

"Queres saber? Pergunta."  
- estudo sobre a relevância da imaginação e  
da criatividade na Filosofia para Crianças  
Dissertação de Mestrado

Joana Rita da Silva Sousa

Mestrado em

**FILOSOFIA PARA CRIANÇAS**



"Queres saber? Pergunta."

- estudo sobre a relevância da imaginação e da criatividade na Filosofia para Crianças

Tese de Mestrado

Joana Rita da Silva Sousa

## Orientadoras

Prof<sup>a</sup> Doutora Maria Gabriela Castro  
Doutora Celeste Maria Machado

Tese de Mestrado submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Filosofia para Crianças



## **Agradecimentos**

À Prof.<sup>a</sup> Doutora Gabriela Castro, pelo apoio incondicional, em momentos de (in)decisão, de recuos e avanços.

À Doutora Celeste Machado, pelo “trio de duas” que criamos, sempre que estamos juntas.

Aos docentes e colegas da pós-graduação, com quem partilhei a componente letiva deste mestrado.

À Sandra e ao Carlos, pela amizade e companheirismo.

Ao Doutor Oscar Brenifier pelos seminários de questionamento que me provocaram tantas perguntas.

Ao Prof. Doutor Jose Barrientos Rastrojo pela amizade e pela presença constante, na minha vida académica.

Aos facilitadores e investigadores que tive o privilégio de conhecer e de acompanhar, durante este meu percurso na Filosofia para Crianças.

Aos formandos com quem tive a oportunidade de partilhar inquietações relacionadas com o questionamento e a Filosofia para Crianças.

Aos pais, aos professores e educadores, que têm confiado no meu trabalho e me dão tempo e espaço para colocar a Filosofia para Crianças e Jovens em prática.

Às crianças e aos jovens com quem já tive o privilégio de praticar “os trabalhos de pensar”.

Ao mano e à mamãe Sabel, as duas metades de mim, a quem devo a pessoa humana que sou.

## Índice

Introdução.....	5
Capítulo I: Estética: Baumgarten e Kant.....	10
1.1. Baumgarten e a instituição da Estética como disciplina autónoma .....	11
1.2. Kant e a Crítica da Faculdade do Juízo .....	16
1.2.1. O juízo estético.....	19
1.2.2. O sentimento como base de um conhecimento universal.....	22
1.2.3. A imaginação .....	24
1.3. A experiência estética.....	27
1.4. O Génio e a Criatividade em Kant .....	28
Capítulo II: A Filosofia para Crianças - FpC .....	32
2.1. Os pilares da FpC: de Lipman até aos nossos dias.....	33
2.1.1. Apontamento histórico sobre a origem da Filosofia para Crianças (FpC).....	33
2.1.2. Leituras geracionais e o seu entendimento da FpC .....	37
2.1.3. Resenha histórica para uma proposta de leitura geracional da FpC em Portugal .	41
2.2. Comunidade de Investigação Filosófica (CIF), o facilitador como «dificultador», os 3C e os 4C.....	46
2.2.1. A Comunidade de Investigação Filosófica (CIF).....	46
2.2.2. A figura do facilitador. Proposta de uma nova nomenclatura: o dificultador.....	54
2.2.3. Os 3C (Lipman) e os 4C (pós-Lipman) .....	60
2.3. O que é uma oficina de Filosofia para Crianças?.....	63
2.4. O «dificultador», a pergunta e o diálogo .....	67
2.5. A criatividade e a pergunta numa CIF.....	74
Capítulo III: Imaginação, Criatividade e Pensamento Criativo.....	80
3.1. Da faculdade de imaginação, em Kant, ao pensamento criativo em Lipman e Sharp .	81
3.2. Filosofia para Crianças: pensamento Crítico, Criativo, Cuidativo e Colaborativo.....	83
3.3. Pensamento criativo e diálogo criativo – Lipman e Fisher.....	87

3.4. Contributos do Pensamento Lateral, de Edward de Bono e dos Seis Chapéus do Pensamento .....	90
Capítulo IV: Estudo empírico.....	95
4.1. - Entrevistas .....	96
4.1.1. – O instrumento escolhido e a sua aplicação .....	96
4.1.2. – Os objetivos e as questões.....	97
4.1.3. – O pré-teste e a validação da entrevista.....	98
4.1.4 . – Envio e recolha de respostas .....	99
4.2. - Apresentação e discussão crítica dos resultados.....	99
4.2.1. - Caracterização dos entrevistados .....	99
4.2.2. - Entrevistas: análise de conteúdo .....	100
Objetivo I: O papel do facilitador – compreender as características distintivas do facilitador P4C.....	100
Objetivo II: Compreender o que é uma pergunta e o que é uma pergunta filosófica .....	108
Objetivo III: refletir sobre a relevância da criatividade e da imaginação, no questionamento .....	110
Conclusão .....	114
Breves considerações finais.....	120
ANEXOS.....	121
1 - Entrevistas .....	122
2 – Análise das entrevistas: objetivo, pergunta, macro categoria, categorias e indicadores .....	123
3. Plano de sessão de Filosofia para Crianças realizada a propósito da Oficina de Filosofia para Crianças II, na componente letiva do presente mestrado.....	137
Bibliografia.....	150

## Introdução

“Kant apelou a uma educação que pudesse fazer com que as crianças pensassem por si mesmas em vez de papaguearem os mais velhos; até contribuiu para a construção do modelo reflexivo referindo que aquilo que estava a defender era “a prática da investigação filosófica”. Mas, mais uma vez, ninguém sabia como é que isto poderia ser feito, por isso caiu no esquecimento.”<sup>1</sup>

O presente trabalho integra-se no Mestrado em Filosofia para Crianças, da Universidade dos Açores, sendo o resultado da investigação a que nos propusemos em torno dos seguintes objetivos:

- compreender as características distintivas do facilitador de Filosofia para Crianças (FpC)<sup>2</sup>;
- compreender o que é uma pergunta e o que é uma pergunta filosófica;
- refletir sobre a relevância da criatividade e da imaginação, no questionamento.

De forma a realizar um caminho que nos permita trabalhar os objetivos, a nossa investigação tem início com a (re)descoberta de Immanuel Kant e da Estética, enquanto disciplina filosófica, no **Capítulo I** intitulado “As origens da Estética Contemporânea: Baumgarten e Kant”. Foi necessário recuar até Baumgarten e mergulhar nas leituras acerca da razão, da sensibilidade e do entendimento para encontrarmos a gênese justificativa de toda uma plêiade de noções e de conceitos fundamentais para este nosso trabalho. Ao longo do estudo descobrimos ligações entre Kant e Lipman, no que respeita ao ideal da educação que explicitamos sinteticamente na frase: que as crianças, nas escolas, encontrem um espaço e um tempo para pensar por si mesmas.

O **Capítulo II** é dedicado à Filosofia para Crianças (FpC), tendo como ponto de partida a referência ao filósofo que a concebeu, Matthew Lipman. Em 2.1. seguimos uma abordagem das origens e dos pilares do programa educativo de Filosofia para Crianças. Em 2.1.1.

---

<sup>1</sup> Lipman, M. (2017a). “Brave old subject, brave new world.” In Naji, S., Hashim, R. (eds.) *History, Theory and Practice of Philosophy for Children*, Routledge: London and New York, p. 12: “Kant called for an education that would get children to think for themselves instead of parroting their elders; he even contributed to the design of the reflective model by referring to what he was advocating as “the practice of philosophical inquiry”. But, again, no one knew how this was to be done, so it was largely forgotten.” Nota: tradução nossa.

<sup>2</sup> No presente trabalho iremos usar FpC para nos referirmos a Filosofia para Crianças.

apresentamos um breve apontamento histórico sobre as origens da FpC e encaminhamo-nos no sentido de apresentar como é que a FpC é trabalhada por aqueles que se seguiram a Lipman. É no ponto 2.1.2. que expomos esse estudo, apoiados em Vansieleghem e Kennedy (2012), Ferguson e Haagsma (2018) e Johansson (2018). Tendo em conta a geografia na qual nos encontramos, motivados no sentido de contribuir para uma leitura daquilo que tem sido o trabalho em torno da FpC, no nosso país, apresentamos uma resenha histórica para uma proposta de leitura geracional em Portugal, sustentando a nossa proposta nos estudos realizados por Rolla (2004) e Machado (2013).

No ponto 2.2. apresentamos os sustentáculos da FpC: a Comunidade de Investigação Filosófica (CIF)<sup>3</sup>, o facilitador como o «dificultador», os 3C e os 4C. Para o desenvolvimento deste ponto foi fundamental o diálogo com Splitter e Sharp (1999), que nos apresentam uma visão da FpC assente em dois aspetos basilares:

“- uma introdução a um conjunto amplo, porém estruturado, de conceitos e procedimentos filosóficos, oferecidos por histórias que modelam vários aspetos da investigação;  
- uma metodologia baseada na comunidade de investigação que oferece um ambiente em que o diálogo filosófico pode ter lugar.”<sup>4</sup>

Após refletirmos sobre a CIF e o seu entendimento no âmbito da FpC, em 2.2.1. avançamos com uma leitura do papel do facilitador, propondo uma nova nomenclatura, a saber, o «dificultador», que passará a ser por nós assumida, como proposta deste estudo, a partir do ponto 2.2.2 do Capítulo II. Apenas no Capítulo IV retomaremos a expressão facilitador por ser aquela que consta nas entrevistas realizadas, antes de termos terminado a parte de investigação e redação da parte teórica deste trabalho.

