

<http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n65a2018-04>

Da árvore e do rizoma: pensar para além do método o encontro da filosofia com a infância¹

Magda Costa Carvalho *

Walter Omar Kohan **

Resumo: Este trabalho busca pensar filosoficamente a questão do método nas práticas filosóficas com crianças. Analisa algumas influências recebidas pelos criadores da Filosofia para Crianças, Matthew Lipman e Ann Margaret Sharp, como o pragmatismo de J. Dewey. Descreve os sentidos de três expressões afins na obra de Lipman: metódico, metodologia e método. Oferece algumas críticas a leituras do método: Hans-Georg Gadamer, mas sobretudo Henri Bergson e Gilles Deleuze. Finalmente, problematiza a necessidade de um método para fazer filosofia com crianças ou, de um modo mais geral, para pensar infantilmente na educação.

Palavras chave: Método. Filosofia para crianças. Infância do pensamento.

On the tree and rhizome: thinking beyond the method the encounter of philosophy with children

Abstract: This work aims to consider philosophically the issue of the method in philosophical practices with children. It analyzes some influences received by the creators of Philosophy for Children, Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp, like the pragmatism of J. Dewey. It describes the meanings of three similar expressions in Lipman's work: methodical, methodological and method. It offers some criticisms of method: Hans-Georg Gadamer, but especially Henri Bergson and Gilles Deleuze. Finally, he questions the need of a method for doing philosophy with children or, more broadly, for thinking childishly in education.

Keywords: Method. Philosophy for children. Childhood of thought.

Sobre el árbol y el rizoma: pensar el encuentro de la filosofía y la infancia más allá del método

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo pensar filosoficamente el tema del método en las prácticas filosóficas con niñas y niños. Analiza algunas influencias recibidas por los creadores de *Filosofía para Niños*, Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp, como el pragmatismo de J. Dewey. Describe los significados de tres expresiones similares en el trabajo de Lipman: metódico, metodológico y metodológico. Ofrece algunas críticas del método: Hans-Georg Gadamer, pero especialmente Henri Bergson y Gilles Deleuze. Finalmente, cuestiona la necesidad de un método para hacer filosofía con niñas y niños o, más ampliamente, para pensar infantilmente en educación.

Palabras clave: Método. Filosofía para niños. Infancia del pensamiento.

¹ Os autores agradecem às vozes de Gabriela Castro, Rui Sampaio da Silva e Danilo Augusto que, a partir do fora, ajudaram na tarefa de pensar.

* Doutora em Filosofia pela Universidade dos Açores (UAc). Professora da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores (UAc) e investigadora do Núcleo Interdisciplinar da Criança e do Adolescente da Universidade dos Açores (NICA-UAc) E-mail: magda.ep.teixeira@uac.pt

** Doutor em Filosofia pela Universidade Iberoamericana (IBERO). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pesquisador do CNPq e da FAPERJ. Apoio: CNPq, Bolsista PDE 2017/2018. University of British Columbia. FAPERJ. E-mail: wokohan@gmail.com

I am vertical

But I would rather be horizontal

Sylvia Plath

A nossa escrita começa com um encontro e, dentro dele, com um desencontro. O encontro no interesse pelo que nos possa propor a noção de método e o desencontro nos diferentes, e até contraditórios, sentidos do conceito. Por isso, importa-nos problematizar filosoficamente, em comum, o(s) alcance(s) desse conceito para a forma como exercitamos o pensamento. Será o método uma invenção da inteligência discursiva formalista para controlar o devir íntimo das coisas e, a partir delas, do pensar? Ou apenas uma palavra, ainda que tosca, para indicar (e não *nomear*) diferentes vias de acesso ao que nos espanta e faz pensar? E a chamada Filosofia para Crianças (FpC)? É ela um método ou antes requer método(s)? Aceita um método ou recusa um método? Que imagem (ou não imagem) resulta mais propícia para pensar a relação da FpC com o método? A árvore? O rizoma? Uma leitura outra que se alastre para lá das tradicionais dicotomias limitadoras do pensamento?

Quando o convite se fez convívio, foram estas perguntas que nutriram a nossa escrita. A reflexão que daí resultou, e que agora apresentamos, propõe-se pensar essas questões a partir do trabalho filosófico com crianças. O itinerário para o qual convidamos o leitor passa por algumas considerações sobre o método, de filósofos que influenciaram os criadores da FpC, Matthew Lipman e Ann Margaret Sharp, como seja o pragmatismo de J. Dewey. No meio deles, descreveremos os sentidos de três expressões afins na obra de Lipman: metódico, metodologia e método. Menos próximos de Lipman, veremos também algumas críticas ao método: Hans-Georg Gadamer, mas sobretudo Henri Bergson e Gilles Deleuze. Finalmente, deixaremos expandir o pensamento para encontrar os nós que possam indicar outras perspectivas problematizadoras, abrindo o pensamento para lá do estável e do imediatamente visível.

Disto se trata: de ver um problema antes insuspeitado. Consideramos que, para além da importante tarefa de apresentação e discussão de alguns dos diferentes sentidos do conceito de método (que pode ajudar a esclarecer os diálogos e debates dentro da FpC como área de estudos²), a nossa escrita poderá problematizar e trazer alguns (novos) sentidos para os distintos modos de entender a prática filosófica e o lugar (ou não lugar) nela de um método. Isto decorre diretamente daquilo a que Peirce designa como “a definição do princípio

² Enquanto área de estudos, com a sigla FpC (P4C, quando traduzida em inglês) referimo-nos a uma área filosófica que engloba a problematização dos diferentes aspetos (epistemológicos, éticos, estéticos, políticos, sociais...) envolvidos no trabalho da prática filosófica que envolve pessoas de diferentes idades, incluindo sobretudo crianças.

pragmatista”, tão caro à FpC: o sentido de uma ideia encontra-se nas consequências práticas a que a mesma nos conduz. (PEIRCE, 1958, p. 293)

No momento atual em que se encontra internacionalmente a FpC, com inúmeras práticas e linhas de investigação em efervescência, pareceu-nos significativo problematizar o modo como o conceito de método tem sido apropriado pelas leituras que o constituem. Importante também é compreender como essa apropriação filosófica da ideia de um método se torna (ou não) decisiva para o posicionamento dos diversos praticantes dentro da FpC, em termos das consequências que traz a relação dessa prática com o método. Esperamos estar apenas abrindo uma porta para que outras escritas intervenham e levem mais longe o pensamento, no intuito de colocar em questão, no âmbito da FpC, o que se faz e por que se faz da forma como se faz. Não será esse, afinal, sempre o desconcerto a que a Filosofia nos convida?

1. O método e a Filosofia

Etimologicamente, o conceito de “método” provém do grego *méthodos*, palavra composta da preposição *metá* (entre, depois; para além de) e do substantivo *hodós* (caminho) com o sentido de perseguição, procura, substituição e, derivado dele, procura de conhecimento, pesquisa, maneira de investigar, sistema (LIDDELL; SCOTT; JAMES, 1966).

Já em Platão, muito nitidamente no livro VII de *A República* e alguns diálogos tardios (como *Parménides*, *Teeteto*, *Sofista*, *O Político*), mas também em diálogos de juventude (como *Eutífron*, *Protágoras*, *Eutidemo* e *Mênon*), o método ocupa um lugar importante nas preocupações dos filósofos. Na modernidade, talvez pela proximidade às ciências naturais, um número significativo de filósofos dedicou obras específicas à questão do método. Francis Bacon é um desses filósofos. No século XVII, publicou o *Novo Organum*, livro cujo título pode ser traduzido precisamente como “o novo método”. O autor visava propor uma nova forma de investigação, de cunho científico, por contraponto ao método tradicional de conhecimento (baseado na lógica) que, até então, reconhecia em Aristóteles o seu expoente máximo. Os tratados lógicos (*Categorias*, *Da Interpretação*, *Primeiros Analíticos*, *Analíticos Posteriores* e *Refutações Sofísticas*) de Aristóteles foram organizados de forma sistemática pelos filósofos peripatéticos, que os intitularam precisamente *Organon*, no sentido de conterem os “instrumentos” da própria filosofia. Não se tratava, pois, de uma área específica de estudos, mas da Lógica entendida como conjunto de ferramentas do pensamento. Talvez por isso Matthew Lipman nomeou sua primeira novela filosófica de *Harry Stottlemeier's Discovery*, buscando na homofonia com Aristóteles homenagear o primeiro grande

organizador, no chamado mundo ocidental, das formas lógicas do pensamento.

