (2004) – Regard critique sur la méthode Lipman, *Diotime-L’Agora. Revue internationale de didactique de la philosophie*. N° 21 (avril) ([http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/D02104\\_8A.HTM](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/D02104_8A.HTM)) 2004.
- Derrida, J.** (1991). *Margens da Filosofia*. Campinas: Papyrus (1972).
- Ferreira, M. L.** (2014) – (im)possibilidade de uma filosofia para crianças. Algumas questões. *Homenagem a Leonel Ribeiro dos Santos*. Lisboa: CFUL, 753 -762.
- Ferreira, M. L.** (1995) – A propósito da formação de professores – notas para um debate. *Revista Filosófica de Coimbra*. Vol. 4, n.º 8, 365-372.
- Gazard, A.** (2012) – Do you need to know philosophy to teach philosophy to children? A Comparison of Two Approaches. *Analytic teaching and philosophical praxis*. Vol. 33, n.º 1, 45-53.
- Gonçalves, J.** (1990) – *Fazer Filosofia Como e Onde?* Braga: FFUCP.
- Henriques, F.** (1997) – É legítimo o uso da literatura no processo de transmissão da filosofia? *Philosophica*. N.º 9, 145-167.
- Key, E.** (1908) – *Le Siècle de l’enfant*, Paris: Flammarion.
- Lipman, M.** (2003) – *Thinking in Education*. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Cambridge University Press.
- Montessori, M.** (s/d) – *A Criança*. Lisboa: Portugalíia.
- Wartenberg, T.** (2009) – *Big ideas for little kids. Teaching philosophy through children literature*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Wiseman, B.** (1989) – *Morris the Moose*. New York: Harper Collins Publishers.

## **O problema da *formação* em Filosofia para Crianças: práticas e pressupostos**

Magda Costa Carvalho

Universidade dos Açores  
NICA-UAc / UA; IFIL-NOVA /UNL

O programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman e Ann Margaret Sharp tem pouco mais de 40 anos e à sua criação de imediato se sucederam a difusão e a adaptação em diversos contextos geográficos e culturais. Quer isto dizer que a história de Filosofia para Crianças, sobretudo nas últimas décadas, tem consistido numa marcha, mais ou menos vertiginosa, de inovação e renovação. Nem sempre este ritmo de rápida disseminação se tem mostrado compatível com a sedimentação de reflexões apuradas sobre as diferentes dimensões e problemáticas que a prática coloca.

A formação dos facilitadores de sessões de Filosofia para Crianças, de acordo com o modelo da *comunidade de investigação filosófica* de Lipman e Sharp, é uma das dimensões deste projeto pioneiro que aguardam um debate de maior desenvolvimento.

A presente reflexão pretende contribuir para essa discussão, apresentando de forma concisa algumas posições que consideramos relevantes para a compreensão do que está em causa. Não temos a pretensão de assumir a forma acabada de um cânone, mas de justificar opções que nos parecem decisivas no presente contexto de implementação da Filosofia para Crianças em Portugal. Esperamos, assim, contribuir para que se possa gerar uma comunidade alargada de diálogo sobre este tópico.

Tomaremos como interlocutores de reflexão Matthew Lipman e Ann Margaret Sharp, para além de outros especialistas na área, como sejam David Kennedy, Laurance Splitter, Ann Gazzard e Karin Murris, porquanto as suas obras se apresentam como pontos de referência problematizadores dos desafios que a questão coloca.

Em termos metodológicos, consideramos relevante atentar em dois aspetos essenciais à contextualização da reflexão.

Em primeiro lugar, o problema da formação dos facilitadores ou monitores das sessões, isto é, dos adultos que trabalham diretamente com as crianças, orientando as comunidades de investigação, coloca-se a par de uma outra questão, lógica e empiricamente anterior. Trata-se do problema da formação do(s) próprio(s) formador(es) que, em contexto de comunidade de investigação filosófica, desenvolvem uma prática colaborativa do pensamento filosófico com crianças. A ele nos iremos referir no final da reflexão.

Em segundo lugar, o contexto em que se pratica Filosofia para Crianças em Portugal apresenta-se, simultaneamente, favorável e desfavorável ao tratamento desta temática. *Favorável* porque, na ausência de regulamentação efetiva das práticas, existe um ambiente propício a uma discussão independente, entre especialistas, decisores e interessados na área, sobre os modelos formativos mais adequados a adotar. Mas é igualmente *desfavorável* porque é precisamente esse vazio de regulamentação que tem permitido a multiplicação de formações cuja credibilidade não se mostra assegurada. Desta forma, alimenta-se uma penalizadora ausência formal de critérios clarificadores do que deve constituir uma boa formação, e conseqüentemente uma boa prática, de Filosofia para Crianças, e a norma parece continuar a ser a ausência de qualquer norma.

Ambos os aspetos agora mencionados enformarão explícita ou implicitamente as considerações que de seguida apresentaremos.

## **1. Práticas formativas em Filosofia para Crianças na Universidade dos Açores**

As posições que temos vindo a maturar sobre a formação em Filosofia para Crianças foram construídas na Universidade dos Açores ao longo dos últimos 11 anos. Desde 2006, esta Instituição tem sido palco de uma série de iniciativas de divulgação, formação e investiga-



ção no âmbito da Filosofia para Crianças, das quais temos tido o privilégio de fazer parte. Incentivada sobretudo pela ação da Doutora Maria Gabriela Castro, Professora Auxiliar com Agregação da Universidade dos Açores, esta Universidade foi consolidando na última década um percurso que a transforma na única instituição portuguesa de ensino superior com uma intervenção estruturada em Filosofia para Crianças.

O primeiro projeto materializado intitulou-se *CRIA: Criatividade e Reflexão para a Infância Açoriana*, decorreu entre 2006 e 2009 e teve o financiamento público do Governo dos Açores. A formação das investigadoras envolvidas (docentes da Universidade dos Açores, doutoradas em Filosofia) tornou-se uma prioridade nos dois anos iniciais do Projeto, tendo o terceiro sido reservado para a prática da Filosofia para Crianças em contexto escolar (de 5 diferentes ilhas do Arquipélago dos Açores). Do trabalho desenvolvido resultou a publicação do relatório final do projeto, coligindo algumas reflexões, materiais e práticas utilizadas (Castro; Miúdo; Costa Carvalho, 2010).

Paralelamente a esta dimensão investigativa, outras iniciativas decorreram, quer no âmbito de divulgação, quer de formação. Em relação ao primeiro, teve lugar em 2009 o Simpósio *Filosofia e Estética: Uma Escola para os Afetos*, trazendo aos Açores duas referências mundiais em Filosofia para Crianças: Ann Margaret Sharp e Oscar Brenifier. Foi uma oportunidade única de contacto de proximidade com a co-autora do Programa de Filosofia para Crianças, que infelizmente haveria de falecer no ano seguinte, bem como de confronto entre diferentes perspetivas e modos de fazer, quer nacionais, quer internacionais.

A este evento, surgiram-se outros que, de forma similar, contaram com reputados especialistas internacionais da área e ajudaram a divulgar junto do público português algumas das suas principais problemáticas. Assim, em 2012 decorreu no *campus* de Ponta Delgada o encontro *Filosofia para Crianças e Adolescentes: uma Escola de Liberdade*, e em 2014, no *campus* de Angra do Heroísmo, *Filosofia para Crianças e Adolescentes: Aprender a Pensar em Comunidade*.

Em relação à vertente formativa da atuação da Universidade dos Açores no âmbito da Filosofia para Crianças, tem sido pautada por dois princípios: a *progressividade* e a *coerência*. Apostou-se numa oferta formativa gradual que, em estreita articulação com a progressão da investigação desenvolvida, tem evoluído em três momentos: algumas ações de curta duração, um curso de Pós-Graduação e um Mestrado.

Numa primeira fase, a aposta centrou-se em ações de formação de curta duração (25h e 30h), para professores e educadores, que não visavam preparar facilitadores, mas tão somente dar a conhecer os pressupostos filosóficos e pedagógicos do programa de Filosofia para Crianças. Foram cursos relevantes para a promoção da Filosofia para Crianças junto de um público vasto e diversificado, seja enquanto área filosófica, seja enquanto modelo educativo.

Uma vez que uma oferta formativa desta natureza jamais poderia contar com o devido rigor e profundidade das principais problemáticas subjacentes à prática da Filosofia para Crianças, e tendo consciência de que o público que a frequentara manifestava interesse e disponibilidade por uma formação mais estruturada, em outubro de 2013 deu-se início na Universidade dos Açores a um curso de *Pós-Graduação em Filosofia para Crianças*.

Tratou-se de um curso constituído por 60 ECTS, divididos entre seis unidades curriculares, e com uma duração de dois semestres letivos<sup>12</sup>. Esta Pós-Graduação conheceu três edições, decorreu em regime de *b-learning* e contou com um total de 25 alunos de localizações geográficas tão diversas como Açores, Continente Português e ainda Macau. As unidades curriculares constituintes do curso versavam sobre disciplinas filosóficas gerais (Lógica, Epistemologia, Ética, Estética, Filosofia Política), bem como sobre Filosofia para Crianças, numa dimensão teórica e prática, havendo ainda uma disciplina que articulava a Literatura para a Infância e as Expressões Artísticas. Na génese desta estrutura esteve uma perspetiva que David Kennedy haveria de sintetizar de forma paradigmática:

---

<sup>12</sup>*Diário da República*, 2.ª série — N.º 184 — 24 de setembro de 2013.

“Pessoalmente, considero que quem pratica Filosofia para Crianças deve envolver-se num curso regular de leituras em filosofia, que inclua fontes primárias e secundárias, assim como leituras de poesia, literatura, filosofia da ciências e religião.” (Nanji, 2013)

Após três edições de sucesso da Pós-Graduação, considerou-se estarem reunidas as condições para se avançar no caminho formativo e investir num curso que aliasse, à dimensão formativa estruturada do curso, a produção académica de investigação original sobre Filosofia para Crianças. Foi neste contexto que, em fevereiro de 2016, foi aprovado pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) o projeto conducente ao primeiro Mestrado em Filosofia para Crianças numa universidade portuguesa, que contou com a sua primeira edição no ano letivo seguinte<sup>13</sup>. Os pressupostos e as dinâmicas formativas do curso de Pós-Graduação mantiveram-se, aliando à componente teórica do estudo da Filosofia em várias das suas áreas e problemáticas (entre elas, o estudo da Filosofia para Crianças enquanto área disciplinar formalizada internacionalmente) a componente prática de acompanhamento da preparação e da realização de sessões em comunidade de investigação filosófica.

Desta feita, desde as ações de formação breves até à constituição do Mestrado em Filosofia para Crianças, a Universidade dos Açores solidificou um percurso que nos permite fundamentar, em termos práticos, as teses que de seguida se apresentam sobre a preparação de profissionais de Filosofia para Crianças, seja na perspetiva dos facilitadores, seja na dos formadores.