Apresentada e fundamentada a proposta da nova nomenclatura para o facilitador/«dificultador», passamos no ponto 2.2.3. à reflexão sobre as dimensões do pensamento perpetuadas por Lipman, a qual se designa por 3C, e uma proposta que se lhe seguiu, os 4C. Os 3C dizem respeito aos pensamentos crítico (*critical thinking*), criativo (*creative thinking*) e cuidativo (*caring thinking*).<sup>5</sup> Os 4C são uma proposta cunhada por Roger Sutcliffe e que encontramos nas propostas de trabalho de Jason Buckley<sup>6</sup>, tendo vindo a ser adotada por outros autores na linha do trabalho proposto pela organização SAPERE (Reino Unido).<sup>7</sup> Aos 3C de Lipman, é acrescentada a noção de pensamento colaborativo.

---

<sup>3</sup> No presente trabalho iremos usar CIF para nos referirmos a Comunidade de Investigação Filosófica.

<sup>4</sup> Splitter, L. J., Sharp A. M. (1999). *Uma nova educação: a comunidade de investigação na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, p. 131.

<sup>5</sup> Em inglês, *caring thinking*.

<sup>6</sup> Buckley, J. *Pocket P4C*. Chelmsford: One Slice Books, 2011.

<sup>7</sup> Cf. <https://www.sapere.org.uk/> (Acedido em abril 29, 2019).

Dando seguimento à nossa investigação neste segundo capítulo, abordamos em 2.3. a problemática “O que é uma Oficina de FpC?”, no sentido de identificar aspetos que lhe são únicos. A oficina de FpC revela-se como um espaço de liberdade, mas também de compromisso e de responsabilidade que se partilha entre todos os participantes, onde se inclui naturalmente o «dificultador».

Arriscamos afirmar que fazer acontecer a FpC nas escolas, nos centros de estudo, nos jardins de infância, nos museus, na rádio ou na televisão, entre outros espaços onde poderá acontecer, resulta na promoção de uma ideia simples e tantas vezes ignorada: aquilo que as crianças dizem, as suas ideias e sobretudo as suas perguntas têm de ser encaradas com seriedade e com respeito. Desta forma estamos convictos que promovemos o cerne da FpC, bem como aquilo que Immanuel Kant defendia: o pensar por si mesmo.<sup>8</sup>

Em 2.4. avançamos com uma leitura da relação entre o «dificultador», a pergunta e o diálogo e em 2.5. começamos a fazer a ponte para o tema da criatividade, ao qual iremos dedicar o Capítulo III.

No **Capítulo III** do presente trabalho iremos abordar a “Imaginação, Criatividade e Pensamento Criativo”, retomando Kant, apoiados em Lipman e Sharp, no ponto 3.1.

Para o ponto 3.2., retomamos o tópico dos 4C introduzido anteriormente no Capítulo II, de forma a sublinhar a criatividade subjacente a essa proposta. Para o efeito contamos com a reflexão de Lipman, numa entrevista publicada em 2017<sup>9</sup>, na qual a criatividade e a imaginação surgem como parte da sua justificação para argumentar que o seu programa se constitui como a melhor e mais influente abordagem à FpC, apoiamo-nos também no capítulo V do livro *A Filosofia vai à Escola*, de Lipman,<sup>10</sup> onde o autor aborda a Filosofia e a Criatividade.

Tendo como bússola Lipman e Fisher estudamos a temática integrante no ponto 3.3. sobre o “Pensamento Criativo e Diálogo Criativo”. Na esteira do “Pai da Filosofia para Crianças” tentamos compreender a possibilidade de se aliar, na FpC, a aprendizagem ao entusiasmo, o pensamento ao sentimento, a imaginação à compreensão.

Terminamos este Capítulo com a problemática da “Imaginação, criatividade e pensamento criativo”, em 3.4., de modo a salientarmos que:

---

<sup>8</sup> Cf. nota de rodapé n.º 1.

<sup>9</sup> Cf. Lipman, M. (2017b). “The Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) program.” In Naji, S. & R. Hashim, R., (Eds.), *History, Theory and Practice of Philosophy for Children* (pp. 3-11). Londres / Nova Iorque: Routledge, pp. 3-11.

<sup>10</sup> Lipman, M. (1998). *A Filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus Editorial, pp. 196-213.

“O importante é que a imaginação se desprofissionalize: que as crianças sejam incentivadas a pensar e criar por si mesmas, em vez de o mundo adulto continuar sempre a pensar e criar por elas.”<sup>11</sup>

No último ponto do Capítulo III abordamos os “Contributos do Pensamento Lateral, de Edward de Bono e dos Seis Chapéus do Pensamento”, identificando esta técnica como uma mais valia, na prática para a provocação do pensamento criativo, no contexto de uma CIF. Recorrendo à técnica dos Seis Chapéus do Pensamento, o «dificultador» permite, a si próprio e à CIF, um conjunto de momentos nos quais os 3C podem ser vividos, com o entusiasmo típico proporcionado pela vivência da CIF e que Ann Margaret Sharp nos descreve em entrevista publicada em 2018<sup>12</sup> e à qual nos referimos no ponto 2.2.2. do Capítulo II do presente trabalho.

O *Capítulo IV* integra um “Estudo Empírico” onde as entrevistas (em 4.1.) constituem o alicerce para encontrarmos o seu resultado em 4.2., no ponto dedicado à “Apresentação e discussão crítica dos resultados”. Neste ponto procuramos algumas ligações com a revisão de literatura que realizamos nos Capítulos I, II e III. É neste ponto que tomamos os objetivos do estudo, construindo um guião de perguntas que constitui as entrevistas que endereçamos a facilitadores e/ou investigadores da área FpC, de forma a pensar a partir da aplicação prática da teoria que nos orientou nos Capítulos I, II e III.

Terminamos o trabalho com uma Conclusão, onde tecemos as nossas reflexões decorrentes da revisão de literatura e do estudo empírico, em torno dos grandes temas que norteiam o presente estudo: a criatividade, o papel do «dificultador» e o questionamento.

Em nosso entender, apesar do muito que já foi pensado e escrito, refletido, praticado e partilhado, o estudo no âmbito da FpC encontra-se em aberto; trata-se de uma área de estudo onde, de repente, pode parecer que está tudo por fazer, tudo por pensar. Neste universo, que se nos abre, teórico-academicamente, esta nossa investigação poderá ser um pequeno contributo num oceano de investigações necessárias e fundamentais para afirmar uma área que, certamente por desconhecimento, ainda provoca ceticismo e desconfiança por parte de quem a ignora.

---

<sup>11</sup> Lipman, M., Oscanyan, F. S., Sharp, A. M. (2006). *A Filosofia na Sala de Aula*, São Paulo: Nova Alexandria, p. 61.

<sup>12</sup> Shea, P. (2018). “Where I learned community of inquiry”. In Gregory, M. R., Lavery, M. (Eds.). *In community of inquiry with Ann Margaret Sharp – Childhood, Philosophy and Education*. Londres / Nova Iorque: Routledge, pp. 18-25.



## **Capítulo I: Estética: Baumgarten e Kant**

## 1.1. Baumgarten e a instituição da Estética como disciplina autónoma

Propomo-nos refletir sobre a Estética enquanto área filosófica, partindo nesta aventura do pensar na companhia de Baumgarten e Kant, dois filósofos que nos transportam, quase de imediato, para a Estética e para a arte, como “a dimensão por excelência da estética.” (Castro).<sup>13</sup>

Encontrando a “Estética” a sua origem etimológica no termo grego *aisthêsis*, a dimensão da sensibilidade ou da capacidade de sentir é uma realidade que a acompanha, desde a origem. Mais tarde, os filósofos romanos e medievais traduziram a palavra por *sensatio*. A Estética foi entendida, assim, como a capacidade para a captação dos entes que circundam o ser humano por intermédio dos sentidos, bem como da afetividade consequente da sensação ou da perceção.

Somente no séc. XVIII, especificamente com Baumgarten,<sup>14</sup> na sua obra intitulada *Asthetika*, é que a palavra “Estética” começou a constituir um domínio filosófico específico.<sup>15</sup>

Alexander Baumgarten, considerado o “Pai da Estética”, publica o primeiro volume da sua obra *Asthetika*,<sup>16</sup> muito influenciado por Wolff e Leibniz, filósofos racionalistas que tinham a perceção como um passo pouco definido, “turvo”<sup>17</sup> até, no caminho do conhecimento lógico. Baumgarten é pioneiro por atuar no sentido de atribuir características positivas e criativas ao conhecimento sensível.<sup>18</sup> Lembra-nos Cecim que a obra de Baumgarten “foi a primeira grande aparição ocidental na filosofia a abordar os temas relativos à arte e ao belo após a famosa *Poética* de Aristóteles, escrita no século IV. A.C.”<sup>19</sup>

A obra *Asthetika* é constituída por dois momentos e encontra-se inacabada. Na primeira parte, o filósofo funda a Estética como disciplina, investigando as condições que dão lugar ao conhecimento sensível e que dizem respeito à beleza. Na segunda parte, Baumgarten apresenta os princípios necessários que presidem à formação do gosto e “da habilidade artística através

---

<sup>13</sup> Castro, G. (2002). “A dimensão estética da educação.” In *Educação: caminho para o Século XXI – Actas do I Colóquio de Filosofia da Educação*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, p. 70.