O mais conhecido dos filósofos modernos que se dedicou ao problema do método foi, sem dúvida, René Descartes. O seu *Discurso do Método* (originalmente intitulado “Discurso sobre o método para bem conduzir a razão na busca da verdade dentro da ciência”) ganhou tamanha relevância entre pares que, tendo sido originalmente escrito como Prefácio a uma obra sobre Dióptrica e Geometria, dela se autonomizou. Quando os estudos matemáticos e físicos de Descartes perderam a atualidade científica, o *Discurso do Método* afirmou-se como cânone para um determinado tipo de investigação filosófica, baseada em quatro regras: evidência, análise, ordem e enumeração (DESCARTES, 1992, p. 17-18). O método seria, assim, entendido como o único modo de acesso ao conhecimento certo e verdadeiro, sentido íntimo da sua famosa imagem da árvore do conhecimento. É nos *Princípios da Filosofia* que o método cartesiano se projeta numa imagem arbórea do pensamento, com raízes fortes na metafísica das sólidas ideias da razão, que se prolongam no tronco vigoroso da física e resultam nos frondosos galhos e na viçosa folhagem das restantes ciências, medicina, mecânica e moral (DESCARTES, 1998).

Poucos filósofos tiveram um efeito tão marcante na semântica do conceito de método como Descartes. O seu pensamento confunde-se com o paradigma filosófico que caracteriza a própria modernidade, pelo que o modo cartesiano de entender o método (como um procedimento técnico claramente definido e com etapas sequenciais, à imagem das ciências de caráter matemático que produzem conhecimento certificado) extrapolou os limites da sua obra.

A filosofia hermenêutica do século XX viria a contestar frontalmente esse valor do método científico como garantia de verdade, recusando a sua aplicabilidade universal. A principal obra de Hans Georg Gadamer, publicada com o título *Verdade e Método*, ficaria para a história precisamente como a resistência das humanidades perante a hegemonia do conceito cartesiano de método (LAWN; KEANE, 2011, p. 92). Gadamer considerava que existe verdade para além do estrito método cartesiano, fundado na ideia de uma *mathesis universalis*, e assenta a sua perspectiva na especificidade das ciências humanas. Ao conceito de método, Gadamer opõe a noção de *Bildung*, no sentido de uma formação cultural enquanto processo. Leiamos o filósofo: “O que torna as ciências humanas em ciências pode ser mais facilmente compreendido através da tradição do conceito de *Bildung* do que com a noção moderna do método científico. É para a tradição humanista que nos devemos virar. Na sua resistência às reivindicações da ciência moderna, ela ganha um novo significado” (GADAMER, 2004, p. 16).

A fenomenologia e o pragmatismo norte-americano foram outras das escolas filosóficas contemporâneas que se debruçaram direta ou indiretamente sobre o lugar e a

função do método em filosofia. Bergson, através da sua noção de intuição, tornou-se também uma importante referência neste contexto. E, claro, Gilles Deleuze: um dos mais insistentes críticos contemporâneos da imagem cartesiana da árvore que dá forma a uma certa perspectiva sobre o pensamento. Dada a economia deste escrito, selecionamos apenas algumas destas referências, não como raízes que fixem uma genealogia ou filiação única do método, mas mais como linhas que possam descentrar e conduzir a alianças com diferentes perspectivas (DELEUZE; GUATTARI, 1980, p. 36).

2. O método e a Filosofia para Crianças

Na FpC, o conceito de método tem sido utilizado de forma abundante, mas muitas vezes polimorfa e, até, ambígua. É o próprio Matthew Lipman que, em mais de uma ocasião, utiliza a expressão “*the method of inquiry*” para se referir ao procedimento da comunidade de investigação filosófica (2003, p. 34; 48; 163; 172) ou ao todo do programa de FpC como um método de investigação (CARVALHO, 1994, p. 1). Esta expressão marcou de forma decisiva a FpC, de modo que a referência à comunidade de investigação enquanto método de aprendizagem filosófica tem sido reproduzida com uma certa naturalidade inquestionada.

Mas também é certo que surgiram outros autores, inclusive fora da FpC, que cedo entenderam que a prática filosófica com crianças trabalha com método(s), mas que é muito mais que uma metodologia (GADOTTI, 1999, p. 35). Dentro do movimento, a redução do encontro entre a filosofia e a infância a um mero programa-receita foi já alvo de problematização (KOHAN, 1998b, p. 132; 2000). Também a comunidade de investigação filosófica tem sido entendida por alguns autores como algo mais do que uma abordagem ou método pedagógico, sem prejuízo de se considerar que possui uma estrutura própria (KENNEDY; KENNEDY, 2012). Aliás, estas não seriam ideias absolutamente estranhas a M. Lipman e A. Sharp, já que quando se referiam à conversão da sala de aula numa comunidade de investigação (tópico ao qual regressaremos) não estariam com certeza propondo a redução da sua proposta a um simples procedimento. A este respeito fazemos notar como é curioso que no texto “*Philosophy for Children’s Debt to Dewey*”, publicado na antologia *Pragmatism, Education, and Children: International Philosophical Perspectives*, em 2008, Lipman nunca utiliza o conceito de “método” para se referir à comunidade ou à própria investigação. Neste que foi um dos últimos textos que o autor publicou, a investigação é designada como um “paradigma” ou “infraestrutura” (LIPMAN, 2008, p. 149), conferindo um sentido bem mais abrangente ao modo de funcionamento da comunidade. Detenhamo-nos então um pouco nas reflexões dos dois autores pioneiros da FpC.

2.1 Matthew Lipman e Ann Sharp: diferentes maneiras de dizer o método

Na obra *Thinking in Education*, são múltiplas e variadas as ocorrências do termo “método”, assim como de variações linguísticas (método, métodos, metodologia, metodológico, metódico). O primeiro desafio consiste em encontrar equivalentes semânticos para essas utilizações, compreendendo o alcance filosófico que teriam na caracterização da natureza mesma do projeto de Lipman e Sharp (2003, p. 20) de “conversão da sala de aula numa comunidade de investigação”. A ideia não é isolar conceitos estanques, mas identificar distintas dimensões semânticas que devem ser convocadas de forma articulada quando se pensa sobre o método no seu programa de FpC.

Podemos afirmar que a comunidade de investigação filosófica é um método? Se sim, será um método de quê? E para quê? Seria antes preferível dizer que a comunidade de investigação opera metodologicamente? E o que significa orientar a prática filosófica numa comunidade de investigação de modo metódico? Ou, face ao tanto que já se fez a partir de Lipman e Sharp, será hoje o método um conceito demasiado técnico para a natureza e propósitos da comunidade de investigação? Que sentidos habitam este conceito?

Para tentarmos encontrar algumas pistas, dedicar-nos-emos a três núcleos semânticos no pensamento de M. Lipman e de A. Sharp: metódico, metodologia e método. Inevitavelmente, seremos conduzidos numa viagem arqueológica, procurando ainda iluminar as perspectivas destes autores com o entendimento pragmatista do método, essencial no nascimento da FpC.

a) metódico

Este uso da expressão é o mais geral e menos técnico que aparece nos escritos de Lipman. Em *Thinking in Education*, aparece como o que diferencia uma prática organizada ou sistemática de uma atividade casual, assistemática ou desorganizada (LIPMAN, 2003, p. 14-15). Ou seja, com a designação de “metódico”, Lipman refere-se a uma prática que supõe um certo tipo de trabalho habitual ou frequente, qualquer que seja a sua especificidade. Aliás, o autor entende que o conceito de “prática” apenas se pode referir a qualquer atividade realizada de modo metódico, organizado, ainda que não necessariamente auto-reflexivo.

Este primeiro sentido geral certamente afeta a FpC na medida em que a entende como uma experiência com algum tipo de organização interna. Mas, na verdade, trata-se de um significado do conceito de método demasiado geral, que não permite diferenciar a FpC de muitas outras práticas metódicas, seja na filosofia ou em qualquer outra área. A investigação

filosófica será aqui metódica como qualquer outra prática o é, o que significa que para apreciarmos aquilo que, de acordo com Lipman, é mais específico do modo de funcionamento da comunidade de investigação filosófica, será necessário sondar um pouco mais fundo no modo como o autor se refere às noções de metodologia e de método.

b) metodologia

O segundo termo que a nossa análise encontrou na escrita de Lipman é “metodologia” (ou “metodológico”), apresentando uma maior especificidade semântica. O autor entende o seu significado enquanto procedimentos, perspectivas e pontos de vista do tipo de pensamento que a comunidade de investigação filosófica deveria acolher (LIPMAN, 2003, p. 26).

Trata-se aqui do pensamento reflexivo, um modo de pensar de natureza mista que faz coincidir duas formas simplistas, e em si truncadas, de praticar a atividade mental: a procedimental e a substantiva. O pensamento exclusivamente procedimental focar-se-ia apenas em aspetos puramente metodológicos. Já o pensamento substantivo cristalizar-se-ia em conteúdos. O pensamento reflexivo, por sua vez, mais do que articular metodologia e substância, constitui-se enquanto reflexão sobre a sua própria metodologia ao mesmo tempo que examina cuidadoso sobre os assuntos em questão (LIPMAN, 2003, p. 26-27). Num outro texto anterior, Lipman opõe o pensamento direto (*straightforward*) e o pensamento complexo: o primeiro ocupa-se apenas do assunto ou matéria em discussão, já o segundo articula o assunto e o método (1995a). Almejando o pensamento reflexivo ou complexo, a comunidade de investigação deve acolher um diálogo recursivo, meta-cognitivo, auto-regulador e autocorretivo (*selfcorrective*). O modelo filosófico apresentado por Lipman é o do diálogo *Eutífron*. Nesta obra, Platão apresenta duas ordens de investigação: o diálogo propriamente dito sobre a piedade e, numa dinâmica reflexiva especular, uma segunda ordem dialógica que versa sobre esse diálogo acerca da piedade. Para Lipman, o pensamento complexo ou reflexivo é aquele que pensa sobre o modo como pensa.