## **2. A formação em Filosofia para Crianças deve englobar uma componente geral (teórica) de Filosofia e uma componente específica (teórico-prática) de Filosofia para Crianças**

O problema da formação em Filosofia para Crianças encontra-se intimamente ligado àquilo que é a Filosofia, seja na sua dimensão teórica, seja enquanto prática.

---

<sup>13</sup> *Diário da República*, 2.ª série — N.º 115 — 17 de junho de 2016.

O pensamento filosófico constitui-se por uma dimensão procedimental e por uma dimensão substantiva. Na primeira, englobam-se as competências formais específicas do modo filosófico de pensar, na segunda estão presentes os conteúdos (temas, conceitos, perspetivas) que compõem a História da Filosofia. Não pode haver pensamento filosófico autêntico sem a presença de ambas, já que a Filosofia enquanto corpo de saber constitui-se simultaneamente de forma e de conteúdo. O que acabamos de afirmar é válido para o exercício do pensamento filosófico com pessoas de qualquer idade porque não depende dos interlocutores, mas da natureza constitutiva íntima da própria prática.

Quer isto dizer que, no plano da formação em Filosofia para Crianças, têm de ser mobilizadas competências relacionadas com o exercício prático do pensamento, assim como competências relacionadas com o reconhecimento das matrizes temáticas que enformam a tradição filosófica. Recorrendo de novo a David Kennedy, recordamos que quanto mais rica for a formação filosófica do facilitador, mais ricas serão as ressonâncias que ele conseguirá registar quando se sentar com um grupo de crianças para pensar dialógica e colaborativamente (Nanji, 2013: 164). A metáfora do ouvido musical encaixa aqui na perfeição, já que a par da técnica de execução dos instrumentos, é necessário que o praticante cultive um vasto conhecimento de conteúdos musicais para que possa identificar de forma cuidada e rigorosa as diferentes tonalidades acústicas.

Desta forma, apelidarmos alguém que não tem formação filosófica como um bom facilitador de Filosofia para Crianças seria o mesmo que considerar como bom professor de Português alguém que não conhece a língua, ou como bom instrutor de natação um indivíduo que não sabe nadar. Não sendo condição suficiente, a formação filosófica geral – que neste contexto não significa superficial, mas antes abrangente – do facilitador é uma condição necessária à prática da Filosofia para Crianças.

Citamos a este propósito a crítica de M. L. Ribeiro Ferreira:

“Difunde-se a crença otimista de que qualquer um pode ensinar filosofia desde que se submeta a uma ação de formação e que leia e ponha em prática os exercícios sugeridos no manual do professor. Penso que ninguém aceitaria como docente habilitado de matemática quem fosse sujeito a uma formação deste tipo. E o mesmo se deveria aplicar à filosofia, para o ensino da qual só deveriam aceitar-se pessoas com sólida formação filosófica.” (Ribeiro Ferreira, 2013: 756)

A ideia de que orientar um diálogo filosófico com crianças é apenas dirigir as intervenções de forma ordeira esfuma-se quando nos detemos na análise dos conteúdos dos discursos produzidos nas comunidades de investigação filosófica. A noção de *investigação* presente neste conceito não pode resumir-se a uma simples conversa (Gardner, 1995; 2015) porque transporta exigências de forma e de conteúdo que só podem encontrar eco numa formação que complementa conhecimentos de Filosofia e treino de pensamento filosófico com crianças. Para conseguir formular intervenções *substantivas*, o facilitador tem de estar familiarizado com a Filosofia enquanto disciplina, isto é, com as suas questões, os seus problemas e os seus procedimentos próprios, assim como tem de dominar a natureza, estrutura e história da Filosofia para Crianças enquanto abordagem ao pensar. Sem essas capacidades, e a limite sem qualquer formação filosófica, o suposto facilitador não se encontra apto a apresentar os problemas e as questões filosóficas ao grupo, e menos ainda a descobrir os pressupostos e implicações do discurso das crianças (Murriss, 2000: 40-43).

Ann Gazzard colocou a questão de forma muito clara no seu artigo “Do you need to know philosophy to teach philosophy to children? A comparison of two approaches”. Ouçamos a especialista:

Ou seja, o professor de filosofia para crianças, segundo Lipman, dever ser versado em filosofia e nas diferentes perspetivas que aquela oferece, não para que possa dar respostas ‘certas’, mas sim para facilitar o diálogo entre os alunos. Para Lipman, o professor de Filosofia para Crianças usa essa largura e profundidade de conhecimento para entender mais completamente as perspetivas dos diferentes alunos e, então, ajudá-los a elucidar melhor as suas visões em vez de impor as

dele. Em geral, quanto mais um ponto de vista se encontra articulado com os fundamentos e implicações que lhe subjazem, mais capazes estão os alunos para perceberem se concordam ou discordam dele, e porquê, e mais fácil se torna para a discussão e a investigação avançarem.” (Gazzard, 2013: 46)

Como atrás referimos, é condição necessária de um diálogo filosófico que quem o facilita seja capaz de perspetivar o que é dito em termos filosóficos, como se colocasse uma lente específica para olhar os discursos. Se esta lente faltar, a miopia do suposto facilitador incapacita-o para discernir as subtilezas filosóficas que os seus interlocutores assumem no diálogo.

O perigo é maior do que o que se possa inicialmente pensar e A. Gazzard alerta para o que está em causa: a difusão da crença de que não é preciso saber Filosofia para fazer Filosofia para Crianças é cair na concepção deturpada, e até imoral, de que num diálogo filosófico não há respostas erradas (Gazzard, 2013: 52).

Ou seja, descurar a formação compromete-nos com o pressuposto de que, em termos epistemológicos, a prática do pensamento filosófico está ancorada numa ausência total de critérios normativos. Como consequência imediata, valida-se o logro de que todas as respostas valem o mesmo. Nada mais errado e pernicioso. Faremos muito melhor serviço às nossas crianças se, na ausência de formação adequada, simplesmente não tentarmos fazer com elas Filosofia para Crianças, em vez de insistirmos em manejar veículos cujo funcionamento desconhecemos, por veredas nas quais caminhamos de forma quase cega.

### **3. A formação em Filosofia para Crianças deve ser contínua**

Assente a necessidade de formação geral e específica – em Filosofia e em Filosofia para Crianças – nos requisitos formativos do facilitador de comunidades de investigação filosófica, de imediato se colocam algumas dúvidas: que tipo de formação em Filosofia se deve exigir? Um curso de licenciatura? Um mestrado? Uma pós-graduação? Uma ação de formação de 25h? Chegará um curso breve de 12h?...

A resposta não pode ser exclusiva ou tão pouco prescritiva, sob pena de colocarmos um espartilho demasiado apertado e com o qual os futuros praticantes de Filosofia para Crianças não se identifiquem.

A este respeito, consideramos que, mais do que estipular uma formação de base obrigatória, é útil sublinhar que deve a mesma ter um carácter contínuo. Ser licenciado ou mestre em Filosofia pode conferir ao facilitador algum conforto em relação aos conhecimentos que detém. No entanto, a necessidade de formação não termina na aquisição do grau, por três motivos.

Em primeiro lugar, decorre da própria natureza questionante da Filosofia ser uma atividade de permanente estudo e descoberta de sentido(s). Já António Sérgio alertava que, em Filosofia, somos todos aprendizes, uns mais novos e outros mais velhos. Este pensador português contemporâneo sublinhava que o valor deste saber consiste numa contínua atividade de elucidação dos problemas essenciais da existência, e não num conjunto fechado de respostas precisas. E, assim, qualquer *bom professor do lidar filosófico é como um indivíduo que nos leciona a ginástica procedendo ele próprio como um bom ginasta e obrigando-nos a fazer ginástica* (Sérgio, 1996, 1996: 7-9).

Em segundo lugar, quando se trabalha em Filosofia para Crianças, deparamo-nos com o desafio constante que constitui a criatividade do nosso público. A efervescência dessa criatividade exige uma procura constante, nos conhecimentos filosóficos que vamos adquirindo ao longo da vida, de referências que nos ofereçam uma bagagem ou equipamento para intervir (apenas) de forma a ajudar a comunidade de investigação. Alimentar a matriz filosófica do diálogo do grupo é um trabalho árduo que exige variados recursos, sobretudo conhecimentos filosóficos que se possam operacionalizar no momento em que a comunidade deles necessite.

Em terceiro lugar, e fazendo eco da posição de Laurance Splitter, uma boa formação em Filosofia para Crianças não pode abdicar de um modelo de *prática reflexiva* (Splitter, 2014: 91). Assim como acontece no modo de funcionamento das comunidades de investigação filosófica,

em que o trabalho de meta-cognição ajuda a regular a qualidade do pensamento produzido, também a formação dos facilitadores necessitada auto e da heterorreflexão sobre as práticas desenvolvidas. Este acompanhamento dos facilitadores deverá consistir numa articulação entre a preparação das sessões, a realização das mesmas e a autoavaliação dos resultados práticos do processo mediante o recurso ao património teórico dos autores e textos de referência em Filosofia para Crianças.

Neste contexto de necessária continuidade formativa, consideramos que o trabalho do facilitador de Filosofia para Crianças consiste mais em preparar-se continuamente, do que em preparar sessões isoladas. Ao planificar cada sessão e ao preparar-se filosoficamente para ela, o que está em causa não é tanto o que se irá passar de facto no dia e hora programados, mas a autoformação daquele facilitador para o contínuo do seu trabalho com as crianças. É por este motivo que, assim que a sessão tem o seu início, é a comunidade de investigação que marca o tom do que de filosófico se passará na sessão. Compete ao facilitador “seguir a investigação onde ela conduz” (Lipman, 2003: 84-87) e não tanto fazer cumprir escrupulosamente a planificação que tinha preparado.

Relembre-se que Lipman designa por “construção da agenda” o momento da sessão em que a comunidade faz o levantamento das suas questões para o diálogo (Lipman, 1997:18). E, sendo a comunidade que constrói o seu programa de discussão, o trabalho prévio do facilitador apenas pode consistir em preparar-se filosoficamente para prováveis tópicos de discussão, bem como para possíveis estratégias de exploração. É, aliás, neste sentido que se enquadra a afirmação de Laurance Splitter e de Ann Sharp segundo a qual *a natureza da investigação filosófica em comunidade impede planificações com conteúdo excessivamente específico* (Splitter; Sharp, 1995:143).

Neste cenário, a afirmação inicial segundo a qual a formação dos facilitadores deve ser contínua assume um duplo sentido: não apenas em termos formais de frequência de cursos estruturados, oferecidos por



instituições creditadas na área, mas também em termos informais de estudo e preparação filosófica permanente.