<sup>14</sup> O filósofo alemão nasceu em 1714 e faleceu em 1762.

<sup>15</sup> Cecim relata que o termo Estética é introduzido pela primeira vez, por Baumgarten, nas Meditações filosóficas sobre as questões da obra poética, escrito que data de 1735. Cf. Cecim, A. M. (2014). “Baumgarten, Kant e a teoria do belo: conhecimento das belas coisas ou belo pensamento?” In *Revista PARALAXE*, v.2, no1, pp. 1-19. In <http://revistas.pucsp.br/index.php/paralaxe/article/download/31114/21531> (Acedido em abril 27, 2017).

<sup>16</sup> Baumgarten, A., *Asthetika Scripsit*, I.C. Kleyb, 1750/58, original de Universidade de Michigan (digitalizado), 2006.

<sup>17</sup> O investigador Arthur Martins Cecim traduz o original *verworren*, em alemão, por turvo.

<sup>18</sup> Cf. Kirchof, E. R. (2003). *Estética e semiótica: de Baumgarten e Kant a Umberto Eco*, Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 51

<sup>19</sup> Cecim, (2014). *Op.cit.*, p. 3.

de um exercício estético contínuo.”<sup>20</sup> A primeira parte do trabalho foi publicada em 1750; a segunda parte em 1758.

De acordo com os nossos estudos efetuados, podemos afirmar que até então a Estética era considerada como uma área menor face ao conhecimento. A Ética e a Política tinham ocupado a agenda da reflexão filosófica dos pensadores. A título de exemplo: na Grécia Antiga, tanto Platão como Aristóteles consideravam a Estética como uma ciência. O autor de *A República* associava a ideia de belo à de verdade, O belo, em Platão,<sup>21</sup> é uma ideia, perfeita em si mesma, conatural à verdade e ao bem, na qual, alguns entes do mundo sensível, participam.

Já em Aristóteles tudo o que é belo está ligado à harmonia (à ordem), sendo as formas supremas do belo, a conformidade com as leis racionais da matemática: simetria, grandeza e determinação. Para o Estagirita, o belo está ligado aos entes naturais, às ações e às obras de arte.<sup>22</sup>

Na filosofia alemã, a Estética, surge com a pergunta acerca das possibilidades do conhecimento sensível e não propriamente com uma filosofia do belo ou da arte. Aliás, para Baumgarten o conceito de arte está mais próximo de ciência ou campo do conhecimento, do que propriamente de obra de arte ou de bela arte.<sup>23</sup>

Durante a nossa investigação verificámos que foi num opúsculo<sup>24</sup> publicado em 1735 que Baumgarten referiu a distinção entre *aistheta* e *noeta*: os sensíveis ou coisas que se referem à sensibilidade e os inteligíveis ou coisas que se referem ao intelecto.

Na primeira parte de *Asthetika*, Baumgarten refere dois tipos de conteúdos da experiência:

- *noeta*, os objetos da lógica, os conteúdos da experiência do *nous*;
- *aistheta*, os objetos da sensação e os da imaginação, os conteúdos da experiência da *aisthesis*.

Interessante de notar que nesse mesmo texto, o filósofo equipara os dados sensíveis e os dados da imaginação. Para ele, o espírito humano apresenta duas faculdades: superior, que trata de temas de índole metafísica; e a inferior, que trata do conhecimento sensível e necessita da ajuda do intelecto. Esta faculdade inferior encontra correspondência na Estética, definida como a arte de pensar de forma bela. O autor apresenta a Estética como algo análogo à Razão, que se relaciona, assim, com um conhecimento com características concetuais e abstratas, ainda

---

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 4.

<sup>21</sup> Cf. livro V, Platão (1996). *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

<sup>22</sup> Cf. Cecim (2014), *Op. Cit.*, p. 4.

<sup>23</sup> Kirchof faz referência ao investigador Hand Rudolf Schweizer. Cf. Kirchof (2003), *Op. Cit.*, p. 66.

<sup>24</sup> Segundo Kirchof, o opúsculo denominava-se *Meditationes philosophicae de non-nullis ad poema pertinentibus*.

que seja um conhecimento algo obscuro. É o exercício estético que elimina a confusão, o lado obscuro ou turvo do conhecimento sensível. O conhecimento que daí advém será sempre de nível inferior, mas permite atingir uma aproximação à verdade estética (sem que atinja a verdade lógica, que se encontra num nível superior). Baumgarten não receava a confusão: “devemos nos ocupar da confusão, a fim de que dela não provenham erros, como os tantos que ocorrem.”<sup>25</sup>

Para este filósofo alemão o conhecimento sensível acontece através de oito faculdades inferiores, a saber:

- os sentidos,
- a fantasia,
- o bom gosto,
- a criação,
- a previsão,
- a perspicácia,
- o juízo e
- a habilidade linguística ou semiótica.

O entrelaçado da utilização daquelas faculdades inferiores com ação orientada de acordo com os três critérios explicitados justificam ser o objetivo da Estética a beleza que se constitui como a perfeição do conhecimento sensível enquanto tal, justificando a afirmação de Baumgarten que: “(...) a beleza surge como uma adequação ou unidade entre o belo das coisas e o belo dos pensamentos (...)”.<sup>26</sup>

Na sua obra, Baumgarten apresenta como conclusão que a Estética deverá, a par da lógica, subdividir-se em dois grandes ramos: estética teórica e estética prática. A primeira, a estética teórica, subdivide-se entre a heurística (estudo da relação entre as coisas e os pensamentos), a metodologia (estudo da ordem clara) e a semiótica (estudo dos signos dos belos pensamentos). Por sua vez a estética prática ocupa-se da aplicação prática das regras

---

<sup>25</sup> Baumgarten citado por Kirchof (*Cf. Ibidem*, p. 52).

Kirchof refere-se ainda a Leibniz, nesta temática dos pensamentos confusos, salientando que o autor de *Monadologia* definia os pensamentos confusos como uma multidão de pensamentos pequenos que, isoladamente, não captam a nossa atenção, nem se distinguem. “Pode-se mesmo dizer que há um número realmente infinito de tais pensamentos, envolvidos em nossos sentimentos.” (Leibniz citado por Kirchof (2003), *Op. Cit.*, p. 53).

<sup>26</sup> *Ibidem*, p. 69.

teoricamente definidas. Estas duas dimensões da Estética podem ser explicitadas de acordo com o quadro abaixo, que permite ao leitor a visualização do que atrás foi dito:<sup>27</sup>

*Quadro 1 - A divisão da Estética, segundo Baumgarten*

Estética	
Teórica	Prática
- heurística	aplicação prática das regras definidas teoricamente
- metodologia	
- semiótica	

O filósofo alemão reconheceu a Estética enquanto área filosófica que poderia figurar encarar, lado a lado, com a Metafísica, a Ética ou a Lógica. Como é que Baumgarten definia Estética? “Ciência do conhecimento sensitivo, lógica da faculdade cognoscitiva inferior, gnoseologia inferior.”<sup>28</sup> O belo, para Baumgarten, era definido como a perfeição do conhecimento sensível.

Facilmente podemos questionar sobre o sentido dessa afirmação pela introdução da seguinte questão: qual era o objetivo de Baumgarten com esta abordagem? De acordo com Leonel Ribeiro dos Santos, o filósofo alemão pretendia que a Estética fosse tida em conta como algo que possui uma lógica própria, bem diferente da lógica do entendimento ou da razão. A Estética tem uma lógica própria, autónoma, regulada por princípios que lhe são próprios e que devem ser considerados a partir dos sentidos, do sentir, da subjetividade e da imaginação. Encontramos aqui alguns pontos em comum com Kant, que desenvolveremos mais à frente, no presente estudo.

Para Baumgarten, a Estética é a ciência das sensações ou a teoria do belo.<sup>29</sup> Ao conduzir um discurso autónomo sobre o conhecimento sensível, Baumgarten assume que este é pensado por analogia com a razão humana. O que entende o filósofo por “sensível”? Trata-se do dado suscetível de ser considerado no interior do conhecimento sensível ou conhecimento inferior. A designação de conhecimento inferior não traduz uma ideia de conhecimento menor, mas sim

<sup>27</sup> A escolha na utilização de quadros e de tabelas ao longo deste estudo tem um objetivo duplo: “(...) facilitar o trabalho do investigador, mas também uma melhor compreensão da análise”. Cf. Pardal, L., Correia, E. (1995), *Métodos e Técnicas de Investigação Social*, Porto: Areal Editores, p. 85.

<sup>28</sup> Alexander G. Baumgarten. *Ästhetik* (Latein-Deutsch). Hamburg: Felix Meiner, 2007, §1, Teil 1, p. 10. Citado por Ribeiro dos Santos, L. (2010). *A Conceção Kantiana da Experiência Estética: novidades, tensões e equilíbrios*. In <http://www.scielo.br/pdf/trans/v33n2/v33n2a04.pdf> (Acedido em abril 27 de 2017).