Para Lipman, já desde *A Filosofia vai à Escola*, um dos aspetos distintivos da filosofia em relação às outras disciplinas curriculares residia na coragem de acolher conceitos transversais a todas elas, mas que nenhuma era capaz de aprofundar (1990). Mas há um outro elemento identificador da filosofia que se constituía como uma segunda mais-valia: o foco primacial no aspeto metodológico do pensamento, a par com o plano dos seus conteúdos. Esta diferença da comunidade de investigação filosófica em relação à abordagem educativa tradicional consiste, por um lado, num modo de questionar e investigar que conjuga organicamente metodologia e conteúdo e, por outro, no fazer depender o conteúdo do

método: “a gente precisa mais dessas noções de investigação – afirmava Lipman em entrevista – porque elas tornam possíveis e viáveis as de ordem substantiva. É isto que a filosofia geralmente faz, ela desloca o foco do objetivo de estudo para o método” (KOHAN, 1998a, p. 168). Quase que se afirma como um meta-método, um vez que, no entender de Lipman, o método distintivo do programa de FpC consistiria precisamente em pensar sobre o método. E qual a relevância de insistir neste procedimento? Porque de outro modo o resultado seria uma transmissão unilateral (no sentido adulto-criança) de uma série de noções e comportamentos desejáveis para as práticas das crianças, doutrinados normativamente. Na esteira de Dewey, a quem nos dedicaremos no próximo ponto, Lipman pretende ir um pouco mais longe e superar as tradicionais fronteiras bi-substancialistas entre método e conteúdo, erigidas já desde Descartes e Bacon. O autor considera, então, o método como a forma como se aborda o assunto em questão: “A mente é método, investigação é método”, afirmava na mesma entrevista (KOHAN, 1998a, p. 168).

A crítica às influências cartesianistas no modo como o método tem sido concebido remete para a denúncia do artificialismo das posturas hermenêuticas baseadas na diferenciação entre as ideias e os métodos dos filósofos (SANTOS, 2007). No entender de Delfim Santos, esta distinção é muito mais um subterfúgio de comentadores, particularmente hábeis em emoldurar o dinamismo do pensamento dos filósofos, do que uma característica própria das obras destes. A sugestão leva-nos à necessidade de reconduzir as ideias dos filósofos ao momento genésico da sua criação, quando conteúdos e método eram um e o mesmo dinamismo pensante. Deste modo, permitimo-nos problematizar algum enfoque demasiado tecnicista que tem sido dado às ideias de Lipman, sobrevalorizando, na comunidade de investigação, o método sobre o conteúdo.

Não é necessário reduzir a comunidade de investigação filosófica a procedimentos lógicos em estado puro (formas sem conteúdo) ou a uma metodologia desprovida das ideias que lhe oferecem sentido, sem ser situada no marco mais amplo do projeto de uma educação filosófica da infância. Nalguns momentos, a própria escrita de Lipman parece oferecer algum sustento à centralidade da lógica e dos procedimentos formais de pensamento na prática da comunidade (LIPMAN, 1988, p. 6-7). No entanto, isso facilmente transforma a investigação num procedimento mecânico e expropriado da riqueza que constitui a educação e até a própria experiência conjunta do pensar (SHARP, 1987, p. 43-44).

Os procedimentos da comunidade de investigação assentam então no contexto mais abrangente de uma formação filosófica dos seus participantes e se valem para isso de um contínuo estímulo à autoconscientização (e verbalização) da dupla relevância da metodologia e dos conteúdos em diálogo. Nessa prática, o modo como se pensa não se isola daquilo que é pensado e, por isso, não fará sentido imporem-se métodos de trabalho exteriores ou estranhos

aos assuntos trabalhados. Retome-se o conceito de pensamento reflexivo para sublinhar que, enquanto objetivo da comunidade de investigação, este envolve questionamento e investigação articulada sobre os procedimentos e, simultaneamente, sobre os conteúdos em análise. Tal como afirma Lipman, “na investigação deliberativa em sala de aula deve haver uma consciência contínua da importância da metodologia dessa investigação *ao mesmo tempo* que as questões de substância estão a ser discutidas” (LIPMAN, 2003, p. 26, grifo nosso). Se, à primeira vista, pode parecer que se trata apenas de descobrir a poção mágica que irá garantir a todos os educadores a entrada num novo mundo, o que acontece é que a transformação exigida pela FpC está para além da simples adoção exterior e descontextualizada de procedimentos pedagógicos.

Reforcemos: M. Lipman e A. Sharp apresentam a sua proposta de FpC como uma conversão da sala de aula numa comunidade de investigação. Inicialmente, parece demasiado forte a utilização desse substantivo “conversão”. Próximo de uma linguagem religiosa, o processo de conversão é geralmente conotado com a adoção de uma determinada crença religiosa (diferente da anteriormente professada). Mas, etimologicamente, o sentido religioso é derivado de um significado anterior enquanto ato de virar ou mudar, e invoca sentidos como revolução ou transformação. Há, portanto, uma adesão íntima operada a partir de uma nova perspectiva, uma perspectiva transformadora que permite reconstruir a experiência, conferir novos sentidos a vivências antigas (SHARP, 1987, p. 43). Assim se posicionavam Lipman e Sharp quando se referiam a internalizar a metodologia da comunidade como um todo, ou seja, na medida em que cada participante se torna (ou converte) auto-regulador no seu próprio pensamento (LIPMAN, 2003, p. 219). Converter, neste contexto, é levar a comunidade consigo, e ser capaz de a ouvir mesmo quando se está sozinho (MENDONÇA, 2018, p. 36-46) porque, num movimento parricida, o grupo cala a autoridade do chamado facilitador para conseguir apropriar e internalizar as suas funções (KENNEDY, 2004, p. 753).

c) método

Desta forma, chegamos à utilização direta do termo “método”. Como temos percebido, para além de ser entendido como conjunto de procedimentos de pensamento, na FpC o método interessa sobretudo como conceito filosófico por aquilo que permite problematizar. A certa altura, Lipman sentiu necessidade de afirmar que a especificidade da FpC (por contraponto a abordagens como a Filosofia com Crianças) residia na sua natureza formal e institucionalizada. “Isto envolve o desenvolvimento de materiais curriculares e pedagogias apropriadas”, escreveu (LIPMAN, 1999, p. 368). Significa que, junto com os conteúdos que estão em questão numa dada atividade (sejam conteúdos históricos, literários,

científicos ou filosóficos), o modo como se reveste a sua operacionalização é fundamental para o tipo de abordagem que se pretende assumir (ensino tradicional ou designada aprendizagem *inquiry-driven*). É a esse modo ou forma de organização das atividades que Lipman e Sharp atribuem a designação de *method*.

Assim, em *Thinking in Education*, a sua principal obra teórica, Lipman define o método como forma de organizar atividades letivas. Quando utiliza expressões como “*teaching methods*” (LIPMAN, 2003, p. 11), “*standard methods of problem solving*” (LIPMAN, 2003, p. 65), “*methods of teacher preparation*” (LIPMAN, 2003, p. 10) ou ainda “*didactic methods of instruction*” (LIPMAN, 2003, p. 71), parece estar se referindo a modos de organizar o trabalho dentro da sala de aula. Numa entrevista dada em 1994 a um jornal brasileiro, Lipman e Sharp referem-se explicitamente ao programa de FpC como um método (no sentido de procedimentos de ensino) para ajudar as pessoas a pensarem por conta própria (CARVALHO, 1994, p. 1).

Detenhamo-nos um pouco sobre esta leitura do conceito. O ser humano pode optar por exercer as suas diferentes atividades de formas mais ou menos organizadas. Haverá, por exemplo, muitas pessoas que jamais darão um mergulho no mar sem prepararem cuidadosamente a postura corporal ou a forma de entrar na água. Mas também há quem simplesmente mergulhe... sem articular os seus movimentos sequencialmente ou sem levar em consideração fatores como a temperatura da água, as condições meteorológicas ou outros fatores que possam organizar prévia e racionalmente sua entrada na água. O mesmo se poderia dizer de quase tudo que o ser humano faz: pode realizar as suas atividades de forma mais ou menos impulsiva ou espontânea; mas pode simultaneamente dedicar-se a uma determinada organização sobre a forma mais adequada de as concretizar.