Ao contrário da cativante e longamente difundida frase, consideramos que as crianças *não são* filósofos naturais. Simplesmente porque nenhum ser humano o é. Pode-se ter mais apetência para o questionamento ou mais predisposição para estudar as obras da tradição, mas isso não transforma um ser humano num “filósofo”. A este propósito recorramos a Karl Jaspers, quando afirma que:

A filosofia é o acto de concentração pelo qual o homem se torna autenticamente no que é e participa da realidade. Embora a filosofia possa inspirar qualquer pessoa, mesmo uma criança, sob a forma de pensamentos simples e eficazes, a sua elaboração consciente é tarefa nunca totalmente cumprida.” (Jaspers, 1998:19-20).

Há, portanto, uma clara distinção entre a especulação espontânea e a autêntica Filosofia. O critério que funda essa distinção reside na intencionalidade reflexiva e metarreflexiva. É este o ato de “concentração”, de que fala Jaspers, que se requer presente no trabalho de orientação de uma comunidade de investigação filosófica: concentração no sentido de atenção redobrada a tudo o que, discursivo e não discursivo, é dito e feito na comunidade, de modo a que se explore o seu pleno potencial filosófico; concentração também enquanto fazer concentrar nas intervenções do facilitador os recursos que a tradição filosófica coloca ao seu dispor, seja enquanto procedimentos de pensamento, seja enquanto património conceptual e temático (Costa Carvalho, 2014).

Nesse sentido, será certamente prejudicial, na preparação dos futuros facilitadores de comunidades de investigação, enfatizar uma suposta naturalidade da dimensão filosófica humana (Turgeon, 2013: 13). Se ninguém nasce filósofo, então a orientação filosófica do pensamento requer uma contínua intencionalidade formativa.

#### **4. A necessidade de formação em Filosofia para Crianças é inversamente proporcional à idade das pessoas com quem o facilitador trabalha**

Como se depreende do que foi até aqui referido, não se considera aceitável que se possam realizar sessões em comunidade de investigação filosófica na ausência de uma formação séria, isto é, estruturada e creditada, em Filosofia para Crianças.

Dito isto, acrescenta-se que essa formação é tão mais necessária quanto se trabalhe com pessoas mais novas. Ao contrário do que poderia à primeira vista parecer, quanto menos idade tiver a maioria dos membros da comunidade de investigação, mais necessidade de conhecimento e à-vontade filosóficos se impõe ao facilitador. A formação dos facilitadores, devendo insistir no estudo do património temático da Filosofia, assim como no treino da estrutura do pensamento filosófico, deve ligar estas competências a contextos reais. Os conceitos em torno dos quais se pretende envolver o pensamento da comunidade têm de ser-lhes tornados *acessíveis*, no sentido em que L. Splitter emprega o termo (Splitter, 2014:102): *dar acesso, tornar disponíveis ou ao dispor, colocar ao serviço*.

Ora, a configuração primitiva dos discursos de uma pessoa de 4 ou 5 anos decorre de uma titubeante simplicidade linguística. No entanto, em termos dos sentidos subjacentes ao discurso, essa simplicidade linguística nem sempre se transforma em simplicidade conceptual. Em termos filosóficos, a singeleza da linguagem infantil não é sinónimo de leveza ou de facilidade. Porque se encontram em fase de aquisição da linguagem, a maioria das vezes o discurso destas pessoas concentra ideias cuja profundidade não encontra eco nas formas verbais que dominam (ou não dominam) para as expressar. Feitas as devidas ressalvas de contexto, remetemos para a tese de G. Bachelard do *instante metafísico* (Bachelard, 1970), segundo a qual a poesia apreende de forma intensiva e simultânea aquilo que a discursividade abstrata desdobra e objetiva. É para detetar uma análoga instantaneidade filosófica que se deve preparar o facilitador, sem correr riscos de

uma tradução apressada e pré-formatada daquilo que as crianças querem, de facto, dizer<sup>14</sup>.

O ouvido do adulto deve esforçar-se permanentemente para ouvir o que, de facto, dizem as crianças. O convite à depuração de pressupostos e implicações, que compõe um dos papéis do facilitador na comunidade de investigação, exige aqui uma atitude de profundo respeito pelas intervenções das crianças enquanto reais expressões de inquietações filosóficas. Desta feita, quando pertence a comunidades de investigação de nível pré-escolar, o facilitador necessita de uma formação de base de grande rigor para conseguir colocar o comboio da comunidade nos carris filosóficos. Torna-se crucial que domine substantivamente os conteúdos filosóficos em diálogo, tornando-se então capaz de intervir de forma procedimentalmente relevante para a progressão da investigação e sem atropelar os interesses e as preocupações das crianças.

Discordamos neste ponto de Karin Murrís, quando, advogando para o facilitador a imprescindibilidade de formação académica em Filosofia, ressalva que essa formação poderá ser um obstáculo quando se trata de crianças muito novas (Murrís, 2000: 40).

O que nos parece é que, à medida que se vai fortalecendo em termos formativos, o facilitador aumenta os seus conhecimentos filosóficos e, conseqüentemente, está muito mais alerta para detetar as implicações filosóficas naquilo que ouve. Continuando com a metáfora auditiva, quanto mais seguros e rigorosos forem os conhecimentos filosóficos do facilitador, mais afinado estará o seu ouvido e mais ressonâncias encontrará nos diálogos da comunidade. Este facto, sim, pode tornar-se um obstáculo ao trabalho de orientação da investigação

---

<sup>14</sup> A questão da *tradução* em Filosofia para Crianças é um tópico de grande interesse no âmbito da formação de facilitadores. Contudo, dada a economia da presente reflexão, não iremos desenvolvê-lo. Registamos apenas como essencial a secção “Teaching for bridging, transfer, and translation” de Lipman (2003:54-56), assim como “The ethics of translation”, de A. M. Sharp (1993).

se o facilitador não focar a sua atenção somente nas inquietações que sejam do real interesse do grupo.

Muito do que é dito na comunidade durante a sessão não mobiliza um interesse coletivo, ou pelo menos da maioria dos seus membros, e o toque do facilitador deverá estar em esperar que esse interesse se manifeste e em conceder-lhe ocasião para enquadramento filosófico. Se, ao invés disso, o facilitador optar por centrar-se apenas no seu ouvido filosófico, perderá o rumo da comunidade e terá dificuldades em manter ativo o fio condutor do discurso.

### **5. A necessidade de formação em Filosofia para Crianças é maior quando se utilizam recursos não intencionalmente filosóficos**

Uma das riquezas que a Filosofia para Crianças conquistou ao longo das últimas décadas, enquanto área disciplinar, foi a diversidade de modelos e perspetivas que se foram consolidando. O que era inicialmente um Programa único foi-se adaptando e convertendo numa miríade de propostas, adaptadas a cenários e contextos diferenciados. Hoje encontramos inúmeras propostas curriculares e diferentes abordagens à promoção do pensamento filosófico com pessoas mais novas.

Neste contexto, o debate sobre quais os estímulos mais adequados para desencadear diálogo filosófico com as crianças é longo e complexo. Sem querermos entrar aqui na análise específica desta questão, salientamos que umadas implicações que se estendem para a problemática da preparação dos facilitadores prende-se com as diferentes formações exigidas por materiais de natureza distinta. Narrativas de matriz filosófica, escritas intencionalmente para trabalhar o pensamento, requerem do adulto a mobilização de conhecimentos e de práticas distintas de recursos não intencionalmente filosóficos. A posição que defendemos é que os últimos requerem maior preparação por parte de quem com eles trabalha em contexto de comunidade de investigação filosófica.

Quando M. Lipman e A. Sharp iniciaram o trabalho no IAPC, eram inexistentes quaisquer materiais de apoio para os professores e grande parte do seu esforço de disseminação da metodologia passou por criar esses materiais. Não apenas do ponto de vista das crianças, para quem foram escritas as onze histórias (*novels*), mas pensando também nos educadores, a quem dirigiram os respetivos manuais. Na elaboração das histórias, como afirma o próprio Lipman, o intuito não foi apenas substantivo, mas também procedimental:

As ideias filosóficas estão espalhadas generosamente em cada página, de modo a que é rara a criança que lê um excerto sem ser atingida por alguma coisa enigmática, controversa ou que a maravilhe. À medida que as crianças que povoam as novelas se envolvem numa cooperação intelectual, formando uma comunidade de investigação, a história torna-se um paradigma para as crianças reais na sala de aula.” (Lipman, 1988:6).

Esta forma de proceder visou sobretudo complementar as lacunas formativas dos professores em termos filosóficos, fornecendo-lhes uma entrada direta para aumentar a probabilidade de o diálogo na comunidade se tornar filosoficamente substantivo e de, assim, os próprios facilitadores não se sentirem como acrobatas sem rede.

Contudo, por motivos de diversa natureza, nalguns contextos implementou-se a prática de não recorrer ao materiais produzidos pelo IAPC, ou a outros intencionalmente filosóficos, substituindo-os por estímulos, na sua maioria, provenientes da Literatura Infantil (Murrís, 2016). O facto de a maioria das histórias de Lipman e Sharp se apresentarem sem ilustrações, a natureza considerada artificial dos diálogos entre as personagens infantis, bem como a presença de demasiados elementos culturais do contexto norte-americano, foram alguns dos elementos subjacentes ao surgimento de abordagens diferenciadas, como a de Karin Murrís e Joanna Haynes.

Estas autoras propuseram o programa de “Filosofia *com* Crianças” – assim designado para distanciar-se do currículo lipmaniano – como alternativa à “Filosofia para Crianças”, adotando estímulos

provenientes da Literatura para a Infância como mais adequados, quer pela linguagem, quer pelas ilustrações, à promoção de questões de natureza filosófica. Esta opção permitia ainda aos facilitadores, sobretudo aos que já tinham prática pedagógica com crianças, recorrerem a materiais familiares, poupando tempo no estudo de mais uma área curricular.

No entanto, consideramos que materiais desta natureza representam uma maior exigência em termos formativos. Orientar um diálogo filosófico a partir de uma narrativa literária ou de um poema requer uma formação filosoficamente mais estruturada, bem como um maior à-vontade com a metodologia da comunidade de investigação filosófica. Wendy Turgeon di-lo com mestria: “Para que a literatura funcione como um impulso filosófico, requer as habilidades e competências de um facilitador filosófico treinado. Caso contrário, a natureza da conversa que se seguirá, por mais deliciosa que possa ser, pode não explorar ideias filosóficas” (Turgeon, 2013, 20: 4).

Currículos como os de Matthew Lipman, Ann Sharp e Philip Cam (1993) tornam os conceitos filosóficos mais rapidamente identificáveis pelas comunidades de investigação através da forma como foram propositadamente construídas as suas histórias. Para além disso, estes autores colocaram na construção dos guias de apoio aos professores um profundo cuidado e uma exaustão exploratória que não encontram paralelo nas obras que não foram escritas para a atividade pensante – reflexiva e metarreflexiva – da comunidade de investigação.