<sup>29</sup> Cf. Cecim (2014), *Op. Cit.*, p. 7.

a ideia de que existe um conhecimento superior, representação assente na lógica. “O fim da estética é a perfeição do conhecimento sensível como tal, quer dizer, a beleza.”<sup>30</sup>

Tal como afirmámos anteriormente, na filosofia alemã a Estética resulta do questionamento em torno do surge do conhecimento sensível e não propriamente como uma filosofia do belo ou da arte. Aliás, para Baumgarten o conceito de arte está mais próximo de ciência ou do campo do conhecimento, não se tratando, neste momento, de uma filosofia do belo e da arte. No entanto, nunca é demais repetir que o trabalho de Baumgarten foi fundamental para que a Estética ganhasse dignidade, enquanto disciplina filosófica, o que implicou um olhar diferente sobre a própria ideia de Filosofia. Reconhecendo toda esta importância que necessariamente Baumgarten detém na História da Filosofia no domínio da Estética, perguntamo-nos: porque razão não terá Kant sublinhado a relevância dos avanços efetuados pelo professor de Halle, com a sua obra?

Leonel Ribeiro dos Santos esclarece-nos:

“Todavia, apesar da importância decisiva da realização de Baumgarten, não só para o pensamento estético, em particular, mas, em geral, também para o pensamento filosófico, Kant não irá reconhecer grande pertinência nem no título escolhido para a obra do professor de Halle, nem no propósito da mesma. É assim que, na *Crítica da Razão Pura*, invocando aquela mesma distinção dos Antigos entre os sensíveis (aistheta) e os inteligíveis (noeta), que Baumgarten também havia mencionado para justificar o nome da nova disciplina filosófica, Kant opta por chamar «Estética transcendental» (transcendentale Ästhetik) à primeira secção da Primeira Parte da sua obra, [*Crítica da Razão Pura*] entendendo por tal a «doutrina da sensibilidade», isto é, a doutrina das formas *a priori* da sensibilidade, mas enquanto estas intervêm, subsumidas pelas categorias do entendimento, na construção do conhecimento dos objetos.”<sup>31</sup>

Na esteira do filósofo português, podemos afirmar que o filósofo de Königsberg não terá feito justiça ao trabalho de Baumgarten. O seu trabalho era outro, alinhado com os filósofos setecentistas que trabalhavam os sentimentos estéticos, do belo e do sublime ou “Crítica do Gosto”. O gosto tinha uma associação imediata a questões mais físicas (culinária, paladar), tendo conquistado um lugar no campo do sentido estético. Falava-se, desde o Renascimento, do bom gosto ou do gosto são.

Não é por acaso que o século XVIII é apontado, por muitos como o século do gosto ou o século da crítica. Immanuel Kant é um filósofo reconhecido por muitos como aquele que sublinhou a faculdade do juízo ou a faculdade de julgar como algo que poderia estar ao serviço não só da Lógica, mas também da Estética. O filósofo acabou por realizar uma reflexão pertinente e fundamental, no campo da Estética e dos princípios do juízo do gosto.

---

<sup>30</sup> Baumgarten, *Op. Cit.*

<sup>31</sup> Ribeiro dos Santos, L. (2010), *Op. Cit.*, p. 40.

Regressemos a Leonel Ribeiro dos Santos, ao lado de quem estamos a partilhar esta nossa reflexão:

“(…) Kant chegou à descoberta da nova e importantíssima função dessa faculdade de julgar, função que passou a designar por reflexionante, uma função sem intenção objetivante, mas meramente subjetiva, na qual o sujeito reflete sobre o seu próprio processo de representação e percebe o que nesse processo está envolvido (…)”<sup>32</sup>

Passemos a palavra a Kant<sup>33</sup> e à obra *Crítica da Faculdade do Juízo*, publicada em 1790 e redigida após a *Crítica da Razão Pura* (1781) e a *Crítica da Razão Prática* (1788). No primeiro texto (1781), Kant aborda os limites da razão, enquanto faculdade unificadora da totalidade de possibilidade do conhecimento; no segundo texto (1788), disserta sobre os limites dos princípios morais que encontram fundamentação *a priori* na razão. Na *Crítica da Faculdade do Juízo*, Kant pretende investigar se a faculdade do juízo apresenta, por si, princípios *a priori*, se estes refletem uma natureza constitutiva ou regulativa. O filósofo indica no Prólogo, à Primeira Edição, da terceira *Crítica* que pretende saber se a faculdade do juízo “fornece *a priori* a regra ao sentimento de prazer e desprazer enquanto termo médio entre a faculdade do conhecimento e a faculdade de apetição.”<sup>34</sup>, afirmação que denota ser o juízo estético alvo da longa e profunda investigação por parte de Immanuel Kant na *Crítica da Faculdade do Juízo*, que passaremos a explorar nos pontos seguintes.

## 1.2. Kant e a *Crítica da Faculdade do Juízo*

Fundador do criticismo<sup>35</sup> Kant afasta-se do aparente dogmatismo de René Descartes, bem como do ceticismo de David Hume. A sua postura é distinta destes dois filósofos pois assenta na edificação de um sistema que não é assente no Bom Senso como o cartesiano, nem desesperante face à razão, como o humeano. Immanuel Kant procede à verificação “das condições de possibilidade de conhecimentos sintéticos *a priori* e, com base nesta investigação, discute as perspetivas de uma metafísica que se dirige à totalidade.”<sup>36</sup>

Kant defende, na *Crítica da Razão Pura*, que todo o conhecimento depende da sensibilidade, em íntima relação com o entendimento.<sup>37</sup> É na terceira *Crítica*, a *Crítica da*

---

<sup>32</sup> *Ibidem*.

<sup>33</sup> Kant nasceu em 1724 e faleceu em 1804.

<sup>34</sup> Cf. Kant, I. (2017) *Crítica da Faculdade do Juízo*. Lisboa: INCM, pp. 60-61. Na p. 62, Kant refere-se ao sentimento de prazer e desprazer como “enigmático no princípio da faculdade do juízo e que torna necessária uma divisão especial na crítica desta faculdade (…).”

<sup>35</sup> Hessen, J. (1978). *Teoria do Conhecimento*, Coimbra: Editor Arménio Amado, p. 55.

<sup>36</sup> *Ibidem*, p. 218.

<sup>37</sup> Em alemão, *sinnlichkeit*.

*Faculdade do Juízo*, que o “Pai do Criticismo” introduz o conceito de juízo estético. Para Gérard Lebrun, Kant entende o prazer<sup>38</sup> estético como algo que depende exclusivamente da harmonia entre a imaginação e o entendimento, por intermédio da representação; porém, daqui não surge conhecimento verdadeiro.<sup>39</sup>

“A estratégia seguida por Kant, no tratamento das questões estéticas, não visa propor uma filosofia do belo ou uma teoria das belas artes, nem fornecer uma descrição das obras de arte e das suas qualidades estéticas. O que ele faz é verdadeiramente o que se poderia chamar uma abordagem fenomenológica, dada sob a forma de uma análise da experiência estética - do juízo estético ou juízo de gosto - no intuito de captar, interpretar e compreender o que nela está envolvido. Esse tipo de abordagem é o que Kant designa por «crítica» e, por isso, a meditação kantiana sobre os problemas estéticos dá-se como uma «Crítica do juízo estético» ou «crítica do gosto».”<sup>40</sup>

A pergunta que orienta o processo analítico kantiano é “O que é que acontece ou está em causa quando dizemos (ou pensamos para nós próprios), a propósito, por exemplo, de uma flor que encontramos na natureza ou num jardim, que ela é bela?”<sup>41</sup>

Recuando até à *Crítica da Razão Pura*, publicada em 1781, verificamos que Kant desenvolve o juízo de conhecimento, partindo da estética transcendental. Nesta obra Kant toma a percepção como ponto de partida para que as faculdades do conhecimento, a sensibilidade e o entendimento, possam operar de acordo com os seus princípios *a priori*. A intuição, ou a capacidade do conhecimento para se referir a objetos externos, existe pela sensibilidade ou capacidade para receber representações. A sensibilidade apresenta dois tipos de leitura: interna, através da qual o espírito se intui a si mesmo; e externa, através da qual temos a representação dos objetos que nos são exteriores.

Kant apresenta o passo a passo do caminho que a coisa em si, o núnemo, percorre. O núnemo não chega a ser conhecido pelo entendimento ou pela sensibilidade, apenas pode ser pensado pela razão. Por si, a razão não conhece o núnemo, mas pensa-o. Enquanto o núnemo é a coisa em si, o fenómeno é a coisa para mim. O fenómeno representa a realidade para mim, de onde se segue que o fenómeno não existe fora de mim. O núnemo permanece incognoscível, o fenómeno é o cognoscível, na medida em que representa a realidade que é incognoscível (o núnemo). O real sensível passa a fenómeno depois de ser recebido pela sensibilidade que fornece intuições a serem ajustadas pela faculdade da imaginação, transformadas a partir do trabalho de síntese realizado pelas categorias *a priori* do espírito em objeto, a coisa em si. Note-se que nem todo o fenómeno irá transformar-se em juízos determinantes, no entendimento.

---

<sup>38</sup> Na perspetiva de Baumgarten não existe prazer na cognição estética. A função cognitiva da disciplina por si cunhada, a Estética, é atingir a verdade estética.