Já no que respeita a uma atividade como a prática do pensamento, e sobretudo de pensamento filosófico, aplicar-se-á o mesmo princípio? Na verdade, podemos pensar sem grande consideração pela forma como pensamos; ou, pelo contrário, preocuparmo-nos com o modo como exercemos o pensamento, considerando que essa preocupação influencia de algum modo o conteúdo em questão. É esta segunda opção que, de acordo com Lipman, caracteriza a prática em comunidade de investigação.

Isto significa que a partir dessa aposta por se escudrinhar a forma como pensamos, a comunidade de investigação foi projetada como um momento educativo que se prolonga nos seus efeitos, já que, para além dos assuntos que a ocupam, a sua forma, ou método, pode ser internalizada pelos participantes (LIPMAN, 2003, p. 172). Dessa forma, o que se prolonga não será tanto aquilo que é pensado em termos de conteúdos (conceitos, questões, perspectivas filosóficas sobre os assuntos abordados), mas também (e sobretudo) o modo de pensar que os membros da comunidade descobrem, praticam e aprendem conjuntamente.

Nela, o professor tem um papel importante, modelando a prática que a comunidade adota. A intenção não é transformar o adulto no guardião de uma técnica que só ele poderia por em prática, mas antes no mediador entre aquilo que as narrativas do currículo (histórias e manuais) modelavam como exemplificativo do modo de pensar em comunidade e o grupo que se pretendia constituir numa comunidade de investigação filosófica autorregulada (LIPMAN, 2003, p. 14).

O que motivou Matthew Lipman a criar a proposta de FpC foi uma preocupação com o que acontece nos contextos educativos tradicionais, sobretudo quando o fundo interessa mais do que a forma, quando os pensamentos interessam mais do que a forma de pensar. O autor sinaliza por isso o equívoco patente na educação quando as escolas se centram mais na transmissão de conteúdos e na aquisição de informação. “Não é suficiente aprender o que aconteceu na História; temos que ser capazes de pensar historicamente” (LIPMAN, 2003, p. 24). O mesmo é dizer: Não é suficiente aprender o que se disse e escreveu na Filosofia, temos de ser capazes de pensar filosoficamente. O modo como se pensa não é exterior àquilo que é pensado, ou sequer aos resultados que possam advir desses processos de pensamento.

Lipman pensava a atividade educativa com grande impacto social e político, devendo contribuir para a formação de pessoas capazes de pensar de maneira razoável (*reasonable*). Então, a forma como se organizam as atividades letivas, o método da aprendizagem, torna-se uma questão ainda mais premente. Para Lipman, se as escolas não adotarem o “método da investigação” (*method of inquiry*), não formarão pessoas capazes de elas próprias se tornarem investigativas, de fazerem bons juízos e, assim, de construírem modos de vida democráticos. Trata-se de um investimento no fortalecimento da qualidade do pensamento (LIPMAN, 2003, p. 20).

Esta atenção aos percursos através dos quais refletimos não era uma preocupação nova. Temos já visto como pensadores tais como Bacon, Descartes, Gadamer e tantos outros refletiram sobre a importância do método de pensamento. Lipman (2003, p. 206) insere-se nesta mesma linha ao considerar necessário promover uma espécie de regime ou higiene mental que imunize as pessoas contra as vicissitudes do mau pensamento, isto é, no seu entender, importava investir no método de pensamento que considera ser a investigação (*inquiry*).

De fato, para Lipman a investigação é o elemento comum entre filosofia, educação e democracia. O autor faz uma apologia da educação como investigação na medida em que ela auxilia os estudantes a lidarem com a dimensão problemática das suas experiências. Mas de uma forma orgânica e articulada, em que fundo e forma são constituintes de um mesmo todo. A filosofia, também entendida como investigação, ajudaria a definir problemas e a poder pensá-los de forma crítica, criativa e atenciosa. Finalmente, a democracia precisaria ser

entendida como investigação, na esteira de Dewey, como algo mais do que um regime de governo, isto é, como uma forma de vida (DEWEY, 2004, p. 93). Por essa razão, Lipman não poderia deixar de propor como elemento chave de seu programa de FpC procedimentos que permitissem a conversão das salas de aula em comunidades de investigação.

2.2 Raízes pragmatistas na concepção de método

Na proposta de investigação subjacente à FpC, e na sua consequente concepção de método, encontra-se a influência que Lipman e Sharp recebem do pragmatismo, especificamente de Charles Peirce e de John Dewey, e que as suas escritas nunca fazem esquecer. É curioso que, na obra que mais cita esses autores, *Thinking in Education*, é onde Lipman mais utiliza o termo “método”. Não se trata de algo surpreendente, se considerarmos a importância que o conceito assume na própria tradição pragmatista: W. James refere-se ao “método pragmatista” como a forma de resolver disputas metafísicas que, de outro modo, seriam intermináveis (1975); C. Peirce refere-se ao “método científico” como o único método de investigação capaz de substituir a dúvida e fixar a crença (1877); e J. Dewey considera que a filosofia deve “deixar de ser um dispositivo para lidar com os problemas dos filósofos e assumir-se como método para lidar com os problemas humanos” (DEWEY, 1995, p. 8).

O grande salto de Lipman em relação à tradição pragmatista, na qual se insere intencional e muito reconhecidamente, é a projeção educacional prática dos pressupostos gnoseológicos e, até, políticos de Peirce e Dewey, bem como a função que nela tem a filosofia. Lipman considera que a filosofia é possível apenas como exercício coletivo, concebendo a comunidade de investigação filosófica como *locus* para a sua concretização. E, mais do que isso, considera como urgente a inserção desse exercício nas instituições educativas vigentes, para que o pensamento colaborativo seja incorporado pelos seus participantes o mais cedo possível. Aliás, não só o considera necessário, quanto trabalhou incansavelmente junto a Ann Margaret Sharp e aos seus colegas do *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC) nas condições e estruturas que permitissem tornar essa ideia uma prática efetiva na educação da infância.

E o próprio Lipman (2003, p. 34) reconhece que “O que Dewey retirou de Peirce não foi uma doutrina, mas um método [...]”, sendo nessa predisposição que encontra na obra de John Dewey uma das principais referências teóricas. Com este quadro referencial pragmatista, torna-se claro que o sentido do conceito de método enquanto forma de organizar atividades letivas decorre de um nível anterior, o método como procedimento do próprio pensamento.

De todos os pragmatistas, foi Dewey quem se ocupou da apresentação do conceito de método no contexto de uma filosofia da educação, explorando as suas implicações para o

modo de entender o pensamento (e a sua promoção) em contextos escolares. “Nunca o método é algo fora do material”, afirma em *Democracy and Education* (DEWEY, 2004, p. 179), esclarecendo que só porque o modo de lidar com a matéria do pensamento possa ser analisado e discutido em si mesmo, não significa que exista, *per se*, como a antítese desse conteúdo de pensamento.

De regresso à nossa analogia, no nadador experiente podemos de fato desenhar uma distinção entre o modo como o seu corpo entra na água e o ato de submergir-se, o quê de mergulhar e o como mergulha. Mas ele, quando avança e salta para a piscina, não procede desarticulando uma coisa da outra. O método não deve ser entendido como algo formal, antítese do conteúdo, afirma Dewey. Se quisermos um contrário para o método, que seja a ação aleatória e inconsiderada (DEWEY, 2004, p. 179).

Então, se o método é apenas a forma apropriada e intencional com que tratamos o conteúdo do pensamento, o seu enquadramento estrito e isolado trará consequências indesejadas em educação: a reprodução de práticas rígidas que artificializam em fórmulas secas e vazias processos em si mesmos orgânicos e vivos. Substancializar o método contribui para hipostasiar o processo educativo em rotinas mecânicas e, em última instância, promove caminhos formativos calcados num modelo pronto-a-vestir, em que os indivíduos são tratados de forma homogênea e sujeitos aos mesmos procedimentos. No limite, aproxima as práticas educativas de exercícios de dissecação laboratorial e, em alguns casos, faz crer a professores e educadores que a experiência humana pode ser retalhada e regularizada.

Talvez nesta linha pragmatista se consiga enquadrar o que Sharp (1987, p. 42) entende quando se refere ao *method of inquiry* como método racional que não se limita aos procedimentos formais lógicos pré-estabelecidos, mas acolhe também as ideias novas próprias da comunidade. Este método é o único, afirma a autora, que permite à comunidade discernir e perseguir os objetivos que considera significativos, auto-realizando-se. Mas A. Sharp (1987, p. 43) vai mais longe e acrescenta que a vida plenamente satisfatória implica “viver a vida do próprio método”, personificá-lo para além dos momentos letivos em que se adotam explicitamente os protocolos da comunidade de investigação, nutrindo a autonomia, a criatividade e o cuidado como únicas vias de acesso a uma vida plenamente satisfatória.