Acresce que, recorrendo a materiais literários já conhecidos, os professores poderão experienciar maior dificuldade em distanciar-se das leituras anteriores que deles tenham feito, muitas vezes moralizantes, o que se poderá tornar um obstáculo à natureza questionante própria da desconstrução filosófica.

A atividade dialógica dentro da sala de aula não é exclusividade da Filosofia para Crianças. Os educadores e professores praticam-na em vários outros momentos curriculares, inclusivamente de exploração e interpretação literárias. No entanto, é necessário que se apercebam da

diferença de natureza entre esses diálogos e aquilo que se espera deles numa sessão em comunidade de investigação filosófica. Se utilizarem o mesmo material para ambas as ocasiões, é natural que essa diferença nem sempre se torne consciente e, conseqüentemente, real.

Para além disso, na ausência de um currículo filosófico de referência, os facilitadores perderão o contacto com um modelo ou paradigma de discurso filosófico das (e com as) crianças que possa iluminar as suas práticas. Desta feita, perde sobretudo a prática reflexiva que atrás mencionamos, uma vez que desaparece o contacto como que poderia contar como critério para distinguir um diálogo filosófico de uma simples conversa não filosófica.

Não quer isto dizer que os currículos intencionalmente filosóficos tenham de ser utilizados em exclusividade. O seu total esquecimento é que se torna desaconselhável, sobretudo aos neófitos nesta prática.

Temos muito a aprender com currículos como os de M. Lipman e A. Sharp ou P. Cam, antes de nos aventurarmos a saltar sem rede.

## **6. Os formadores de facilitadores de Filosofia para Crianças devem ser detentores de um Doutoramento em Filosofia, bem como de formação específica certificada em Filosofia para Crianças**

Paralelamente à discussão sobre a formação dos facilitadores, coloca-se esta outra sobre as qualificações dos seus formadores. É uma questão sobre a qual se tem escrito menos, provavelmente porque não está institucionalizado um modelo único formativo. No entanto, parecem-nos uma questão cuja relevância não deve ser descurada.

Tal como afirmava Lipman, “Porque são formalmente similares, a preparação de formadores e a preparação de professores têm sido tratadas em conjunto nas discussões precedentes. Mas obviamente que há diferenças, particularmente no facto de que os formadores estão profissionalmente familiarizados com a filosofia e os professores

tiveram uma curta (e por vezes desagradável) exposição a essa disciplina.” (Lipman, 1988:158).

Na esteira de Lipman, e para que se possa assegurar o rigor e a profundidade da formação dos facilitadores, considera-se que essa função deve estar a cargo de quem detenha um conhecimento filosófico de topo em termos académicos (o doutoramento), em articulação com formação específica certificada em Filosofia para Crianças.

Por um lado, garante-se que o formador domina o pensamento filosófico em termos históricos e temáticos, incluindo o conhecimento do estado da arte sobre a Filosofia para Crianças. Como já afirmamos, nas últimas décadas têm sido reproduzidas distintas propostas de prática filosófica com crianças. E cada uma destas propostas vai muito para além da súpula dos materiais de apoio que apresenta porque contém pressupostos teóricos decisivos, relacionados sobretudo com a natureza do próprio saber filosófico, bem como com questões antropológicas relacionadas com o conceito de criança.

Esta formação filosófica avançada tem, necessariamente, de ser articulada com uma formação em Filosofia para Crianças, que inclua igualmente o desenvolvimento de prática. Se não é possível ao facilitador fazer Filosofia para Crianças sem estudar filosofia, também não é possível ao seu formador distanciar-se em absoluto da prática de facilitação de comunidades de investigação.

Lipman estava ciente dos obstáculos que a exigência de qualificação académica aos formadores poderiam trazer para a disseminação da Filosofia para Crianças nos diferentes contextos (Lipman, 1988: 154). No entanto, não abdicou desta posição, considerando que é menos provável que formadores sem experiência filosófica consigam orientar futuros facilitadores para a especificidade de diferentes áreas disciplinares como a Ética, a Estética ou a Filosofia Política, do que pessoas academicamente versadas em Filosofia.

Ann Gazzard considera que esta exigência decorre do rigor intelectual que o Programa de Lipman esperava introduzir nas escolas (Gazzard, 2013: 50) e exprime uma posição da qual nos aproximamos



fortemente: o sucesso da prática do pensamento filosófico, sobretudo de acordo com a metodologia da comunidade de investigação, está fortemente dependente do conhecimento filosófico dos facilitadores, de uma atitude questionante perante o saber e de uma disposição para detetar o potencialmente filosófico (Gazzard, 1996: 15). Como afirma a autora, estas competências exigem tempo de maturação e apenas podem ser promovidas através de formadores que tenham empreendido, eles próprios, os percursos de investigação em Filosofia necessários para assumirem um modo de pensar de matriz filosófica. Uma vez que o nível máximo do trabalho investigativo filosófico se identifica, consensual e formalmente, com o doutoramento, os futuros facilitadores não devem exigir menos dos seus formadores.

É necessário ligar de forma séria e comprometida os facilitadores de comunidades de investigação à Filosofia, para que a Filosofia para Crianças não seja apenas mais uma ferramenta pedagógica, mas antes uma forma mais enriquecida, e enriquecedora, de pensar e de ser no mundo (Chesters; Hinton, 2017: 208). Para além de produzir bom pensamento, a comunidade de investigação visa promover seres humanos comprometidos com o ideal de razoabilidade (*reasonableness*) prática (Costa Carvalho; Mendonça, 2016). Desta forma, ganham as crianças que tenham a sorte de contactar com a Filosofia para Crianças: quanto mais sólida for a formação dos facilitadores das suas comunidades de investigação, mais ricas serão as experiências que dessa prática poderão retirar (Chesters; Hinton, 2017: 211).

As intransigências das reivindicações aqui apresentadas equilibra-se com a motivação que temos encontrado nos educadores e professores quando descobrem as inúmeras potencialidades subjacentes à Filosofia para Crianças. Essa motivação, aliada a uma formação aprofundada, validada e contínua transforma-os em sujeitos absolutamente capazes de abordarem a Filosofia, tal como abordam a Língua Portuguesa, a Matemática ou o Estudo do Meio.

### Referências bibliográficas

- Bachelard, G.** (1970) – Instant poétique et instant métaphysique. *Le Droit de Rêver*. Paris: PUF, 224-232.
- Cam, P.** (1993) – *Thinking Stories: Bk. 1: Philosophical Inquiry for Children*. Australia: Hale & Iremonger, Pty.
- Castro, G.;** Miúdo, B. P.; Costa Carvalho, M. (2010) – *Cria: Um Projeto de Filosofia para Crianças*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Chesters, S. D.;** Hinton, L. (2017). What's Philosophy got to do with it? Achieving synergy between philosophy and education in teacher preparation. M. Gregory *et al.* (eds). *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. London/New York: Routledge, 208-215.
- Costa Carvalho, M.** (2014) – Filosofia para Crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outra coisa. *A Paixão da Razão. Homenagem a Maria Luísa Ribeiro Ferreira*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 477-490.
- Costa Carvalho, M.;** Mendonça, D. (2016) – Thinking as a community: Reasonableness and Emotions. *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. London/New York: Routledge, 127-134.
- Gardner, S.** (1995) – Inquiry is no mere conversation (or discussion or dialogue): facilitation of inquiry is hard work! *Critical and Creative Thinking*. Vol. 3. n.º 2, 38-49.
- Gardner, S.** (2015) – Commentary on 'Inquiry is no mere conversation'. *Journal of Philosophy in Schools*. Vol. 2, n.º 1, 71-91.
- Gazzard, A.** (1996) – Philosophy for Children and the Discipline of Philosophy. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*. Vol.12, n.º 4, 9-16.
- Gazzard, A.** (2013) – Do you need to know Philosophy to teach Philosophy to Children?. *Teaching and Philosophical Praxis*. Vol.33, n.º1, 45-53.
- Jaspers, K.** (1998) – *Iniciação Filosófica*. Guimarães: Guimarães Editores.
- Lipman, M.** (1997) – Thinking in Community. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*. Vol.16, n.º 4, 6-21.
- Lipman, M.** (1988) – *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M.** (2003) – *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morris, K.** (2000) – The Role of the Facilitator in Philosophical Inquiry. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*. Vol.15, n.º 2, 40-47.
- Morris, K.** (2016) – Philosophy with Picturebooks. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore: Springer.

**Nanji, S.** (2013) – Recent Interviews with Philosophy for Children (P4C) Scholars and Practitioners. *Childhood & philosophy*. Vol. 9, n.º 17, 153-170.

**Ribeiro Ferreira, M. L.** (2014) – A (im)possibilidade de uma Filosofia para Crianças: algumas questões. *Poética da Razão. Homenagem a Leonel Ribeiro dos Santos*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 751-761.

**Sérgio, A.** (1996) – Prefácio do tradutor dedicado ao jovem aprendiz de filósofo. *Os problemas da Filosofia*. Coimbra: Arménio Amado Editor, 5-25.

**Sharp, A. M.** (1993) – The Ethics of Translation. *Critical & Creative Thinking*. Vol. 1, n.º 1, 10-17.

**Splitter, L.** (2014) – Preparing teachers to ‘teach’ Philosophy for Children. Revised Article. *Journal of Philosophy of Education*. Vol.1, n.º 1, 89-106.

**Splitter, L.;** Sharp, A. M. (1995) – *Teaching for better thinking. The classroom community of Inquiry*. Melbourne: Acer.

**Turgeon, W.** (2013) – Teachers Bringing Philosophy into the Classroom. *Philosophy in Schools. An Introduction for Philosophers and Teachers*. New York/London: Routledge, 9-20.

## Filosofia para Crianças: leitura de um curso

Maria Teresa Santos

Universidade de Évora  
CIDEHUS / UÉ

A criação da Pós-Graduação em Filosofia para Crianças (FpC), na Universidade de Évora, articulou curricularmente disciplinas de três departamentos, de modo a melhor inter-sustentar teoria e prática e melhor radiar a reflexão e participação críticas. O curso beneficiou de outras colaborações pontuais para corresponder à necessidade dos estudantes, com distinta formação académica e com ou sem experiência profissional no ensino. Foi o problema da formação de facilitadores ('facilitators'), segundo o modelo de Matthew Lipman e Ann Shap, que esteve em permanente discussão ao longo da Pós-Graduação. Neste texto, de apreciação retrospectiva duma actividade institucional escolarizada, abordam-se duas das questões associadas ao problema da formação, nomeadamente o perfil do facilitador e o recurso textual. Por conseguinte, a abordagem não se alarga ao todo do problema nem investe em considerações pedagógicas e técnicas didácticas<sup>15</sup>. Num esforço de focagem, apenas se trata das condições que põem em causa a legitimidade do estatuto filosófico de Fp/cC<sup>16</sup>, a partir dum ponto de vista pessoal que tanto rejeita facilidades como convencionalismos.