<sup>39</sup> Tivemos contacto com esta teoria de Lebrun através da leitura de Kirchof (2003), que nos alerta para a falta de consenso dos investigadores, em torno desta leitura em particular (*Cf. Op. Cit.*, p. 61).

<sup>40</sup> Ribeiro dos Santos, L. (2010), *Op. Cit.*, p. 36.

<sup>41</sup> *Ibidem*.

Kant defende uma dualidade entre forma e matéria. No momento da apreensão empírica, por parte da intuição, o objeto apresenta a parte material do fenómeno. A parte formal é o lado puro, presente previamente no próprio espírito, como entendimento.

Ainda na *Crítica da Razão Pura*, a estética transcendental é apresentada por Immanuel Kant como a disciplina que se ocupa dos fenómenos, pela sensibilidade. Por sua vez, a lógica transcendental é a disciplina que se ocupa dos conceitos através do entendimento, sendo a dialética transcendental a parte daquela obra que se ocupa da razão e das suas ideias transcendentais: alma, mundo e Deus. A estética transcendental é fundada, a par da lógica transcendental enquanto áreas que visam encontrar conceitos e intuições puras. Kant reconhece as categorias do tempo e do espaço como as formas puras e *a priori* da sensibilidade e as categorias como formas puras ou conceitos *a priori* do entendimento.

É na *Crítica da Faculdade do Juízo* que surge uma nova elaboração do juízo, o juízo estético ou reflexionante, que Kant denomina de juízo de gosto. Este juízo provoca o sentimento enquanto forma subjetiva *a priori* da faculdade de julgar desvelando a harmonia que se verifica entre a faculdade da imaginação, do entendimento e da razão para o aparecimento do sentimento do belo ou do sublime.

Após esta breve exposição abramos aqui um parêntesis para referir uma comparação com o “Pai da Estética”. Baumgarten não admitiu, na sua definição de Estética, o sentimento – e encontramos aqui uma diferença entre ambos. Outra diferença prende-se com a noção de esteticidade que se vê restrita ao belo, por Baumgarten e que em Kant é ampliada pela noção de juízo de gosto. A representação estética, para Kant, fundamenta-se no sentimento e na harmonia entre imaginação e entendimento e imaginação e razão – é por este motivo que se abrem as possibilidades para que o sujeito seja afetado pela forma estética da representação.

Kant opera uma revolução do pensar sobre a Estética na sua obra, *Crítica da Faculdade do Juízo*, que se constitui como um dos momentos mais importantes da reflexão estética. Em 1790, na primeira introdução daquela obra, o filósofo explica o que quer dizer com o adjetivo estético: “uma modalidade peculiar de juízo, o “juízo estético”, sempre entendido como sinónimo de “juízo de gosto”.<sup>42</sup> E o que se entende por gosto? O gosto é o poder da apreciação do belo. De acordo com Kirchof, Kant é o primeiro filósofo a pegar na noção baumgartiana de cognição estética, ampliando-a e afirmando que o juízo estético é capaz da produção do efeito da beleza e do sublime, apresentando-se, ainda, como um prazer cognitivo.

---

<sup>42</sup> *Ibidem*, p. 42.

Kant escreve a *Crítica da Faculdade do Juízo* para que fosse possível ordenar a ordem estética do mundo e do humano. Nesse sentido, a Estética kantiana tem como pretexto “a necessidade sistemática de uma mediação entre natureza e liberdade, entre as leis do entendimento e as da razão, entre o conhecimento teorético e o prático.”<sup>43</sup>

Se anteriormente Kant já tinha afirmado que o elemento meramente subjetivo da representação é estético e distinto do elemento lógico, nesta terceira *Crítica* Kant propõe-se definir esse elemento estético. O filósofo vê-se obrigado a recusar o espaço como o elemento estético transcendental *a priori* e substitui-o pelo sentimento do prazer ou desprazer:

“Porém aquele elemento subjetivo numa representação que não pode de modo nenhum ser uma parte do conhecimento é o prazer ou desprazer, ligados àquela representação; na verdade através deles nada conheço no objeto da representação, ainda que eles possam ser até o efeito de um conhecimento qualquer.”<sup>44</sup>

### 1.2.1. O juízo estético

Somos chamados à atenção por Kirchof para o facto de Leonel Ribeiro dos Santos notar que, entre a *Dissertação*<sup>45</sup> e a *Crítica da Faculdade do Juízo*, Kant passa a tratar o estético a partir do sentimento de prazer, intrínseco ao juízo de gosto. Abandona, assim, a conceção de estética transcendental:

“O objeto chama-se então belo e a faculdade de julgar mediante um tal prazer (por conseguinte também universalmente válido) chama-se gosto.”<sup>46</sup>

O caminho percorrido pelo filósofo alemão, da *Dissertação* até à *Crítica da Faculdade do Juízo* traduz-se, segundo Leonel Ribeiro dos Santos, no reconhecimento de que “a beleza não é uma qualidade dos objetos, mas um favor que o sujeito lhes atribui quando, na sua simples reflexão, os contempla desinteressadamente.”<sup>47</sup>

Kant foi um filósofo de tal forma revolucionário que levou a cabo uma revolução no seu próprio pensamento, na terceira *Crítica*. Considerada por muitos como uma obra enigmática, ignorada por outros, o certo é que a *Crítica da Faculdade do Juízo* apresenta uma superação do dualismo entre a razão teórica e a razão prática. É a faculdade de sentir que

---

<sup>43</sup> Heinemann F. (1993). *A Filosofia no Século XX*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 221.

<sup>44</sup> Kant, I. (2017), *Op. Cit.*, p. 74.

<sup>45</sup> *Dissertação* é o texto kantiano datado de 1770 onde pela primeira vez o tempo e o espaço são apresentados como princípios da forma pura do mundo sensível.

<sup>46</sup> *Ibidem*, p. 75.

<sup>47</sup> Ribeiro dos Santos, L. (2010), *Op. Cit.*, p. 23.

permite a ligação entre a natureza e a liberdade. O ser humano surge como um ente onde o sentimento, a afetividade e a vontade coexistem.

Na antropologia kantiana o ser humano é, agora, inteligência, vontade e afetividade. No que respeita à inteligência, procura-se a verdade e o seu objeto, a natureza; no que respeita à vontade, procura-se o bem, tendo como objeto o pressuposto da liberdade; no que respeita ao sentimento procura-se a intersubjetividade tendo por base a universalidade do belo deduzida do segundo momento da Analítica do Belo. É o livre jogo das faculdades que permite a subjetividade, sendo o juízo estético, não o intermediário entre a verdade e o bem, seguindo-se daqui que ele não exprime cognições nem moral. O juízo reflexivo visa a contemplação desinteressada do seu objeto, do qual abdica quando o sentimento aparece. A cisão provocada pelas Críticas anteriores é entendida como uma origem, assumindo que não pode ser simplesmente abolida.

Para Kant, no juízo estético ou de gosto que nos diz “a flor é bela” estão presentes somente o entendimento e a imaginação. Não nos limitamos a afirmar que a flor é agradável ou simpática, dado que com este juízo não se pretende atingir qualquer objetividade ou necessidade, mas uma universalidade estética: “O belo é o que é representado sem conceitos como objeto de um comprazimento universal.”<sup>48</sup>

No juízo estético não é a imaginação que legisla; não há uma faculdade legisladora, ao contrário da lógica e da moral, onde a razão ou o entendimento surgem como as faculdades legisladoras. O juízo estético não é um juízo de conhecimento ou determinante, não havendo lugar a qualquer representação que se possa tomar como objetiva. A sua definição enquanto juízo reflexionante ou reflexivo justifica-se por exprimir algo que se passa no sujeito, que é sentido por ele, daí o seu carácter não cognitivo, por se basear no sentimento de prazer ou desprazer do sujeito. Resulta do livre jogo da imaginação com o entendimento, onde se joga o gosto e, por isso, é subjetivo. O sentimento não pretende expressar um conhecimento verdadeiro (*Crítica da Razão Pura*) nem impor um dever (*Crítica da Razão Prática*). Diz-nos Frias<sup>49</sup> que o juízo estético encerra “o estado representacional do sujeito ao apreender um objeto.” Acrescenta que os sentimentos não têm função cognitiva. O juízo estético é subjetivamente universal pois o belo é o que dá prazer. Não podemos afirmar “para mim, a flor é bela”, uma vez que ao emitir um juízo estético estamos a julgar para todos. Ferro e Tavares

---

<sup>48</sup> Kant, I. (2017), *Op. Cit.*, p. 113.