Como se pode perceber, estamos longe de uma intenção de escolarização formal e técnica da FpC. Se M. Lipman e A. Sharp criaram um currículo, assim como materiais didáticos de suporte, não foi para sacrificarem a organicidade deweyana entre método e conteúdo. O afã de ambos talvez se tenha relacionado mais com uma preocupação por ampliar a aplicabilidade do programa, dando o necessário apoio aos educadores que, no terreno, davam os primeiros passos na aproximação das crianças à filosofia. Todavia, como afirmava Moacir Gadotti, em 1999, há perigos que se avizinham por detrás de intenções como

essas: “Tenho aprendido com Paulo Freire que os manuais e parâmetros rapidamente se transformam em modelos a serem aplicados e seguidos. Esta é uma tentação que precisa ser evitada. A força de um programa como o da Filosofia para Crianças não está nos manuais mas na própria concepção de mundo e da educação. Esta me parece estar voltada muito mais para a criação de um novo espírito do que para formar seguidores ou “aplicadores” de metodologias” (GADOTTI, 1995, p. 35).

Em 1999, as palavras de Gadotti eram dirigidas tanto ao presente da FpC quanto ao futuro. Em 2017, são ainda palavras de presente. E nunca nenhum presente as tornou tão urgentes como este: Lipman e Sharp pensaram um programa de filosofia que orbita em torno de ideias e conceitos através de uma forma específica de os tornar concretizáveis; uma forma que os dois pensadores consideraram ser a mais adequada à natureza da filosofia e do próprio pensamento humano. Não será, por isso, justo reduzir a sua ação ou a obra que nos legaram a um método pronto a reproduzir em moldes pré-definidos.

Contudo, a proposta de Lipman e Sharp não deixa de apresentar algumas tensões indissimuláveis: eles se diferenciam de uma pedagogia instrumentalizadora, mas propõem um programa composto por extensos materiais curriculares para alunos e professores, assim como indicações precisas em relação à sua operacionalização em sala de aula; indicam objetivos de emancipação e libertação, mas afirmam modelos normativos representacionais e morais; afirmam uma teleologia dinamicamente democrática, mas ela parece recair na confiança na decisão e vontade dos participantes das comunidades de investigação.

3. Bergson e Deleuze: talvez não haja método, apenas maneiras de fazer

Pelo que já refletimos, o método mostra-se como importante guia de reflexão no seio da FpC na sua tradição pragmatista. Retornar a ele parece-nos importante para compreender a tentativa de Lipman e Sharp e, não menos significativo, para ir além destes autores e pensar os desafios que a educação filosófica da infância convoca hoje.

Vivemos tempos curiosos e desafiantes, na maneira em que pensamos a educação e a filosofia e, mais especificamente, o projeto de uma educação filosófica da infância. Talvez não sejamos o ramo de uma frondosa árvore, mas somente o broto de um rizoma. Para lá de nós, há vidas que se espriam e se espalham. Talvez um regresso ao próprio conceito de método fora do registro específico da FpC e da sua tradição possa ajudar a repensá-lo em distintas abordagens para repensarmos a sua utilização, quer no modo como se entende a prática filosófica com crianças, quer também nalgumas questões que possam ser levantadas no âmbito da formação de educadores.

Na procura por concepções alternativas à clássica tradição de corte cartesiano, a nossa escrita escolheu Bergson e Deleuze como interlocutores. A partir da perspectiva que eles oferecem sobre o método em filosofia, será possível repensar o conceito.

3.1 Bergson: entre a árvore e o rizoma

A obra de Henri Bergson, filósofo francês dos séculos XIX e XX, mostra-se como um campo fértil para a problematização do método, mediante as noções nucleares de duração e intuição.

O conceito de intuição, enquanto ato simples através do qual o pensamento se transporta ao interior de um objeto para coincidir simpaticamente com o que ele tem de único e inexprimível (BERGSON, 2011b, p. 5). tornou-se um dos termos maiores do bergsonismo. É o próprio Bergson que designa a intuição como o método ou modo de conhecimento próprio da sua proposta metafísica, contrapondo-o ao “método cinematográfico” da inteligência discursiva e conceptual (BERGSON, 2007, p. 346). É a inteligência que prepara o sujeito para a ação, situando-o no mundo material. Para isso, ocupa-se em escandir a métrica da duração íntima das coisas, em vez de nela se inserir, cimentando-a no discurso científico. Já a intuição situa-se na própria mobilidade do real, na duração que a constitui intimamente (BERGSON, 2011b, p. 26). Neste contexto, quando utiliza o conceito de método, Bergson refere-se a distintos modos de conhecer a realidade (inteligência e intuição): distintos na sua natureza e distintos nos seus resultados.

Contudo, o filósofo conta que hesitou na escolha do vocábulo “intuição”, ciente de que se prestava a confusões, e por isso teve grande preocupação em esclarecer o seu significado. Mesmo assim, a intuição não ficou isenta de uma leitura técnica enquanto método filosófico. Delfim Santos critica as leituras *metodologistas* em filosofia dando precisamente como exemplo os discípulos de Bergson que haviam cristalizado a intuição e, assim, erigido o pensamento do autor em sistema: “Filosofia da intuição? – para quê chamar-lhe assim? – para quê caracterizar as filosofias pelos seus métodos se estes só servem para descobrir qualquer coisa que é inegavelmente muito mais importante do que eles [a duração]?” (DELFIN, 2003, p. 271). Há qualquer coisa provocadora nesta questão: é o fundo das ideias “muito mais importante” do que a forma como são apresentadas? Podem ser ambos separados ou dissociados?

Sem entrarmos nessas questões, o crítico tem razão em chamar a atenção para os exageros das hermenêuticas metodologistas, uma vez que Bergson é cauteloso ao esclarecer que erigir a intuição em método não equivale a encontrar um mecanismo único e universal de compreensão da realidade. Pelo contrário, advogar a intuição como modo privilegiado de

conhecimento significa adotar uma metafísica que segue intimamente as especificidades das coisas e que, de cada uma delas, apresenta uma explicação que se lhe adapta, à sua medida.

O método não será, então, o sustentáculo para um sistema unitário pelo simples fato de que não podemos pressupor que a realidade seja esse sistema antes de a conhecermos nas suas sinuosidades. O que a intuição bergsoniana traz à filosofia é a exigência de um esforço novo para cada novo problema, a renúncia a abarcar num conjunto de princípios o conhecimento universal (BERGSON, 2009, p. 27), a recusa de todas as formas de intelectualismo que pressupõem uma realidade exterior de estrutura lógica a aguardar ser descoberta pelos conceitos de fundo científico (BERGSON, 2009, p. 250)... nada mais anticartesiano, portanto, que o método bergsoniano.

De acordo com Bergson, há que recusar conhecimentos anteriores, fazermos-nos estrangeiros ao que foi já dito e reformar procedimentos, refazer hábitos, reestruturar teorias. Assim, o método não é sinónimo de regra invariável, mas de regulação permanente: “E se uma vida não for suficiente? – questiona o filósofo – Muitas vidas triunfarão; nenhum filósofo está agora obrigado a construir toda a filosofia. É esta a linguagem que defendemos para o filósofo. É este o método que lhe propomos. Exige-se que ele esteja sempre pronto, qualquer que seja a sua idade, a refazer-se estudante” (BERGSON, 2009, p. 72-73).

Já num texto de 1895, Bergson manifestara as suas posições em relação ao método, fazendo uma das afirmações mais desafiantes para quem estuda o conceito de método na sua obra e, até, o valor do método em filosofia. Após corroborar a utilidade dos estudos clássicos na promoção do bom senso, enquanto virtude própria do ser de ação e força interior da vida do espírito, Bergson afasta os procedimentos indutivos da Física, assim como os procedimentos dedutivos da Matemática, por considerar que os métodos de ambas (generalizações estáveis e definições rigorosas) comprometiam “a eficácia do querer e a força criativa da liberdade” humana. E declara: “Talvez não haja método [para o bom-senso], em sentido estrito, mas antes uma certa maneira de fazer” (BERGSON, 2011a, p. 162), isto é, a maneira de fazer dos filósofos, cujas ideias se conectam com princípios e repousam sobre fatos, reconhecendo, contudo, que transbordam os fatos e flexionam os princípios.

O encontro com as significações íntimas da vida não se dá em fórmulas e conclusões definitivas, mas requer correções, retoques, complexificações graduais, em que o pensamento tem de se ultrapassar a si mesmo. A noção de método, tal como Bergson a entendia, significava um modo de conhecer provisório que só chegava às ideias pelo longo e difícil caminho dos fatos. Reconhecendo o quão pouco comum era a sua posição, Bergson destacava-se dos pensadores que se dirigiam metodicamente a uma síntese premeditada, preferindo aqueles que, sem método aparente, orientam o seu espírito para o acordo unissonante entre as coisas e as ideias. Seria esta a única forma de chegar ao respeito pelas

coisas: através do encontro direto com elas. “Se eu trouxe algo novo, foi este método”, escrevia Bergson (2002, p. 1187).