---

<sup>15</sup> Pressupõe-se que a qualidade da formação tem relação directa com a qualidade do ensino, embora outros factores sejam concorrenciais como defende Nóvoa ao analisar a dificuldade política em conceber um sistema educativo orientado por uma racionalidade incapaz de desenvolver o sentido de humanidade (Nóvoa,1992).

<sup>16</sup> Não discutimos a designação em si e admitimos não ser a mais ajustada ao propósito e à prática, por isso mantém-se o termo 'filosofia'. Opta-se pela sigla FpC sempre que se indique ou se deixe subentender o programa desenvolvido pelo Institute for the Advancement of Philosophy for Children, que serviu de referência primeira (não reguladora e nem exclusiva) ao curso de Pós-Graduação. Não se ignora a razão apresentada a favor da designação Filosofia com Crianças (FcC), de preferência europeia: a perda da conotação paternalista que afecta FpC decorrente quer do

## 1. O estatuto filosófico de Fp/cC

Por parte da academia não tem sido consensual a inclusão de Filosofia para/com Crianças nos planos de estudo de cursos vocacionados para o 1.º Ciclo de Ensino Básico e Educação de Infância ou vocacionados para o Ensino da Filosofia, nem tem sido bem acolhida a oferta de um currículo especializado no formato de pós-graduação. Generalizando, suspeita-se da legitimidade filosófica de práticas sob a designação de “Filosofia para/com Crianças” por duas razões correlativas: uma, a imaturidade intelectual das crianças<sup>17</sup>, razão assente no princípio de inviolabilidade da ritmicidade orgânica das crianças, que não deve ser apressada ou interrompida e que nem dela deve ser excluída ou minimizada a sensibilidade e a imaginação; outra, a natureza filosófica das práticas Fp/cC, as quais não se podem balizar pela autonomia, radicalidade, historicidade e universalidade inerentes à

---

dirigismo interpelativo quer da intencionalidade subjacente. Para dar conta dos dois modelos introduzimos a sigla Fp/cC. Não se consideram as preposições ‘de’ e ‘entre’, menos vulgares e que se justificam por a filosofia não ser ‘algo’ que os adultos levem até às crianças, mas ‘algo’ que se pratica com elas e acontece entre elas ou, ainda, resulta delas. Por conseguinte, as opções prepositivas diferenciam concepções e práticas se bem que não as oponha radicalmente.

<sup>17</sup> O apreço cultural pela capacidade intelectual tem sido vantajosa para Fp/cC, vista como ‘ginástica’ lógica, o que satisfaz a maioria dos pais que desejam para os filhos altas metas de sucesso escolar e também os professores que desejam contar com a destreza intelectual dos alunos. A ênfase na intelectualidade é visível na apresentação dos resultados de projectos de aplicação do programa e serve de isco publicitário. Deixa-se seguinte notícia: “New research from Dundee University suggests learning philosophy raises children's IQ by up to 6.5 points and improves their emotional intelligence”. A notícia da BBC News, publicada a 5 de Fevereiro de 2005, não deixa pais e professores indiferentes, vendo ambos uma oportunidade para enfrentar dificuldades várias.

O paidocentrismo actual tem favorecido Fp/cC e não tem escapado aos críticos como Sylvie Solère-Queval, das Ciências da Educação, que critica a concepção de criança como “un sujet empirique inscrit dans un contexte et une histoire” (Solère-Queval, 1999: 33). Concepção que sustenta um dos princípios do questionamento: tomar a vivência do quotidiano das crianças como referencial para pensar e alargar o seu mundo.

investigação reflexiva consistente<sup>18</sup>, dada a imaturidade intelectual acima referida. O desconhecimento de tais características por parte das crianças comprova aos críticos a impossibilidade estatutária de Fp/cC. Além disto, estas não reconhecem o alcance do ímpeto interrogativo da razão humana nem dão assentimento às condições próprias do filosofar, na linha kantiana: pensar por si mesmas; pensar de acordo consigo mesmas; pensar no lugar do outro. Ora as duas razões configuram duas questões relevantes: qual a necessidade de antecipar o exercício filosófico?; o que há de filosófico no que se faz? Vejamos as duas questões em conjunto, procurando um plano mais alargado e integrador para a Filosofia.

A questão da antecipação parece-nos mal colocada. Em rigor Fp/cC é uma iniciação ao exercício do pensar. As questões-surpresa das crianças, decorrentes da interpretação de histórias/narrativas filosóficas e associadas às suas vivências quotidianas, transformam-se em objectos reflexivos da comunidade (Lipman, 1997). É certo que alguns defensores de Fp/cC desvalorizam a exigência do filosofar e forçam o nivelamento através da caricaturização das crianças, usando expressões de conotação superlativa como “netos de Sócrates”, “cérebros metafísicos”, “lógicos brilhantes”, “pequenos filósofos”. À parte a provocação e ostensividade retórica, reveladoras de adesão entusiástica e de estratégias publicitárias, e sem negar as condições estabelecidas pela Filosofia, há um registo de possibilidade estatutária para Fp/cC reconhecível na sua abertura à interpelação das crianças, tanto quanto a concentração e a fecundidade interpelativa podem ir. Fp/cC parte do plano da pré-compreensão espontânea para, numa dinâmica dialógica ampla, procurar desvelar sentidos e determinar sentido. A interpelação feita pelas crianças, a partir de assuntos que reconhecem na vivência do quotidiano (ex.: as regras) e que são susceptíveis de constituírem obstáculos à compreensão (ex: por que é difícil cumprir regras?; por

---

<sup>18</sup> Em alinhamento com Bochenski entende-se que todo o chão de saberes é próprio da filosofia [solos epistemológicos “onde os próprios conhecimentos enraízam a sua possibilidade” (Foucault, 1966:8)]. Cabe-lhe as questões de fundamentação e as questões limite, investigando diametralmente das raízes e ao além dos horizontes dados (Bochenski:1964).

que razão existem regras?), gera uma dinâmica de busca de respostas, inseparável da descoberta do poder das palavras, da ligação das palavras às coisas e às ideias, da circularização do pensamento por todos, da correcção e auto-correcção do pensamento, da ludicidade comunicativa e da experiência da observação de si, dos outros e do mundo. Ora que nome dar a este exercício de natureza incoativa que insiste no aprofundamento interpretativo da interpelação, na experiência do uso da linguagem para pensar e dizer mais, na aquisição de hábitos dialógicos de apresentação conjunta de razões e de escuta? Não é este tipo de exercícios da responsabilidade da Filosofia? Que alternativa se propõe para substituir o termo “Filosofia”? Ou seja, que outro saber, melhor que a Filosofia, se poderá encarregar desta iniciação?<sup>19</sup>

Pode-se contestar a proposta afirmando que a emergência do porquê das crianças não tem a intencionalidade nem permanência exigidas para debater a complexidade das questões constitutivas da Filosofia; que o porquê das crianças é intermitente ou mesmo birrento (o exaustivo “porquê?; porquê?” infantil); que as crianças buscam de fora a razão das coisas e que esperam respostas satisfatórias imediatas. Este porquê ‘perguntadeiro’<sup>20</sup> distingue-se do porquê do filósofo que determinado pela inquietude racional se adentra intencionalmente na reflexão sistemática sobre o fundamento e o sentido último da realidade e da existência humana, tendo no horizonte um projecto de intervenção no mundo. Os filósofos perguntam sabendo que estão no caminho da escuta acolhedora a lidar com a incompreensibilidade e o insondável; sabendo que não há respostas definitivas nem resposta plena. É um porquê vital e amplo que escapa à resposta fixa e que pode ser

---

<sup>19</sup> Apesar do desagrado por FpC e FcC, ainda não foi proposta uma designação substituta, o que mostra que está por resolver um problema de reconhecimento. Entretanto muito se faz e justifica a coberto de qualquer uma das designações. Tal é o caso do artigo «Philosophy with children as part of the solution to the early literacy education crisis in South Africa» onde se lê que a promoção de “higher-order questioning skills” contribui para solucionar parte do problema da literacia. Dito isto, sem suporte investigativo, parece que Fp/cC é uma panaceia pedagógica.

<sup>20</sup> A ‘pergunta-perguntadeira’ é uma expressão criada por Renata Sequeira e que não está registada por escrito, pelo que não se indica referência bibliográfica.

vertiginoso quando coloca a pergunta no abismo da compreensão do ser. Ora os dois modos de interpelação – criança e adulto – são claramente distintos mas nem por isso deixam de convergir num plano interpelativo que procura o sentido da realidade para a tornar num mundo de sentido. E se tal convergência dá estatuto filosófico a Fp/cC também amplia o plano da Filosofia e o torna integrador de saberes e práticas.

Todavia o problema do estatuto e a questão do conteúdo filosófico foram irrelevantes para Matthew Lipman dado que FpC surgiu enraizada na filosofia analítica e espaldada no pragmatismo norte-americano<sup>21</sup>. De imediato situado dentro da Filosofia, o programa inscreveu-se em duas áreas preferenciais: uma – a lógica<sup>22</sup> –, visando a aquisição de capacidades cognitivas – habilidades (*skills*) de pensamento, formação de conceitos e questionamento – de modo a melhorar o raciocínio e a comunicação; outra – a política –, organizando uma infraestrutura comunitária e criando situações de participação democrática (*community of inquiry*), com vista a um mundo melhor

---

<sup>21</sup> Esta tessitura analítico-pragmatista é evidente se se tiver em consideração as influências do pensamento de Lipman e o conteúdo do seu primeiro livro, pejado de exercícios de lógica: *Harry Stottlemeier's discovery*. O mesmo se pode dizer a respeito do manual que o acompanha: *Philosophical Inquiry: An instrumental manual to accompany Harry Stottlemeier's discovery*. O livro foi traduzido para português, em 1994 – *A descoberta de Aristóteles Maia* –, por Maria Luísa Abreu, rev. por Maria José Teixeira e Zaza Carneiro de Moura (Lisboa: SPF/Colibri) e não se encontra à venda.

<sup>22</sup> São muitas as listagens sobre habilidades a desenvolver, de proveniência diversa. Limitamo-nos a listar o que se encontra em *Philosophy goes to school*, de Lipman: fazer inferências a partir de premissas simples; padronizar frases da linguagem corrente; fazer inferências a partir de permissas duplas; usar lógica relacional; trabalhar a consistência e a contradição; saber como lidar com as ambiguidades; formular questões; compreendendo conexões; dar razões; identificar afirmações subentendidas; trabalhar analogias; formular relações de causa-efeito; desenvolver conceitos; generalizar; fazer inferências de silogismos hipotéticos; reconhecer e evitar a vaguidade ou reconhecer a sua utilidade; tomar todas as considerações em conta; reconhecer a interdependência entre meios e fins; saber como lidar com “falácias informais”; operacionalizar conceitos; definir termos; identificar e usar critérios; instanciação; construção de hipóteses; contextualizar; antecipar, prever e antecipar consequências; classificar e categorizar (Lipman, 1988: 62).