<sup>49</sup> Frias, L. T. G. (2006). *A produtividade da capacidade de imaginação em Kant: as relações entre a “Crítica da Faculdade de Juízo Estética” e a “Analítica Transcendental”* – dissertação de mestrado em Filosofia. In [http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ARBZ-6XXJRP/disserta\\_o\\_lincoln.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ARBZ-6XXJRP/disserta_o_lincoln.pdf?sequence=1) (Acedido em setembro 1, 2018).

referem que afirmar “a flor é bela” é sentir o assentimento de todos os homens, é assumir a consensualidade que não tem lugar dentro da conceptualização.<sup>50</sup> A respeito desta questão da universalidade do juízo estético, Leonel Ribeiro dos Santos questiona:

“Por outras palavras: sendo o juízo estético uma vivência inalienável de um sujeito, que tipo de universalidade e de necessidade é possível reconhecer-lhe, ou de todo não é possível atribuir-lhe qualquer pretensão de universalidade e necessidade, e, ao limite, nem sequer de comunicabilidade?”<sup>51</sup>

O filósofo português salienta o esforço realizado por Kant para ultrapassar este problema:

“Ao longo de toda a primeira parte da terceira *Crítica*, Kant enfrenta o problema em vários momentos, tentando garantir para os juízos estéticos um certo tipo de universalidade e de necessidade, a qual é, porém, radicalmente distinta da universalidade lógica e da necessidade fundada num conhecimento objetivo, não podendo, por conseguinte, ser objeto de uma demonstração mediante a invocação de determinadas qualidades ou propriedades do objeto do juízo; distinta até da universalidade imperativa e categórica, que é própria dos princípios da moralidade.”<sup>52</sup>

Deixemos falar Kirchof para resumir, assim, o percurso kantiano:

“(…) o *estético* (elemento subjetivo na representação do objeto) não corresponde mais ao (tempo e) *espaço*, pois Kant descobre que este último, ao contrário do que acreditava anteriormente, manifesta uma parte do conhecimento das coisas como fenómenos, ou seja, manifesta uma parte do conhecimento do objeto; assim, surge o problema de reencontrar o elemento puramente subjetivo da representação. A solução passa a ser encontrada a partir do juízo reflexionante, pois, iniciando na análise do particular (um objeto dado pela percepção) para chegar ao universal (uma regra, uma lei ou um princípio abstrato), o juízo reflexionante necessita de um princípio não retirado da experiência, visto que irá fundamentar a possibilidade da subordinação sistemática de todos os princípios empíricos entre si.”<sup>53</sup>

Neste contexto, a questão lançada por Frias é realmente pertinente: como é que uma sensação ou um sentimento de prazer ou desprazer pode entrar num ato de juízo? Para podermos responder a esta pergunta teremos de abordar a relação da capacidade de imaginação com o entendimento – assim iremos proceder no ponto 1.2.3. do presente trabalho.

Retomemos, no entanto, por nos parecer de grande importância para a inteligibilidade da *Crítica da Faculdade do Juízo*, a indagação sobre o sentimento e o seu papel basilar no conhecimento universal.

---

<sup>50</sup> Cf. Ferro M., Tavares M. (1995). *Análise da Obra Fundamentação da Metafísica dos Costumes de Kant*. Lisboa: Editorial Presença, p. 96.

<sup>51</sup> Ribeiro dos Santos, L. (2010), *Op. Cit.*, p. 55.

<sup>52</sup> *Ibidem*.

<sup>53</sup> Kirchof (2003), *Op. Cit.*, p. 93.

## 1.2.2. O sentimento como base de um conhecimento universal

A grande questão que Kant coloca, e que dá origem à sua revolução copernicana, é sobre a possibilidade do conhecimento: como é que conhecemos?

Encontramos, na obra de Kant, o estudo para a resposta àquela questão, na sua obra *Crítica da Razão Pura*, onde o conhecimento tem o seu primeiro momento na experiência sensível, que nos coloca em contacto com a conjuntura de captação dos fenómenos. As duas faculdades envolvidas no conhecimento são a sensibilidade e o entendimento. A primeira para a receção das impressões sensíveis, no espaço e no tempo, e a segunda, para o conhecimento de um objeto por meio das representações daquela receção, com a espontaneidade dos conceitos.

A sensibilidade é a faculdade recetiva, a fonte do conhecimento humano – é através desta faculdade que os objetos nos são dados. A imaginação é a faculdade que constrói a denominada primeira síntese dos mesmos e cuja representação envia para o entendimento. Este tem a capacidade de estabelecer uma relação judicativa e necessária entre os fenómenos<sup>54</sup> pela espontaneidade das categorias ou conceitos puros *a priori*.

Para Kant, transcendental é a condição *a priori*, como conhecimento não empírico, como possibilidade *a priori* do conhecimento. É aquilo que precede a experiência, é a possibilidade do conhecimento:

“A filosofia transcendental é o princípio formal de se constituir a si mesma, sistematicamente, como objeto do conhecimento; proposição que Kant utiliza, aludindo ao sistema do idealismo transcendental de Schelling.”<sup>55</sup>

Tal como afirmámos anteriormente, Kant distancia-se de Baumgarten pelo conceito do transcendental.

Ora, é na *Crítica da Faculdade do Juízo* que Kant refere que os sentidos não são os responsáveis pelo erro, não enganam por si mesmos, nem sequer têm domínio sobre o entendimento, apesar de fornecerem a matéria necessária para a formação judicativa. Tal como refere Leonel Ribeiro dos Santos, para Kant os sentidos “limitam-se a fornecer o material ao entendimento para que este então o submeta às suas regras e introduza ordem na multiplicidade.”<sup>56</sup> A acontecer o erro este é da responsabilidade do juízo do entendimento. Tal

---

<sup>54</sup> O fenómeno é a realidade para nós ou a síntese da diversidade empírica. Constitui a síntese das estruturas espaço e tempo. Pertence ao domínio sensível.

<sup>55</sup> *Idem*, p. 223

<sup>56</sup> Ribeiro dos Santos, L. (1994). *A Razão Sensível*. Lisboa: Edições Colibri. p. 35.

como teremos oportunidade de observar mais adiante, a faculdade de imaginação irá colher o estatuto de mediadora entre sensibilidade e entendimento.

Mais uma vez, reforçamos a ideia de que Kant foi um filósofo revolucionário, o grande responsável pela viragem da filosofia da objetividade para a filosofia cujo universo passará a ser o da subjetividade. Com essa revolução, não foi só a epistemologia que foi afetada, mas, sim, toda a estrutura filosófica do pensar. Kant valoriza a experiência, racionalmente fundamentada, no que ao campo científico diz respeito.

O que é um juízo? É uma faculdade? Gilles Deleuze aponta para o momento em que:

“Kant distingue dois casos: ou o geral é já dado, conhecido, e basta aplica-lo, quer dizer, determinar o particular a que ele se aplica (“uso apodítico da razão”, “juízo determinante”); ou, então, o geral constitui um problema, e deve ele mesmo ser encontrado (“uso hipotético da razão”, “juízo reflexivo”).<sup>57</sup>

O juízo constitui uma proposição, na qual se estabelece a relação entre um sujeito e um predicado. Para o filósofo de Königsberg, todos os juízos, sejam eles de que tipo forem, se apresentam como funções de unidade entre representações. Porém, existem tipos diferentes de juízos: os determinantes ou lógicos e os reflexivos ou de gosto.

O que é um juízo determinante? Trata-se de um juízo lógico ou do conhecimento, que na *Crítica da Razão Pura* era denominado de juízo sintético. Trata-se de um juízo puro, que permite conhecer o objeto a partir dos conceitos puros do entendimento e da unificação da multiplicidade pela razão.

O juízo reflexivo – outrora denominado de analítico – é um juízo do foro particular. O problema estético é compreender como é possível a um juízo deste tipo, preso àquilo que é particular, atingir o universal. Problema esse que se resolve da seguinte maneira:

“A realização de toda e qualquer intenção está ligada com o sentimento do prazer e sendo condição daquela primeira uma representação *a priori* – como aqui um princípio para a faculdade de juízo reflexiva em geral – também o sentimento de prazer é determinado, mediante um princípio *a priori* e legítimo para todos.”<sup>58</sup>

A proposta kantiana é inovadora pelo facto de dispensar o fundamento dos juízos estéticos sob a égide do conhecimento, e colocá-lo no sentimento. O ser humano comunica os sentimentos, de uma forma universal que não depende do conhecimento objetivo ou intelectual. Acontece que:

“esse «sentimento comunitário» ou «sentido comum» é mais originário do que a capacidade de pensar e comunicar pensamentos ou ideias logicamente, o que

---

<sup>57</sup> Deleuze G. (2017). *A Filosofia Crítica de Kant*. Lisboa: Edições 70, p. 80.

<sup>58</sup> Kant (2017), *Op. Cit.*, p. 71.

coloca o sentimento estético num plano mais fundo da subjetividade humana, a que Kant chama o *Gemüt* (...)”<sup>59</sup>

O sentimento é o *a priori* kantiano de matriz estética que sustém toda a capacidade de comunicação humana sobre a qual se funda a civilização, a cultura, a sociabilidade e a política - esta é a leitura de Leonel Ribeiro dos Santos<sup>60</sup> que sublinha, ainda, que este sentimento pertence à ordem da reflexão, sendo o juízo estético um ato da faculdade de julgar reflexionante.