Numa escrita cheia de imagens, Bergson lega uma sugestiva analogia que nos permite regressar à imagem da árvore: recusar leituras feitas e conceitos do tipo “pronto-para-vestir” talvez nos deixe encurralados entre a árvore e a casca. *Mas pouco importa*. “A casca estalará se a velha árvore se inflar sob um novo impulso da seiva” (2008, p. 282). Nesta imagem do método, o que sobressai não é a rigidez estanque da infraestrutura ou a solidez e a resiliência das raízes, mas o dinamismo e a força explosiva da vida íntima que a percorre.

3.2 Deleuze: o *fora* do método

Alguém que leu muito Bergson foi Gilles Deleuze, filósofo francês do século XX. Responsável por revitalizar a hermenêutica bergsoniana a partir da década de 60 do século XX, Deleuze dedica a sua obra *Le bergsonisme* precisamente ao que considerava ser o problema metodológico do pensamento de Bergson: como pode um ato simples e imediato (como era a intuição) constituir um método, se um método implica mediações? (DELEUZE, 2007, p. 2). A resposta advém da noção de “multiplicidade qualitativa” da duração, que viria a constituir a génese do conceito de “virtual” no próprio pensamento deleuziano.

Deleuze tenta quebrar terminantemente as amarras com a esfera imagética da árvore (tão cara a Descartes). Na sua obra, o elemento natural é outro e a convencional raiz única que fixa a frondosa árvore ao solo e a alimenta é substituída pelo rizoma: imagem de multiplicidades substantivas (e já não apenas qualificativas de uma substância una), da mobilidade e, sobretudo, da imprevisibilidade. Nada mais bergsoniano, até para lá do próprio Bergson.

De um modo geral, Deleuze apresentou-se muito crítico das concepções sobre o método de outros filósofos, assim como da concepção de pensamento subjacente. Em *Différence et Répétition*, critica fortemente os métodos dialéticos de Platão e Aristóteles, no primeiro especificado como método da divisão, pois ambos subordinam a diferença ao mesmo (DELEUZE, 1993, p. 83). Do método de Descartes afirma que permite resolver problemas já dados, mas que não permite criar ou inventar novos problemas (DELEUZE, 1993, p. 208-209). Do método crítico em Kant, diz se “sentir horrorizado” e acrescenta: “mas é um horror fascinado também, pois é genial ao mesmo tempo” (DELEUZE, 1997, “K como Kant”). Reconhecendo a relevância dos seus antecessores, Deleuze não deixa de denunciar os pressupostos subjacentes a leituras cristalizadas da filosofia e do próprio pensamento. Deleuze assume uma posição que A. Badiou apelidou como antidialética e recusa dualismos maniqueístas que opunham um método a outro. Na esteira de Bergson, o filósofo apresenta

uma perspectiva que se afirma como uma “forma singular de intuição” (BADIOU, 1997, p. 47).

Eis que aparece o problema principal: por trás da arborescência de matriz cartesiana, segundo Deleuze, toda a filosofia assumiu como pressuposto uma imagem do pensamento que pode impedir mais do que propiciar o próprio pensar. Nesse sentido, critica o que chamou a “imagem dogmática (ortodoxa, moral ou natural) do pensamento”, desdobrando-a em oito postulados (DELEUZE, 1993, p. 169-217) e mostrando como essa imagem inibe as potências da diferença e da repetição livre e complexa. Essa imagem teria sido um pressuposto oculto, subjetivo, da filosofia, ela que se pretende um saber sem pressupostos, um pensar sobre os pressupostos do pensar. Curiosamente, a filosofia não parece pensar a imagem que ela própria pressupõe e afirma sobre o que significa pensar. Pensando desta forma, a filosofia deixa oculta uma resposta implícita à pergunta pelo significado do próprio pensamento e baseia-se no modelo da representação ou reconhecimento e na boa vontade do pensador: “Este elemento consiste somente na posição do pensamento como exercício natural de uma faculdade, no pressuposto de um pensamento natural, dotado para o verdadeiro, em afinidade com o verdadeiro, sob o duplo aspecto de *uma boa vontade do pensador* e de *uma natureza reta do pensamento*” (DELEUZE, 1993, p. 171, grifo do autor).

Segundo essa ortodoxia filosófica denunciada por Deleuze, haveria uma afinidade natural entre o pensamento e o verdadeiro, aquele buscaria a verdade e, nessa sequência, bastaria a epifania de um encontro com o bom método para que ela pudesse ser descoberta. Deleuze identifica três pressupostos da concepção tradicional de método, que subjazem à imagem dogmática do pensamento: a) o pensamento aspira à verdade (enquanto universal abstrato); b) as forças consideradas estranhas ao pensamento (tudo o que provém do corpo) conduzem-no ao erro; c) o erro se expurga com o método que ensina a “pensar bem” (DELEUZE, 1983, p. 118-126). Na imagem renovada do pensamento (que Deleuze atribui a Nietzsche), recusa-se esse entendimento do método como via única para a verdade única. Pensar não é uma decisão premeditada do pensador, nem o pensamento depende exclusivamente do seu método para chegar à verdade. Pensar é, antes e para além disso, uma atividade ou um extraordinário acontecimento que se dá no pensamento e para o pensamento. O pensamento acontece e, como tal, interpreta o seu sentido e o seu valor (em vez de descobrir a verdade) a partir das forças que se apoderam dele, do fora que o aflige e o determina a pensar isto em vez daquilo. Só então, fora do modelo da representação e de forma involuntária, o pensamento se faz afirmativo.

Neste contexto deleuziano, o pensamento libera-se de uma boa vontade. Ele se origina nos signos exteriores que nos forçam a pensar, que nos exigem serem decifrados, traduzidos, expostos nos sentidos que carregam. Da mesma forma, não há método para

aprender a pensar: “Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou paideia que percorre inteiramente todo o indivíduo” (DELEUZE, 1993, p. 215).

Não é o método que ensina a pensar, e também não há como aprender a pensar com um método calcado numa imagem arbórea do pensamento e na boa vontade do pensar e na sua afinidade com a verdade. Não há como aprender a pensar se o pensar não nasce de uma resposta sensível aos signos do fora. A imagem arbórea do pensamento, e os métodos que se desprendem dela, ficam do lado do saber na solução de um problema. Pelo contrário, aprender passa pela criação de um problema a partir do que nos toca e nos afeta dos signos do exterior. Se a linguagem do pensamento abrir a árvore ao rizoma, se aceitar falar a partir das forças que o incitam e configuram, mais do que à unidirecionalidade interior da força da seiva, fugirá à hierarquia da unidade que simplesmente decalca uma ordem central.

Com Guattari, em *Mille Plateaux*, Deleuze desenvolve a imagem do rizoma para além das (mas não contra as) amarras das raízes que prendem o pensamento ocidental à ideia de unidade e linearidade. Não se trata de opor um modelo alternativo ao método calcado na árvore que fixa um ponto e uma ordem dentro de um dado território. Fazê-lo seria, ainda, compactuar com o mesmo paradigma dualista e exclusivista da via da verdade e da oposta via do erro. Deleuze não quer ser “chefe de escola”, mas lançar noções que façam escola (LA SALVIA, 2016). Trata-se, então, de perceber como a imagem da árvore tem monopolizado o pensamento, subjugando-o à procura de fundações que limitam e circunscrevem os seus conteúdos. Trata-se, para além disso, de descobrir que, quando pensamos, não estamos sempre e necessariamente em presença de uma linearidade modelar.

Para além de raízes e radículas que tendemos a nutrir de forma inquestionada, há um modo outro de pensar, uma intensidade que desobedece à circunspeção endurecida pelo solo seguro e fortificador. O rizoma não derruba, mas desafia a árvore: conecta heterogeneidades, multiplica rupturas e hesitações, prolifera como a erva-daninha, sem eixo inspirador ou estrutura prévia de apoio. Se, na árvore, o pensamento escolhe a via de um suporte inicial que ganha peso ao impor-se, no rizoma não há qualquer pretensão de uma imagem decalcável do pensamento, nem fundamento algum de qualquer ideia de modelo e cópia. “Semióticas gestuais – afirmam Deleuze e Guattari (1980, p. 23) – mímicas, lúdicas, etc., retomam sua liberdade na criança e se liberam do “decalque”, quer dizer, da competência dominante da língua do mestre [*instituteur*] – um acontecimento microscópico estremece o equilíbrio do poder local”. O rizoma não é um método alternativo. É a afirmação de que, para lá do

método, o pensamento pode acolher múltiplas entradas e direções. O rizoma é uma delas, uma imagem paradoxal, um fora do pensamento.