(Englhart, 1997: 138). Lipman adaptou os exercícios de lógica para crianças e procurou recriar ambientes de investigação crítica, o que mereceu elogios por parte de Gareth Matthews<sup>23</sup> e Martha Nussbaum. Citando a última:

But teachers who want to teach socratically have a contemporary source of practical guidance [...]. They can find very useful and yet nondictatorial advice about Socratic pedagogy in a series of books produced by philosopher Matthew Lipman, whose Philosophy for Children curriculum was developed at the Institute for the Advancement of Philosophy for Children at Montclair State College in New Jersey. Lipman begins from the conviction that young children are active, questioning beings whose capacity to probe and inquire ought to be respected and further developed [...]. (Nussbaum, 2010:73).

Foram os seguidores de Piaget, nomeadamente Richard Kitchener (1990), Jonh Wilson (1992) e John White (1992), que puseram em causa FpC, apontando para o desacerto com o desenvolvimento da criança e a carga ideológica da organização democrática. Todavia o problema do estatuto, não surgiu expressamente.

Retomamos ainda a questão da antecipação, não nos termos em que foi acima colocada mas para registar o ruído antecipatório do funcionamento democrático da comunidade de investigação, a que não falta a marca pedagógica de Dewey<sup>24</sup>. A comunidade de investigação rege-se como laboratório democrático em miniatura e proporciona a experiência de cidadania, a muitas vozes e muitas razões. Lipman transfere o ideal democrático de Dewey (1916) e o personalismo de Rogers (1961) para as sessões de FpC e combina-o com a dinâmica dialógica da tradição socrática. As sessões, preferencialmente

---

<sup>23</sup>Matthew Lipman é considerado, nas palavras de Gareth Matthews, como “the most influential figure in helping youngsters develop philosophical thinking” (2011: 24).

<sup>24</sup> Segundo Maria Luísa Branco, Dewey maximiza a concepção de democracia. Mais do que uma forma de governo, a democracia corresponde à experiência humana de viver associativa e colaborativamente e firma-se na responsabilidade individual e colectiva de contribuir para a regulação do bem-estar comum (Branco, 2010: 607). A vivência democrática requer uma formação de aperfeiçoamento das dimensões comunicativa e colaborativa, que também cabe à escola desenvolver em laboratório social.

constituídas por um pequeno número de crianças sentadas em círculos, promovem momentos de diálogo nos quais se experimentam actos comunicativos essenciais à vida individual e colectiva, como a partilha de perplexidades, certezas e dúvidas, a necessidade de fundamentar e a movimentação discordante e concordante. E estar sentado em círculo significa simbólica e realmente o direito da equidistância social, o direito de ser escutado e o dever de escutar. Esta prefiguração da escola como comunidade cidadã sem dissimetrias e que dá voz a todas as crianças vai ao encontro das recomendações da UNESCO para a educação, a qual deve garantir a igualdade na oportunidade de aquisição dum determinado conjunto de competências específicas: “a set of practices and activities aimed at making young people and adults better equipped to participate actively in democratic life by assuming and exercising their rights and responsibilities in society” (Council of Europe, 2004:12).

Pergunta-se se é pacificamente admissível que a crise de cidadania política tenha de ser resolvida em sala de aula ou em sessões de Fp/cC. Uma pergunta que evoca a crítica de Arendt à instrumentalização da educação para resolução da crise política da modernidade que banaliza e esfuma a responsabilidade (Arendt 1958)<sup>25</sup>. Nesta

---

<sup>25</sup> Sem negar que a educação proporciona vidas mais significativas para os cidadãos, sem negar a importância que a vida pública (na sua dimensão política) tem para cada sujeito, e sem negar que a criança tem de ser educada para viver no mundo, Arendt põe em causa o pressuposto da responsabilidade da escola em criar cidadãos activos e empenhados. Embora não esteja bem demarcada a distinção entre a proposição “a criança deve aprender a ser cidadã” e a proposição “a criança tem de aprender a ser cidadã” na instituição escola, é em relação a esta necessidade de valor forte e objectivo que Arendt se opõe. O problema tem dupla inscrição. Os adultos transferem a sua responsabilidade educativa para a escola e ainda solicitam que as crianças exerçam a cidadania por eles. Em qualquer dos casos – transferência e substituição – há demissão e impotência política, o que constitui razão suficiente, segundo a filósofa, para advertir os adultos para a inconveniência de terem filhos ou de participarem no processo educativo. Citando: “Anyone who refuses to assume joint responsibility for the world should not have children and must not be allowed to take part in educating them. In education this responsibility for the world takes the form of authority” (Arendt, 1996:189). Pelas palavras duras e ousadas de Arendt perpassa a ética da responsabilidade que não coloca panos quentes. Educar as crianças ou introduzi-las no

perspectiva o programa de Fp/cC não pode nem justificar-se pelo objectivo de promoção de uma educação para a cidadania, visando combater a crise de cidadania provocada por adultos, nem antecipar a actividade política, transferindo para as crianças a responsabilidade dos adultos. Se bem que Fp/cC não se proponha como solução para a(s) cidadania(s) dispõe de uma metodologia e aborda questões que, de modo restrito, permitem interpretar e dar sentido à vida política.

Retomando, para concluir, a tensão à volta do problema do estatuto, transcreve-se uma passagem dum artigo de Jean-François Goubet onde, no final da análise da situação de FcC em França, afirma: “Par suite, le fossé entre praticiens scolaires et philosophes, voire entre philosophes plus modernes et collègues plus classiques, s’accroît. Une solution est-elle en vue?” (Goubet, 2013:15). A resposta é não. Ora a situação francesa é bem curiosa, pois coexiste uma panóplia de técnicas, conceitos, suportes e objectivos constituindo correntes inscritas em FcC. Todas elas representam uma possibilidade e todas concordam em viabilizar a legitimidade filosófica de FcC, dizendo-se e realizando-se de diferentes maneiras e, sobretudo, contrariando o modelo regulador de Lipman e Sharp. Numa breve apresentação indicam-se cinco correntes dominantes:

- 1) A corrente psicanalítica entende FcC como um desdobramento da personalidade da criança e foi introduzida por Jacques Lévine. A metodologia enfatiza a necessidade da criança se descobrir como sujeito pensante que se exprime livremente e visa a compreensão das situações expostas.

---

mundo compromete inteiramente os adultos que têm de buscar permanente equilíbrio entre normas e autonomia, entre as fronteiras do privado (de interesses particulares) e do público (da participação e partilha) e entre tradição e renovação do mundo. Uma tarefa ingente inconfundível com a educação para a cidadania; uma tarefa de outra natureza. Não se pode aprender a ser cidadão sem primeiro aprender o sentido de ser político, sob o risco de se ser instrumentalizado. Logo, a crise de cidadania não decorre da crise educativa por carência de aprendizagem da cidadania na escola, mas a crise de cidadania e a crise educativa manifestam a irresponsabilidade dos adultos ao desinteressarem-se pela actividade política.

- 2) A corrente socrática convida a criança a pensar por si mesma a partir da exploração de questões dadas. O diálogo é dirigido pelo adulto e centra-se no aprofundar das questões e dos problemas que vão emergindo. Esta corrente está associada a Oscar Brenifier.
- 3) A corrente da cidadania é dinamizada por Michel Tozzi que encara a filosofia como um discurso racional com responsabilidade transformadora do mundo. Ligada ao movimento da Escola Nova, e em particular a Freinet, centra-se na participação democrática.
- 4) A corrente literária foi criada por Edwige Chirouter e considera a literatura como suporte da motivação para a experiência do pensar filosófico. Esta corrente tem como referência Paul Ricouer.
- 5) A corrente da abordagem conceptual privilegia a exploração de conceitos e insiste no rigor discursivo (conceptualizar, problematizar, argumentar) e foi inspirada em Giles Deleuze.

Embora as cinco correntes tenham traços distintos há em comum quer uma estratégia de aproximação a filósofos bem conhecidos ou à tradição filosófica, quer um esforço de propor outra leitura da relação entre filosofia e crianças. Em suma, o problema do estatuto tem levado a encontrar um solo legitimador para a Fp/cC mergulhar raízes.

## **2. O perfil do facilitador**

A crítica de Arendt – falta de responsabilidade educativa dos adultos – remete para uma das dificuldades na concepção do perfil de quem dinamiza as sessões de Fp/cC. Devem ser pessoas com formação em filosofia? Podem ser educadores de infância e professores de 1.º ciclo com formação em Fp/cC? Mas que tipo de formação? A este

respeito defendemos que tal dinamização deve ser preferencialmente da responsabilidade de pessoas formadas em filosofia e com uma pós-graduação em p/cC. Mas não só, embora pareça uma contradição: em primeiro lugar, por a formação filosófica adquirida não garantir a condição interpelativa; em segundo lugar, por esta formação poder ser adquirida.

Todavia na pergunta sobre o perfil de quem dinamiza as sessões de Fp/cC está pressuposta a pergunta do perfil do candidato à formação em Fp/cC. E vice-versa. Logo, na proposta de elaboração dum plano curricular (e a Pós-Graduação não dispunha dum modelo a servir de guia) surgiu de imediato a pergunta. A quem se destinaria? As pessoas exclusivamente com formação de base em filosofia, ou com mestrado em ensino da filosofia? Ou/e a pessoas provenientes dos mestrados em educação de infância e 1.º ciclo em ensino básico? E também a pessoas de outras formações, desde que associadas a projectos educativos com espaço para o diálogo? Estão aqui três critérios misturados: o domínio de conhecimentos filosóficos, o domínio de técnicas didáctico-pedagógica e o envolvimento em projectos com prática dialógica. A conjugação destes critérios, ao contrário do que se poderia supor, reduziria o perfil dos destinatários. Bastaria decidir pela conjugação entre formação em filosofia (licenciatura) e em ensino da filosofia (mestrado), para se seleccionar apenas mestres em ensino da filosofia e professores de filosofia com estágio, no modelo pré Bolonha. A vantagem era significativa para a elaboração do plano curricular, pois dispensava disciplinas de conteúdo introdutório e assentava já na experiência lectiva. É óbvio que o perfil de tais destinatários define de imediato o perfil das pessoas que poderiam realizar sessões de FpC. Todavia optou-se por admitir os vários grupos possíveis, ou perfis vários, seguindo-se a tendência norte-americana. A vantagem antevista era a partilha de experiências, umas mais afins, outras mais díspares mas todas entendidas como contributivas para a compreensão das possibilidades de uso metodológico do programa lipmaniano. A questão de fundo era básica: como poderão os/as educadores/as de infância e os/as professores/as do 1.º ciclo de ensino introduzir o diálogo nas suas salas? Eram precisamente o “como” e o interesse dialógico que

forneciam a justificação para uma inscrição alargada na frequência da Pós-Graduação.