### 1.2.3. A imaginação

Interessante de notar que, se na esteira de Baumgarten a Estética estava enraizada no conhecimento sensível, da sensação, dos sentidos, da percepção e do sentir, ela transforma-se paulatinamente numa área específica da Filosofia, integrando a dimensão da criatividade e da imaginação. É Immanuel Kant, autor da *Crítica da Faculdade do Juízo*, o filósofo responsável por sublinhar a capacidade criativa do ser humano, com base na imaginação. Kant, na sua revolução coperniciana, reflete sobre a imaginação, “essa capacidade que o homem tem de criar, isto é, de fazer aparecer algo, de produzir.”<sup>61</sup>

A apresentação da faculdade da imaginação<sup>62</sup> acontece por via das ideias estéticas, aquelas que, segundo Kant, dão muito que pensar, ainda que sejam vazias de conceito. A ideia estética resulta das representações da faculdade da imaginação. Porquê? Pelo facto dessas representações aspirarem a algo que se encontra acima dos limites da experiência. Há um sentido de aproximação de uma apresentação dos conceitos da razão e assim revelam a aparência de uma realidade objetiva.<sup>63</sup>

Kant sublinha:

---

<sup>59</sup> “A capacidade para o sentimento estético ou para emitir apreciações estéticas é muito mais básica e fundamental nos seres humanos do que a capacidade para o conhecimento científico e para emitir juízos lógicos, que supõe cultivo e treino. A capacidade estética – para a apreciação estética, para ter sentimentos estéticos ou para emitir juízos de gosto – não está, por isso, reservada a alguns indivíduos com qualidades especiais, mas é originariamente dada a todos os seres humanos pelo simples facto de serem humanos.” Cf. Ribeiro dos Santos, L. (2010), *Op. Cit.*, p. 61.

<sup>60</sup> *Ibidem*.

<sup>61</sup> *Idem*, p. 72.

<sup>62</sup> Em Kant, a imaginação possui duas funções: a de representação e a apresentação. A primeira é referida na *Crítica da Razão Pura* e executa a primeira síntese dos dados amorfos da sensibilidade que serão tratados para que o entendimento possa formar os juízos. Na *Crítica da Faculdade do Juízo* a imaginação assume a função de apresentação, sendo aí que encontramos as ideias estéticas.

Sobre a temática da Imaginação recomendamos a consulta da entrada com esse nome, na enciclopédia Logos.

<sup>63</sup> Kant, I. (2017), *Op. Cit.*, p. 220.

“A faculdade da imaginação (enquanto faculdade de conhecimento produtiva) é mesmo muito poderosa na criação como que de uma outra natureza a partir da matéria que a natureza efetiva lhe dá.”<sup>64</sup>

Tal como refere Frias<sup>65</sup> a faculdade da imaginação torna-se criativa, no sentido em que completa a existência, tendo um lugar complementar ao da razão.

A imaginação é a capacidade de formar uma imagem de um objeto na denominada primeira síntese dos dados amorfos da sensibilidade, já referida anteriormente. Mais do que uma intermediária entre o entendimento e a sensibilidade, a imaginação ganha um outro papel, na *Crítica da Faculdade do Juízo*, revelando um poder criador.

“Agora a imaginação tem de realizar uma tarefa que se afigura impossível: a de expor numa intuição aquilo que por natureza nem é demonstrável mediante uma imagem intuitiva, nem é exponível num conceito determinado. Tais são as ideias da razão.”<sup>66</sup>

A imaginação produz ideias estéticas, precisamente pela sua faculdade criadora dessas mesmas ideias, que são símbolos, metáforas ou alegorias. A criação das ideias estéticas é um processo transformativo: a criação é entendida por Kant como a transformação da natureza de acordo com leis analógicas e com os princípios da razão.<sup>67</sup> A imaginação traduz-se na primeira síntese kantiana.

Leonel Ribeiro dos Santos (referido por Frias)<sup>68</sup> sublinha que a imaginação apresenta uma legalidade própria, livre e espontânea. Essa legalidade não encontra identificação com a legalidade do entendimento, face à natureza, nem da razão, face à liberdade. A razão é o fundamento das leis subjetivas próprias da imaginação; Kant coloca, lado a lado, as ideias da razão e as ideias estéticas da imaginação. O procedimento acontece da seguinte forma:

- a imaginação produz a intuição sensível ou imagem, tendo como ponto de partida o material intuitivo fornecido pela natureza;
- ao objeto dessa intuição sensível é aplicado o conceito, por via da faculdade de julgar;
- por último é aplicada a simples regra da reflexão, por parte da faculdade de julgar, sobre a intuição a um objeto, o símbolo, distinto relativamente ao primeiro.

Este procedimento constitui a base de criações poéticas e de ideias estéticas, bem como de vários conceitos filosóficos e metafísicos, não sendo, por isso um procedimento menor do espírito.

---

<sup>64</sup> *Ibidem*, p. 219.

<sup>65</sup> Frias (2006), *Op. Cit.*, pp. 88-89.

<sup>66</sup> Ribeiro dos Santos L. (1994). *A Razão Sensível*, Lisboa: Edições Colibri, p.23.

<sup>67</sup> Frias (2006), *Op. Cit.*, p. 89.

<sup>68</sup> *Ibidem*.

Apresentada a imaginação e a sua função, desta forma, Kant sugere uma relação diferente da anteriormente apresentada, nas *Críticas* anteriores. entre as faculdades, abandonando o sentido de hierarquia. A relação afigura-se, agora, de modo orgânico: a imaginação e a faculdade de julgar reconhecem-se como “as duas faculdades fundamentais do espírito (...) responsáveis, respetivamente, pelas funções de criação e de mediação.”<sup>69</sup>

Segundo Frias, a relação entre a faculdade da imaginação e o entendimento pode ser considerada de duas formas: objetiva e subjetiva. Objetivamente, a relação pertence à cognição; *Crítica da Razão Pura*; subjetivamente, uma dessas faculdades incentiva ou atrapalha a outra numa mesma representação, *Crítica da Faculdade do Juízo*. Recuperando o que atrás dissemos, no juízo estético, a relação provoca um sentimento, mais do que um conhecimento. Acompanhando a reflexão de Frias somos conduzidos às palavras de Immanuel Kant, sobre a tensão entre a imaginação e o entendimento:

“A capacidade de imaginação e o entendimento são dois amigos que não podem ficar um sem o outro, mas também não podem ficar juntos, pois um sempre irrita o outro. Quanto mais universal o entendimento é em suas regras, mais perfeito ele é, mas se ele quer considerar as coisas in concreto ele não o pode absolutamente fazer sem a capacidade de imaginação.”<sup>70</sup>

A imaginação e o entendimento são dois amigos que não podem viver um sem o outro e, simultaneamente, não se suportam. De acordo com Frias, desta tensão constante surge a harmonia necessária para a cognição:

“A harmonia das faculdades relevante à experiência estética só é presente quando a capacidade de imaginação tem livre reino e Kant frequentemente fala da harmonia apenas em termos da liberdade da capacidade de imaginação. Mas é importante notar que a harmonia é uma relação recíproca. O entendimento também tem uma capacidade geral que deve se sobressair na reflexão estética, embora de uma maneira que não impeça a liberdade da capacidade de imaginação. Assim Kant afirma que a atividade imaginativa de fornecer construções possíveis do múltiplo da intuição preenche o requisito bastante geral do entendimento durante a reflexão que unifica o múltiplo da intuição é, transientemente, apresentado a ela. A liberdade da capacidade de imaginação não é “completa”; se o que é significado por liberdade é liberdade da satisfação de qualquer interesse do entendimento.”<sup>71</sup>

---

<sup>69</sup> *Idem*, p. 33. Na sua dissertação, Frias refere a análise de Kant, à faculdade da imaginação, num texto com um carácter pragmático, e nesse sentido, bem diferente da *Crítica da Faculdade do Juízo*. O texto intitula-se *Antropologia de um ponto de vista pragmático* e data de 1798. Não se trata de operar aqui uma análise transcendental. Nesse texto Kant refere que o papel da faculdade da imaginação é o de mediador, entre a sensibilidade e o entendimento. Para uma leitura mais detalhada do tema, recomendamos a leitura de Frias (2006).

<sup>70</sup> Kant, *Logik Dohna-Wundlachen* 24: 710 apud. ALLISSON, 2001: 48, citado por Frias (2006), *Op. Cit.*, p. 30.

<sup>71</sup> Frias (2006), *Op. Cit.*, p. 26.

No seguimento do nosso trabalho de análise à obra *Crítica da Faculdade do Juízo*, nomeadamente da sua primeira parte, urge agora abordar o tema da experiência estética, bem como do génio, tarefa que nos propomos nos pontos 1.3. e 1.4., respetivamente.

### 1.3. A experiência estética

A obra kantiana que serve de base para o nosso estudo, *Crítica da Faculdade do Juízo*, supera as dicotomias apresentadas pelo autor, em textos anteriores. O homem é tido na sua unidade antropológica e a experiência estética é aquela que vai além da preocupação legisladora, que apresenta um carácter aprisionador. A imaginação apresenta-se como a capacidade de formar uma imagem de um objeto, quando este não está presente.

No parágrafo 49, Kant refere que “nós entretemo-nos com ela [a imaginação] sempre que a experiência nos pareça demasiadamente trivial.”<sup>72</sup> As representações da faculdade da imaginação são ideias. Por que é que Kant as denomina desta forma? Kant apresenta dois motivos: 1) por aspirarem a algo situado acima dos limites da experiência e 2) por procurarem aproximar-se de uma apresentação dos conceitos da razão. Desta forma, ganham a aparência de uma realidade objetiva, sendo, no entanto, subjetiva. Além destes motivos, o autor da *Crítica da Faculdade do Juízo* acrescenta o motivo principal: “porque nenhum conceito lhes pode ser plenamente adequado enquanto intuições internas.”<sup>73</sup>

De salientar, ainda, a importância do espírito, conceito que Kant explica no início do parágrafo 49 da obra em estudo. O espírito é “o princípio vivificante no ânimo”, é a “faculdade da apresentação de ideias estéticas”.

