

ÍNDICE

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

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 facilitadores¹¹ 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

¹¹ 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 rousseauneana, 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 interpelativas 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) 2004.
- Derrida, J.** (1991). *Margens da Filosofia*. Campinas: Papirus (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*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press.
- Montessori, M.** (s/d) – *A Criança*. Lisboa: Portugália.
- 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.