A admissão de candidatos sem formação filosófica não alteraria o quadro disciplinar<sup>26</sup> de base mas obrigaria à atenção cuidada em relação aos conteúdos de cada uma das unidades curriculares, dado que se iria enfrentar uma turma com diversas formações e distintos níveis de formação. O quadro disciplinar foi o seguinte:

1.º SEMESTRE <sup>23</sup>		
Unidades-curriculares <sup>23</sup>	Horas-de-contacto <sup>23</sup>	Créditos <sup>23</sup>
Filosofia para Crianças <sup>23</sup>	1,5 · TP -- 22,30h -- 65h <sup>23</sup>	2,5 <sup>23</sup>
Literatura para a Infância <sup>23</sup>	1,5 · TP -- 22,30h -- 65h <sup>23</sup>	2,5 <sup>23</sup>
Oficina de Filosofia para Crianças · I <sup>23</sup>	3 · TP -- 45h -- 130h <sup>23</sup>	5 <sup>23</sup>
<b>TOTAL · I<sup>23</sup></b>	<b>23</b>	<b>10<sup>23</sup></b>
2.º SEMESTRE <sup>23</sup>		
Unidades-curriculares <sup>23</sup>	Horas-de-contacto <sup>23</sup>	Créditos <sup>23</sup>
Pedagogia da Educação de Infância dos 3 aos 12 anos <sup>23</sup>	3 · TP -- 45h -- 130h <sup>23</sup>	5 <sup>23</sup>
Oficina de Filosofia para Crianças · II <sup>23</sup>	3 · TP -- 45h -- 130h <sup>23</sup>	5 <sup>23</sup>
Oficina de escrita argumentativa e criativa <sup>23</sup>	1,5 · TP -- 22,30h -- 65h <sup>23</sup>	2,5 <sup>23</sup>
Oficina de debate <sup>23</sup>	1,5 · P -- 22,30h -- 65h <sup>23</sup>	2,5 <sup>23</sup>
<b>TOTAL · II<sup>23</sup></b>	<b>23</b>	<b>15<sup>23</sup></b>

Afiguravam-se necessárias duas condições estruturantes do plano de estudos: uma, a transversalidade que permitiria a transição de

<sup>26</sup> O conceito de unidade curricular aqui usado pertence a Edgar Morin: “A disciplina é uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico; ela institui a divisão e a especialização do trabalho responde à diversidade das áreas que as ciências abrangem” (Morin, 2000:105). Corroborando e articulando a ideia de conteúdo e contexto, Sacristán afirma que “o currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real” (Sacristán, 2000:21).

questões para maior aprofundamento e flexibilidade da compreensão; outra, a conjugação entre uma componente teórica, orientada filosoficamente para a educação e concertada com o projecto iniciado por Lipman, e uma componente pedagógica ligada à prática.

Começámos por incluir uma unidade curricular que reflectisse sobre o lugar de FpC nas correntes filosóficas, que analisasse algumas problemáticas educacionais da contemporaneidade e debatesse as controvérsias associadas a FpC. Dado que o público de FpC são as crianças, acrescentou-se uma unidade disciplinar intitulada Pedagogia da Educação de Infância dos 3 aos 12 anos, entregue a uma docente da área da pedagogia e especializada no assunto. Também se pretendeu explorar a literatura infantil, em prosa ou em verso. A introdução da unidade curricular Literatura para a Infância, leccionada por docentes dos departamentos de Linguística e Literaturas e de Pedagogia e Educação, teve em consideração dois critérios: um, a presença de educadores/as de infância e de professores/as do 1.º ciclo de ensino; outro, sondar alternativas aos livros de Lipman. Também importava adquirir ou reforçar (dependendo do perfil do/a aluno/a) algumas competências fundamentais em FpC mas exploradas em aulas do tipo oficina, de modo a preservar-se a dinâmica do trabalho em grupo, a troca de experiências e o processo participativo, indo ao encontro da proposta lipmaniana. Surgiram assim as oficinas reservadas a debates e à análise lógica do discurso (Oficina de Debate), ao exercício da argumentação e escrita criativa (Oficina de Escrita Argumentativa e Criativa) e à própria Filosofia para Crianças, concebida como espaço multifuncional, servindo para convidar especialistas vários (em ética, em estética, em ontologia, em Fp/cC, ...), dar conta de vários modelos, analisar vídeos de sessões de Fp/cC e promover a prática do diálogo em grupo, no pressuposto de que não se pode “facilitar” futuras sessões de com crianças sem experienciar o processo dialógico, analisar esse processo e reflectir sobre a participação pessoal. É uma experiência que

exige a exposição crítica de si próprio e a interacção crítica com os demais<sup>27</sup>.

Como se vê, falta a este elencado disciplinar a assistência e a prática estagiária de sessões de Fp/cC com crianças. Um ponto frágil da pós-graduação. Uma das razões derivava do regime pós laboral das aulas, concentradas às sextas-feiras e aos sábados, inviabilizando qualquer contacto com crianças. Outra razão prendia-se com a inexistência de sessões de Fp/cC nas escolas ou nos jardins-de-infância. Vale a pena retermo-nos neste ponto. É na situação de prática de Fp/cC que se ganha consciência das capacidades e dos limites, sejam relativos a conhecimentos ou à comunicação/interpelação. Só a prática e a sua reflexão permitem a cada pessoa a descoberta dum estilo filosófico-pedagógico próprio, a partilha de modos de fazer, a procura de estratégias e o estudo das matérias. Participar numa sessão de Fp/cC não é fácil, ao contrário do que pensam os críticos. Em primeiro lugar pelos pressupostos inerentes à dimensão interrelacional do diálogo e que exigem atenção permanente para todos os actos, designadamente dar voz a cada criança e manter hábitos como ouvir o colega que fala, não fazer comentários inibidores e falar um de cada vez. No fundo trata-se de identificar os vícios actuais da escolarização e aprender a lidar com eles. Em segundo lugar pela imprevisibilidade das perguntas das crianças, que exigem ideias claras e discernimento imediato para avaliar o peso e sentido filosófico das perguntas e também para as transformar em novas perguntas, sugerindo ou solicitando sugestões, aventando ou pedindo hipóteses, mas deixando à criatividade da criança a tarefa de pensar. Em terceiro lugar por obrigar à contenção pessoal do “facilitador”, sem manifestar a própria interpretação, sem elogiar nem condenar. Toda a energia se centra na potencialidade hermenêutica da pergunta e da resposta.

---

<sup>27</sup> Lipman insistiu numa formação de facilitadores de FpC através de workshops e formação acreditada contínua no Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), nos mesmos moldes em que decorrem as sessões destinadas a crianças: leitura em voz alta de novelas, colocação de perguntas por parte de todos (‘round-robin’), registo das perguntas num quadro, votação da pergunta a ser discutida em primeiro lugar.



O resultado desta experiência de abertura a diferentes perfis de estudantes foi positivo e recomendável. Apesar de algumas pessoas sentirem dificuldades a respeito da filosofia, tinham, em contrapartida, uma bagagem de estratégias e conhecimento das crianças em situação escolar. Por conseguinte, a diversidade de perfis parece-nos positiva. Uma outra questão é o perfil de quem pratica sessões de Fp/cC.

### 3. A selecção de textos

Na fase selecção dos conteúdos da Oficina de Filosofia para Crianças I e II<sup>28</sup>, nuclear no currículo da pós-graduação, colocou-se a questão dos textos a trabalhar (Santos, 2012: 197-218). Esta questão remetia para uma outra: os alunos não licenciados em Filosofia teriam preparação suficiente para estabelecerem relações conceptuais e criar redes de argumentação a partir dos textos indicados? Perante a falta de critérios selectivos seguros decidiu-se deixar a questão em aberto e transformá-la numa questão de investigação. Seria tomada uma decisão, cuja razoabilidade se avaliaria posteriormente. À partida conheciam-se três opções possíveis: uma, mais conservadora e excludente, consistia em preferir os textos da autoria de Lipman e Ann Sharp, constituídos por novelas (*novels*) e manuais; outra, por oposição à anterior, seria de carácter ecléctico, combinando textos de Lipman, com os de autores de cunho dissidente (Brenifier, Kohan, Wartenberg) e com textos portugueses, desde que resultassem de programas testados (Mendonça, Santos, Castro & *et al.*); outra ainda, que incluiria a última proposta e acrescentaria textos de poesia, literatura infantil e textos filosóficos adaptados de Voltaire, Schopenhauer, Kolberg e Platão. Face às três possibilidades, optou-se pela última. A fundamentar esta decisão estavam quatro argumentos: um, o reforço da presença de textos da tradição filosófica, algo que ainda não fora considerado; outro, a

---

<sup>28</sup> Na lógica do espírito de transversalidade que percorria o plano curricular, alguns destes textos integraram outras unidades curriculares, como Literatura Infantil, Oficina de Debate e Oficina de Escrita Argumentativa e Criativa. Além dos textos existe uma variedade de recursos potencializadores da interrogação problematizante (vídeo, fotografias, pintura, ...), aqui desconsiderados por imposição das normas editoriais.

heterogeneidade da formação dos alunos; outro ainda, o respeito pela diversidade de interesses, dando possibilidades de escolha e adequação ao estilo pessoal; finalmente a rejeição da onnipresença de Lipman.

Sem diminuir o pioneirismo de Lipman, sem desconsiderar a seriedade da sua intencionalidade filosófico-pedagógico e sem acusar as inevitáveis marcas de temporalidade e contextualidade, a nossa crítica ao uso da novela lipmaniana incide na exclusividade. Excluir não é um privilégio mas uma limitação de possibilidades. É como fazer uma licenciatura em filosofia, que é um curso de natureza generalista, lendo apenas Aristóteles. A ideia de texto único e permanente não se adequava ao ambiente formativo desejado e o próprio processo de elaboração das novelas, descrito por Lipman, levantava dúvidas:

First I would write the novel, then Ann would read it and together we would identify the leading ideas to be found in each chapter. We would then approach the ideas in sequential order, writing about a paragraph for each concept, making it more readable for teachers without philosophical backgrounds. I would dictate to Ann and she would type, but if she disagreed with a formulation, or had a better idea, she would stop me so that the matter could be discussed, clarified and corrected if that was necessary. (Lipman, 2008:133)

Há no processo um certo calculismo pedagógico-filosófico que faz prever um certo dirigismo metodológico. Todavia não se desvaloriza o esforço: trata-se dum elaboração conjunta, revista e ponderada em torno dum conteúdo filosófico e com função prestativo-divulgadora, que tem em mente pessoas sem formação de base em filosofia. Uma estrutura de conceitos e ideias, revestida por uma narrativa de episódios construídos com experiências comuns a crianças e articuladas com pensamentos, sentimentos e acções que lhes são próprios. Quando Lipman ponderou escrever para um público não adulto nem sequer usou a palavra livro, mas “something” (Lipman, 2008:111). Havia uma intenção e uma decisão claras, mas não uma forma definida<sup>29</sup>. De facto, como Lipman sempre reconheceu, Ann

---

<sup>29</sup> Traduzimos ‘novel’ por novela, De facto o termo ‘novel’ vrio precisar ‘something’, sabendo-se que o termo corresponde a romance e que ‘short story’ é, em português, o

Sharp foi a responsável pelo formato pedagógico-didático dos livros e dos manuais que os complementam.