Assim, sob o prisma da crítica deleuziana, toda a proposta de Lipman pode ser lida como baseada numa espécie de boa vontade associada ao pensamento: basta ensinar bem a pensar (ou seja, instaurar comunidades de investigação filosófica nas escolas) e seremos capazes de formar bons pensadores, que não se iludam nem se deixem manipular, que se autocorrijam, que, ao mesmo tempo, pensem com criticidade, criatividade e cuidado. Mas diz a esse respeito, Deleuze: “[...] as verdades permanecem arbitrárias e abstratas enquanto se fundam na boa vontade de pensar. Apenas o convencional é explícito. Razão pela qual a filosofia, como a amizade, ignora as zonas obscuras em que são elaboradas as forças efetivas que agem sobre o pensamento, as determinações que nos forçam a pensar. Não basta uma boa vontade nem um método bem elaborado para ensinar a pensar, como não basta um amigo para nos aproximarmos do verdadeiro. Os espíritos só se comunicam no convencional; o espírito só engendra o possível. Às verdades da filosofia faltam a necessidade e a marca da necessidade. De fato, a verdade não se dá, se trai; não se comunica, se interpreta; não é voluntária, é involuntária” (DELEUZE, 1998, p. 116).

4. O que pode um método?

A crítica de Deleuze parece então se aplicar à pretensão de determinadas leituras da FpC que visam entendê-la como a única via adequada para ensinar a pensar, pressupondo uma imagem dogmática do que significa o próprio pensar. Essa imagem está presente no próprio Lipman que, como vimos, distingue entre o pensar normal, espontâneo ou cotidiano, e o bom pensar ou pensar excelente, reflexivo. Ao contrário do bom pensar, o primeiro é acrítico e mecânico, irresponsável e sem criatividade (LIPMAN, 1992, p. 3). Já o pensar excelente é complexo e inventivo e coloca em jogo os três aspectos, dimensões ou modos do pensar: criticidade, criatividade e cuidado (LIPMAN, 1995b, p. 64). Como conjunto de habilidades do pensamento que permitem caracterizar o bom pensar ou o pensamento excelente, esta leitura cai nas redes da reconhecimento e do reconhecimento do pensar, na boa vontade do pensador e na sua suposta afinidade com o verdadeiro. A verdade não estaria nos conteúdos tratados, mas numa forma de tratá-los, isto é, num método que se entenderia de forma exclusiva.

Desta forma, parece difícil subtrair da crítica deleuziana as leituras mais restritas da FpC. As referências de Deleuze a Platão, Aristóteles, Descartes ou Nietzsche, dizem respeito a um método desses filósofos para encontrarem ou criarem a sua própria filosofia. E assim, a

crítica de Deleuze pode ser também aplicada à FpC como uma filosofia. Porém, sublinhemos, uma coisa é o método em filosofia, ou até numa filosofia ou sistema de pensamento de um filósofo, e outra muito diferente o método proposto por um filósofo para fazer da filosofia uma investigação comunitária nas escolas. A FpC não apenas propõe a comunidade de investigação filosófica como um conceito, mas como dispositivo para se atualizar em espaços educativos onde se pretende ensinar e aprender a pensar. Em outras palavras, quando Deleuze, Bergson, Platão, Descartes, Kant, ou seja, quem for, fazem considerações sobre o método em filosofia, estão pensando basicamente na atividade filosófica de filósofos e filósofas. Já quando Lipman e Sharp fazem essas considerações, estão também projetando experiências de pensamento que crianças e professores fazem numa instituição educativa.

Vale, então, a pena questionarmo-nos, partindo da crítica deleuziana, se a imagem arborescente do pensamento pressuposta no programa de FpC inicialmente proposto por Lipman e Sharp (e ainda hoje fielmente reproduzido como único método válido para promover bom pensamento em muitos contextos) está necessariamente presente em qualquer exercício de pensamento que crianças e adultos fazem a partir dela. Ou seja, será que a prática da filosofia nas escolas atualiza necessariamente a imagem dogmática que o “método-receita” pressupõe? Será que cada pensador que participa de uma comunidade de investigação tem de compartilhar os pressupostos do pensamento dogmático denunciados por Deleuze?

Não parece necessário que assim seja, em particular se o que se faz não é aplicar de forma estrita um programa de filosofia para crianças, mas filosofar na infância, ou seja, procurar, com pessoas de todas as idades, o espaço filosófico para um novo início ou infância do pensamento. Assim concebida, não parece desatinado que a prática filosófica na infância possa encontrar novos modos de pensar, novos caminhos para lá do método proposto por programas como o de Lipman e Sharp, ou qualquer outro, inclusive o próprio Deleuze.

Há método para aprender a caminhar no pensar? Há método para começar a pensar? Há método para ensinar outrem a se iniciar no pensamento? No encontro do pensamento com a filosofia, o elemento decisivo é a metodologia através do qual esse encontro se efetiva?

Uma alternativa para responder estas questões seria substituir um método por outro. Suprir algum dos métodos calcados numa imagem arbórea do pensamento por um método sensível ao rizoma, essa imagem paradoxal do pensamento. Nessa alternativa, poderíamos até pensar na cartografia, que Deleuze e Guattari (1980, p. 20) apresentam em *Mille Plateaux*, como um método puramente experimental, de mapeamento, “inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real”. Contudo, e como marcamos, o próprio Deleuze (1980, p. 21) alerta que não se trata aqui de um registo dualista ou maniqueísta que oponha uma alternativa a outra. A pretensão pedagógica de encontrar um método “bom” para ensinar a pensar estaria ainda conectada com o vício maior do pensar, segundo o qual só a partir de

uma certa imagem do pensamento se pode desdobrar a pretensão de ensinar outros a pensar.

A árvore solitária postula um percurso de crescimento ideal a partir do qual se avaliam os percursos e resultados atingidos. Mas tal como a vida recusa a linearidade de uma trajetória única quando eclode, também o pensamento se parece mais com um obus que se estilhaça em todas as direções do que com uma maciça bala de canhão unidirecionada (DELEUZE, 2007, p. 99): por isso, Bergson recorre à imagem do “élan”, ímpeto, entusiasmo, perseverança. Assim, é também necessário ouvir em Bergson, Deleuze e Guattari a recusa da exclusividade de uma proposta que se pretende substituir a outra: o rizoma não vem suprir a árvore. Não se trata de substituir um método por outro, assim como não se trata de recusar Lipman e Sharp e colocar outros filósofos no seu lugar. Façamos antes a experiência de florescer para além do método e perguntemo-nos: que implicações?

Se o pensamento se espalha, diverge, alastra em todas as direções, se se multiplica e dissemina de forma indireta, oblíqua, involuntária e inesperada, isso significa que nada possa ser feito para que alguém se inicie no pensamento? Implicará a desapareição da figura do mestre?

Não necessariamente. Tal como os rizomas, os problemas começam e não terminam, pois, o que significa ensinar? Aqui talvez Sócrates ainda nos ajude a pensar por que, embora tenha sido levado à morte por razões pedagógicas (“corromper os jovens”) e todas as escolas da antiguidade grega dele se diziam herdeiras, Sócrates afirma que jamais foi mestre de ninguém (*Apologia* 33a). Como entender esta negação? O que ensina Sócrates? A princípio, não poderia ser o que sabe pois sabemos que Sócrates não sabe nem acredita saber (Platão, *Apologia de Sócrates* 21d). Contudo, depois de afirmar que jamais foi mestre de ninguém nem ensinou conhecimento algum, diz que se alguém afirma que aprendeu com ele algo diferente em público e em privado, mente (*Apologia* 33b). Ou seja, ele afirma que não ensina conhecimento algum, mas há pessoas que aprendem com ele. E o que se aprende então com Sócrates?

Ele próprio afirma, no *Banquete*, que sabe alguma coisa. Quase no início do diálogo, diz que não sabe nenhuma outra coisa a não ser as coisas do amor (*oudén phemi állo epístasthai è tò erotiká*, 177d); e já quando chega a sua vez de fazer o elogio a *eros*, conta que foi Diótima, uma sacerdotisa de Mantinea – portanto, mulher e estrangeira –, quem lhe ensinou as coisas do amor (*emè tò erotikà edídaxen*, 201d). De modo que Sócrates, sim, sabe pelo menos uma coisa, o amor, saber que aprendeu e lhe foi ensinado por uma mulher estrangeira que o interrogava com cuidado e detalhe (201e) enquanto o ensinava. Depois, Sócrates transcreve essa experiência de aprendizagem. É um diálogo tão socrático que, parece, é isso justamente o que Diótima ensinou a Sócrates: o amor de pensar junto a outros. É isso o que Sócrates sabe com paixão erótica e é isso que se aprende com a personagem de

Sócrates: o amor a pensar com outros.

Aprender a amar a pensar com outros vem de fora. É uma figura de dupla exterioridade, estrangeira e mulher, a única capaz de ensinar a outra figura igualmente impossível como Sócrates (“o mais sem lugar de todos”, um estrangeiro em sua cidade, um “amante do aprender”, *Fedro*, 230d).

Tinha Sócrates um método para ensinar esse amor ao pensar, sendo os diálogos platônicos um registro desse método? Já Agostinho da Silva, criticando a personagem de Manteneia criada por Platão, parece ir mais longe do que Platão e apresenta-nos uma Diotima que ousa ainda mais na sua estrangeiridade: a Diotima poética que Sócrates parece não ter visto. Em *Conversações com Diotima*, Agostinho apresenta um Estrangeiro que desiste da verdade para encontrar a incerteza, a dúvida, a flexibilidade que foge a qualquer reificação do pensamento: “não tens uma ideia que defendas, não tens uma doutrina a que te apegues e se apodere de ti, petrificando-te; és viva como a vida, Diotima, não forças o que surge, mas lhe respondes e o abraças” (SILVA, 1999, p. 140).