Indevidamente traduzimos “novel” por “novela”, embora do ponto de vista estrutural a tradução não seja desacertada. A novela conta um acontecimento que afecta a vida da personagem, num espaço e tempo concentrados. Tem densidade, unidade, dispensa grandes digressões e enredos complexos, ancorando na realidade do quotidiano. A novela, segundo Timbal-Duclaux, narra acontecimentos comuns, cujo "objectivo é mostrar de modo breve, para fazer reflectir longamente" (Timbal-Duclaux,1997:35). De igual modo, as novelas de Lipman estruturam a acção num tempo e lugar reconhecidos pelas crianças, resultando a história, quase cinematográfica, de alguém a quem vai acontecendo algo episódico gerador de questões que incitam a pensar. A brevidade da narrativa e o ordinário do quotidiano situacional captam a atenção das crianças, contrariando a inércia inflexível, seja racional, seja emocional, e dirigindo-se a todas as crianças da mesma maneira.

Não encontrámos (ou: ainda não encontrámos) qualquer referência que permitisse relacionar a novela de Lipman com a novela de Unamuno. Há algo de correlativo que não queremos deixar de registar. Lembra Francisco José Martín que o modelo narrativo de Unamuno revela a sua reacção à crise positivista, da qual decorre a vontade de instaurar uma nova filosofia:

*“La «novela filosófica» tiene algo de radical, y esta radicalidad de bem irarse tanto desde na narratologia como desde la filosofía. La «novela filosófica» non essolo «novela» nueva, sino también «filosofia» nueva”* (Martín: 2003, 159).

Respeitando a diferença contextual, também se pode afirmar que as novelas lipmanianas não são apenas um produto literário alternativo destinado a crianças. Representam uma nova relação da filosofia com o texto, até agora não explorada: sensibilização da criança para os problemas reconhecidos pelas crianças e contribuição para o

---

equivalente a novela.

desenvolvimento das capacidades de observação interior e exterior, questionamento e resistência à endoutrinação.

A objecção que colocamos à exclusividade do uso das novelas para crianças não despreza as suas potencialidades na introdução ao pensar autónomo em diálogo. Todavia consideramos que outros textos têm, mesmo que sem intencionalidade explícita, algo de provocador do pensar e criam lugar para a fala da criança. Por exemplo, o conto que está estruturalmente próximo da novela. Daí terem sido incluídos na bibliografia de trabalho da pós-graduação. Os contos infanto-juvenis de Sophia de Mello Breyner Andresen conjugam apuradamente fantasia, lirismo e questões universais, sobretudo de ordem ética, e são protagonizados maioritariamente por personagens infantis ou do imaginário infantil, confrontadas com o problema da irreversibilidade da tomada de decisão. O mesmo critério em relação aos contos populares portugueses recolhidos quer por Teófilo Braga, quer por Adolfo Coelho (Patrício, 2013) e diferente critério aplicado em relação aos contos de Perrault (1972). O domínio de personagens tipo (herói e outros estereótipos) e a presença de uma conclusão moralizadora sem ligação directa ao quotidiano da criança indicaram a exclusão. Ao contrário, incluíram-se textos da literatura filosófica, como o mito do anel de Gyges, narrado por Platão, o livrinho *O cão e o cavalo* de Voltaire, a história do ouriço-cacheiro de Schopenhauer, cuja adaptação se encontra em *CRIA* (2010), os dilemas de Kolberg, entre outros. Todos eles são suportes ficcionados de configuração diversa e estruturados como totalidade significativa que proporcionam oportunidades à enunciação de questões e, por isso, introduzem os pequenos leitores na dimensão interpelativo-interpretativa que avalia a significação e os contextos. A recepção a esta panóplia textual foi positiva e o trabalho realizado resultou bem na turma. Faltou, mais uma vez, a exploração dos textos directamente com crianças. Os alunos apenas tinham informações de outras pessoas que os haviam trabalhado.

### **Nota final**

Deu-se conta dum plano de estudos para formação em FpC, nomeadamente, dos pressupostos orientadores que estruturaram o curso e das indecisões iniciais. Um plano que tomou como horizonte a proposta de Lipman e o quadro conceptual configurado, sobretudo por ser referência inaugural e a partir dela ganharem sentido propostas alternativas e críticas vinculadas à chamada 2.<sup>a</sup> geração. Dela fazem parte Karin Murris, Walter Kohan, Michel Sasseville, Joanna Haynes, Jen Glaser, Oscar Brenifier, Michel Tozzi, Marina Santi, Barbara Weber e Philip Cam, entre outros. Não houve oportunidade para explorar o pensamento e as práticas de todos/as mas não se limitaram as escolhas pessoais.

A esta distância da realização do curso algumas das opções tomadas parecem ganhar maior coerência, outras configuram impasses, outras necessitariam de ser revistas como a designação do curso, e outras permanecem sem saída como a observação directa, a participação e o acompanhamento de práticas. Todavia, o que se afigura mais decisivo e por isso a reavaliar com prioridade é a opção relativa ao perfil e à formação pois tem de ser confrontada com as exigências pedagógicas e didácticas inerentes ao ensino da filosofia e ao exercício filosófico.

No final desta retrospectiva mantém-se a convicção quanto à importância da inserção efectiva, na escola, de um espaço de questionamento sustentado pelas crianças. E foi esta a convicção de base da Pós-Graduação que buscou as condições de possibilidade para a prática de um certo tipo de discurso e diálogo com as crianças, ou seja, a introdução à experiência de pensar e ao acto filosófico.

### **Referências bibliográficas**

**Arendt**, H. (1958) – *The Human Condition*. 2<sup>nd</sup> ed. Chicago: University of Chicago Press.

**Bochenski**, J. (1964) – *Directrizes do Pensamento Filosófico*. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Herder.

- Braga, T.** (1987) – *Contos Tradicionais do Povo Português (I)*. Lisboa: D. Quixote.
- Branco, M. L.** (2010) – O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. *Educação e Pesquisa*. V. 36, n.º 2 (mai-ago) 599-610.
- Brénifier, O.** (2007) – *La pratique de la philosophie à l'école primaire*. Paris: Sedrap.
- Castro, G.; Miúdo, B. P.; Costa Carvalho, M.** (2010) – *Cria: Um Projeto de Filosofia para Crianças*. P. Delgada: Universidade dos Açores.
- Chirouter, E.** (2011) – *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. Paris: Hachette.
- Coelho, A.** (1985) – *Contos Populares Portugueses*. Lisboa: D. Quixote.
- Council of Europe** (2004) – *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dewey, J.** (1916) – *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Englhart, S.** (1997) – *Modelle und Perspektiven der Kinder philosophie*. Heinsberg: Agentur Dieck.
- Foucault, M.** (1966) – *Les mots et les choses*. Paris: Gallimard.
- Goubet, J.-F.** (2013) – Qu'en est-il de la philosophie dans la philosophie avec des enfants? Transposition française par l'auteur de son article rédigé en allemand "Was heißt "Philosophieren. <halshs-00876258>
- Kitchener, R.** (1990) – Do Children Think Philosophically? *Metaphilosophy*. Vol. 21, n.º 4, 427-428.
- Kohan, W.; Leal, B.** (1999) – *Filosofia para crianças em debate*. Petrópolis: Vozes.
- Kohlberg, L.** (1984). *Essays on moral development: The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper & Row.
- Lévine, J.** (2008) – Essai sur le monde philosophique de l'enfant. Le dialogue Moi Monde – Instance Monde. *La Philosophie pour les enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Paris: De Boeck Supérieur, 71-93.
- Lipman, M.** (1974) – *Harry Stottlemeyer's Discovery*. IAPC: Upper Montclair.
- Lipman, M.** (1988) – *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M.** (2008) – *A Life Teaching Thinking: An Autobiography*. Montclair: Institute for the Advancement of Education.
- Martín, F. J.** (2003) – Filosofía española y novela unamoniiana. *Miguel de Unamuno. Estudios sobre su Obra*. II. Salamanca: Ediciones Universidade de Salamanca, 157-169.
- Martin, D.** (2011). Matthew Lipman, Philosopher and Educator, dies at 87. *New York Times*, 11 jan., A24.

**Morin, E.** (2000) – *A cabeça bem-feita: repensar e reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

**Morris, K.** (2000) – Can Children do Philosophy? *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 34, n.º 2, 261-279.

**Nóvoa, A.** (coord.) (1992) – *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote & Instituto de Inovação Educacional.

**Nussbaum, M.** (2010) – *Not for Profit: Why Democracy needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.

**Patrício, M.** (2013) – Filosofia para Crianças no espírito da Filosofia Situada. *Nova Águia. Revista de Cultura para o século XXI*. N.º 11 (1.º semestre) 178-181.

**Perrault, C.** (1972). *Histoires. Contes du temps passé, avec des moralités*. Paris: La Haye (1778).

**Platão** (1997) – *Górgias*. 3.ª ed. Trad.em port. Lisboa: Lisboa Editora.

**Rogers, C.** (1961) – *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable.

**Sacristán, J.G.** (2000) – *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed.

**Santos, M. T.** (2012) – Filosofia para Crianças: Textos e Prática em Portugal. *Philosophy and Childhood. A journal of the international council of philosophical inquiry with children*. Vol. 8, nº 15 (jan./jun.) 197-218.

**Solère-Queval, S.** (1999) – Philosophie et sciences de l'éducation. *Diotime - L'AGORA*. N.º 2 (juin) 30-37.

**Timbal-Duclaux, L.** (1997) – *Eu Escrevo Contos e Novelas*. Lisboa: Pergaminho.

**Voltaire** (1983) – *O cão e o cavalo. Uma aventura de Zadig*. Rio de Janeiro: Record (1747).

**Wartenberg, T.** (2014) – *Big Ideas for Little Kids: Teaching Philosophy through Children's Literature*. 2<sup>nd</sup> ed. Rowman & Littlefield Education: Maryland.

**White, J.** (1992) – The Roots of Philosophy. *The Impulse to Philosophise. The Impulses to Philosophise*. Cambridge: Cambridge University Press, 73-88.

**Wilson, J.** (1992) – Philosophy for Children: A Note of Warning. *Thinking*. Vol. 10, n.º 1, 17-18.