Não se trata tanto de ensinar, mas de deixar que o aluno aprenda (SILVA, 1996, p. 63), não se trata por isso de impor um método na FpC, mas de abrir espaços para que pensamentos afirmados em outras imagens do que significa pensar possam acontecer com toda a sua força: “Você julga que jamais alguém foi convencido por argumentos? – perguntava Agostinho da Silva (1995, p. 63) – O próprio verbo convencer se devia banir da linguagem corrente: as pessoas aderem, não são convencidas”. Seguir esta sugestão, seria como propiciar nas escolas que mais pessoas possam ter a liberdade do pequeno Francisco, que respondia (ao adulto que achava lhe ter ensinado a letra de um fado): “Tu não me ensinaste! Eu é que aprendi sem tu dares por isso”.

É assim que nasce a filosofia: como uma pedagogia invisível, inesperada e até impossível. Impossível significa também necessária: recusavam o epíteto de “mestre” e, no entanto, não fizeram outra coisa das suas vidas Sócrates e Agostinho da Silva a não ser iniciar outros no pensamento. Tão necessária é esta pedagogia que, como dizia o grego, uma vida sem ela não valeria a pena de ser vivida: não apenas para o filósofo, mas para qualquer ser humano. (*Apologia* 38a)

Os filósofos recriam o enigma ou mistério do *éros* pedagógico uma e outra vez. Platão o primeiro. Lipman também, com seu método. Não menos Bergson e Deleuze com suas críticas e seus modos de propor caminhos no pensar. E nós? Onde estamos nós, os praticantes do encontro da filosofia com a infância? Cada vez que entramos numa sala de aula, amamos pensar com outros? É para esse amor que, primeiro e acima de tudo, nos predispomos? De que formas recriamos a necessária invisibilidade e impossibilidade de ensinar (a amar) o pensar? Amamos bastante o pensar para não querer reduzi-lo a um método

de ensino e para deixar que outros aprendam a amá-lo por caminhos que não os nossos? Criamos as condições para que alguém possa aprender a pensar no seu próprio caminho?

O que buscamos afinal: ensinar a infância a pensar ou aprender uma infância do pensar? O que esperamos então: que as crianças aprendam a pensar de acordo com os nossos caminhos ou que, juntos, pensemos infantilmente?

Referências

- BADIOU, A. *Deleuze*. O clamor do Ser. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BERGSON, H. *Correspondances*. Paris: Presses Universitaires de France, 2002.
- _____. *L'Évolution Créatrice*. Paris: Presses Universitaires de France, 2007.
- _____. *Deux Sources de la Morale et de la Religion*. Paris: Presses Universitaires de France, 2008.
- BERGSON, H. *La Pensée et le Mouvant*. Paris: Presses Universitaires de France, 2009.
- _____. *Écrits Philosophiques*. Paris: Presses Universitaires de France, 2011a.
- _____. *Introduction à la Métaphysique*. Paris: Presses Universitaires de France, 2011b.
- CARVALHO, B. (1994). "Jogos cotidianos e lições metafísicas. Matthew Lipman fala sobre seu método de ensino". *Folha de São Paulo*, 1/5/1994. Caderno Mais.
- DELEUZE, G. *Nietzsche et la Philosophie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1983.
- _____. *Différence et Répétition*. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.
- _____. *L'Abécédaire de Gilles Deleuze*. Paris: Montparnasse. Vídeo, 1997.
- _____. *Proust et les Signes*. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.
- _____.; Guattari. *Mille Plateaux. Capitalisme et Schizophrénie*. Paris: Éditions de Minuit, 1980.
- _____. *Le Bergsonisme*. Paris: Presses Universitaires de France, 2007.
- DESCARTES, R. *Discurso do Método*. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1992.
- _____. *Os Princípios da Filosofia*. Lisboa: Guimarães Editores, 1998.
- DEWEY, J. *The Political Writings*. Indianapolis/Cambridge: Hackett, 1995.
- _____. *Democracy and Education*. An Introduction to the Philosophy of Education. Delhi: Aakar Books, 2004.

GADAMER, H.-G. *Truth and Method*. New York/London: Continuum, 1989.

GADOTTI, M. A Filosofia para crianças e jovens e as perspectivas atuais da educação. In: KOHAN, W. O.; LEAL, B. (Ed.). *Filosofia para crianças em debate*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 21-38.

JAMES, W. *Pragmatism: a new name for old ways of thinking*. Cambridge: Harvard University Press, 1975.

KENNEDY, D. The philosopher as teacher. The role of the facilitator in a community of philosophical inquiry. *Metaphilosophy*. v. 35, n. 5, p. 744-765, 2004. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9973.2004.00348.x>

_____. Kennedy, D. Community of Philosophical Inquiry as a Discursive Structure, and its Role in School Curriculum Design. In: VANSIELEGHEM, N.; KENNEDY, D. (Ed.). *Philosophy for Children in Transition. Problems and Prospects*. Malden: Wiley-Blackwell, 2012. p. 97-116.

KOHAN, W. O. (1998a). "Entrevista com John Dewey e Matthew Lipman". In: Kohan, W. O.; Wuensch, A. M. (orgs.) *Filosofia para crianças. A tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Petrópolis: Vozes, pp. 135-169.

_____. (1998b). "Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de M. Lipman". In: _____. Wuensch, A. M. (orgs.) *Filosofia para crianças. A tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Petrópolis: Vozes, pp. 84-134.

_____. (2000). *Filosofia para crianças*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2000.

_____. (2008). *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

LA SALVIA, A. L. (2016). "Haverá uma questão de método em Deleuze e Guattari?". ANPOF: Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia. 2016. Disponível em: <<http://anpof.org/portal/index.php/es-ES/agenda-encontro-2/user-item/475-administrador-portal-anpof/495-categoriaagenda2016/12622>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

LAWN, C.; KEANE, N. *The Gadamer Dictionary*. New York: Continuum, 2011.

LIDDELL, H. G.; SCOTT, R.; JAMES, H. S. *A Greek English Lexicon*. Oxford: Clarendon Press, 1966.

LIPMAN, M. *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press, 1988.

_____. "Good Thinking". *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*. v. 12, n. 2, 1995a, p. 37-41. <https://doi.org/10.5840/inquiryctnews199515224>

_____. "Moral education, higher-order thinking and philosophy for children". *International Journal of Early Child Development and Care*. v. 107, n. 1, 1995b, p. 61-70. <https://doi.org/10.1080/0300443951070108>

_____. Sobre a diferença entre 'filosofia para crianças', 'filosofia com crianças' e a 'filosofia da infância'. In: KOHAN, W. O.; LEAL, B. (Ed.). *Filosofia para crianças em debate*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 362-364.

_____. *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>

_____.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F. *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia: Temple University Press, 1980.

MENDONÇA, D.; Costa Carvalho, M. (2018). "The Community of Philosophical Inquiry as a Regulative Ideal", em García, F; Duthie, E. y Robles, R. (Ed.). Parecidos de familia. Propuestas actuales en Filosofía para Niños / Family resemblances. Current proposals in Philosophy for Children. Madrid: Anaya, p. 36-46.

PEIRCE, Ch. S. The fixation of belief. *Popular Science Monthly*. v. 12, 1877. p. 1-15.

_____. How to Make Our Ideas Clear, *Popular Science Monthly*, v. 12, p. 286-302.

HARTSHORNE, P. W. (Ed.). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, v. 5. Cambridge: Harvard University Press, 1958. p. 388-410.

PLATÃO. *Defesa de Sócrates*. Tradução de Marcos Sinésio Pereira Fernandes e Fernando José Moreira de Santoro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

_____. *O Banquete*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belem: Universidade Federal do Pará, 2000.

_____. Fedro. *Cartas*. O primeiro Alcibíades. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belem: Universidade Federal do Pará, 2000.

SANTOS, D. Uma visita a Bergson. In: SOVERAL, C. de (Org.). *Obras Completas*. v. I: 1928-1945. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian., 2007. p. 269-272.

SHARP, A. M. What is a Community of Philosophical Inquiry?. *Journal of Moral Education*, v. 16, n. 1, 1987. p. 37-44. <https://doi.org/10.1080/0305724870160104>

SILVA, G. A. da. *Sete cartas a um jovem filósofo*. Almada: Ulmeiro, 1995.

_____. *Educação de Portugal*. Porto: Ulmeiro, 1996.

_____. Conversação com Diótima. In: BORGES, P. (Ed.). *Textos e Ensaios Filosóficos*. v. I. Lisboa: Âncora Editora, 1999, p. 123-170.

Data de registro: 18/01/2018

Data de aceite: 18/04/2018