Kant, a quem Leonel Ribeiro dos Santos chama de advogado da sensibilidade, abre caminho para uma Poética Transcendental do espírito, apresentando a figura do génio,<sup>74</sup> que abordaremos de seguida.

---

<sup>72</sup> Kant, I. (2017), *Op. Cit.*, p. 233.

<sup>73</sup> *Ibidem*, p. 234. Neste ponto do nosso trabalho iremos analisar o parágrafo 49, da *Crítica da Faculdade do Juízo*, “Das faculdades do ânimo que constituem o génio”.

<sup>74</sup> É também num texto de Leonel Ribeiro dos Santos (2012) que encontramos a referência ao que de kantiano existe na filosofia de Nietzsche. “O que no fundo une os dois pensadores é a valorização que ambos atribuem à ficção poética e, graças a isso, o reconhecimento da importância da poética da ficção como sendo o trabalho fundamental da atividade criadora do espírito.” *Cf. Ideia de uma Heurística Transcendental*, Lisboa: Esfera do Caos, p. 197. Não nos iremos ocupar desta temática, no presente trabalho, pretendendo apenas assinalar aqui esta relação entre os pensadores que para nós era desconhecida.

## 1.4. O Gênio e a Criatividade em Kant

A primeira parte da *Crítica da Faculdade do Juízo* ocupa sessenta parágrafos da obra de Kant. Apenas no 43º se fala de arte, de forma a tratar da figura do gênio. Bernardo Sansevero sublinha esse aspeto, no seu artigo “Kant e a figura do gênio: arte e natureza”<sup>75</sup>

No parágrafo 46 da primeira parte da *Crítica da Faculdade do Juízo*, Kant começa por definir o que entende por gênio: “talento (dom natural) que dá regra à arte” e “inata disposição do ânimo (*ingenium*), pela qual a natureza dá regra à arte.”<sup>76</sup> Umas linhas mais abaixo, Kant assume que as belas-artes são consideradas como artes do gênio. Impõe-se o quesito: porquê? Cada arte implica regras; estas permitem a fundamentação de um produto, de forma inaugural. Na bela arte acontece a comunicação das ideias estéticas. Aquele que se encontra a fruir de um produto de uma arte bela:

“deve possuir a consciência de que ela não é natureza, porém a conformidade a fins presentes na forma da obra deve parecer de tal modo livre das coerções de regras arbitradas pelo gosto que faça com que essa obra pareça um produto da natureza.”<sup>77</sup>

A bela arte é possível somente como produto do gênio<sup>78</sup> e no seguimento dessa afirmação, Kant apresenta quatro características distintivas do gênio. De forma a explicitar essas quatro características e para permitir uma leitura mais acessível do pensamento de Kant no que ao gênio diz respeito, apresentamos o seguinte quadro:

Quadro 2 - As características distintivas do gênio, segundo Kant

<b>É um talento</b>	<b>É exemplar</b>
- é a capacidade de imaginação que atua sobre o gênio - permite a produção de algo para o qual não existe uma certa regra	- os seus produtos não surgem por imitação
<b>É natureza</b>	<b>É artístico</b>
- fornece a regra, ainda que não consiga descrever, de modo científico a forma como realiza o seu produto	- no sentido em que a natureza, através do gênio prescreve a regra à arte (e não à ciência)

<sup>75</sup> Cf. Sansevero, B. (Julho de 2012). “Kant e a figura do gênio: arte e natureza.” *In Kinesis*, IV, nº 07, p. 273.

<sup>76</sup> Cf. Kant, I. (2017), *Op. Cit.*, p. 225.

<sup>77</sup> Frias (2006), *Op. Cit.*, p. 86.

<sup>78</sup> Kant, I. (2017), *Op. Cit.*, p. 226.

O génio possui uma relação entre a faculdade da imaginação e do entendimento que lhe permite a descoberta de ideias estéticas. Além disso, é capaz de as expressar, de as comunicar ainda que a harmonia entre imaginação e entendimento não possua conceito.

“O espírito expressa a sintonia causada pelas ideias descobertas pelo génio, através da (1) apreensão do jogo da capacidade de imaginação e da (2) unificação do jogo apreendido em um conceito comunicável apesar de não coagido por regras.”<sup>79</sup>

Leonel Ribeiro dos Santos contextualiza-nos sobre a noção de génio e o papel de Kant na construção do seu significado e associação à disciplina da Estética. A citação é longa, mas merecedora de leitura atenta, uma vez que estabelece a ligação entre génio, Estética e gosto:

“A noção de génio desenvolveu-se ao longo do século XVIII, vindo a tornar-se uma categoria essencial da Estética do Romantismo e do Idealismo e, por vezes, até a absolutizar-se, concebida como uma figura superlativa da subjectividade criadora que nos artistas se exprime. Kant foi dos pensadores setecentistas que mais contribuiu para a elaboração do sentido estético dessa noção, sublinhando as qualidades e faculdades que são requeridas para que alguém possa ser considerado génio. Em particular, a imaginação, enquanto livre poder de criar ideias estéticas, mas ao mesmo tempo o juízo para apreciar a sua pertinência (*Zweckmässigkeit*) e até o entendimento para encontrar o modo de as comunicar. Do génio exige-se que dê alma ou espírito às suas obras, graças ao que elas se tornam efectivamente cheias de significado (*sinnreich*) e inspiradoras para outros. Requer-se, por fim, que ele tenha também gosto, isto é, capacidade de apreciar ou ajuizar a pertinência das suas obras e a sua capacidade de serem apreciadas e significativas para outros.”<sup>80</sup>

O génio é o oposto do espírito de imitação, ele é criatividade e invenção modelares, únicas e originais. É curioso o exemplo que Kant dá, no parágrafo 47, no qual se propõe elucidar e confirmar a explicação dada sobre o génio. Kant refere que “aprender não é senão imitar”<sup>81</sup> e por isso a capacidade de aprender não pode ser tida como génio. Pensar ou imaginar e até descobrir algo na área da arte e da ciência também não justifica que se denomine essa pessoa de génio. O exemplo de Kant é o seguinte: podemos aprender tudo aquilo que se encontra na obra de Newton, *Princípios da Filosofia Natural*, “mas não se pode aprender a escrever com engenho, por mais minuciosos que possam ser todos os preceitos da arte poética e por mais excelentes que possam ser os meus modelos.”<sup>82</sup> Newton pode indicar-nos os passos dados para realizar a sua grande descoberta, já Homero não pode apontar

“como as suas ideias imaginosas, e contudo ao mesmo tempo cheias de pensamento, surgem e se reúnem na sua cabeça, porque ele mesmo não o sabe e portanto também não o pode ensinar a nenhum outro.”<sup>83</sup>

---

<sup>79</sup> Frias (2006), *Op. Cit.*, p. 88.

<sup>80</sup> Ribeiro dos Santos, L. (2010), *Op. Cit.*, p. 65.

<sup>81</sup> Cf. Kant, I. (2017), *Op. Cit.*, p. 226.

<sup>82</sup> *Ibidem*.

<sup>83</sup> *Ibidem*.

Nas ciências, o indivíduo - o aprendiz - que descobre algo é um imitador, ainda que seja muito trabalhador. O conhecimento que alcança e partilha é de grande utilidade e permite que outros conhecimentos tenham lugar. O mesmo não acontece com os génios, pois a arte finda em qualquer lugar. Há um limite a partir do qual não lhe é permitido avançar.

Ainda no parágrafo 47, Kant refere: “(...) a originalidade do talento constitui um (mas não o único) aspeto essencial do carácter do génio.”<sup>84</sup>

As faculdades do ânimo que constituem o génio são as da imaginação e do entendimento.<sup>85</sup>

No parágrafo 50 Kant refere:

“O gosto é, assim como a faculdade do juízo em geral, a disciplina (ou educação) do génio; corta-lhe muito as asas e torna-o morejado e polido; ao mesmo tempo, dá-lhe uma direção sobre o que e até onde ele deve estender-se para permanecer conforme a fins (...)”<sup>86</sup>

Ao gosto cabe-lhe a tarefa de tornar claros e de ordenar os pensamentos, de permitir a consistência das ideias. “(...) para a arte bela requerer-se-iam faculdade da imaginação, entendimento, espírito e gosto.”<sup>87</sup>

É no pensamento moderno que a criatividade ganha um papel de relevo, sendo atribuído a Kant um papel fundamental nessa conquista, de acordo com Carlos Silva:

“Do ponto de vista gnosiológico, a Criatividade está marcada desde os primeiros pensadores modernos pela riqueza inerente à própria razão na capacidade de pôr hipóteses ou também na fecundidade apriorística e transcendental das suas faculdades. A partir de Kant, e sobretudo do pensamento idealista, explora-se a espontaneidade do entendimento (Verstand) e a Criatividade dialéctica da Razão, assumindo a Criatividade como expressão mesma da Vida e do Espírito.”<sup>88</sup>

A liberdade da capacidade de imaginação tem como ponto máximo a criatividade. É o génio que nos permite compreender o que Kant pretende dizer acerca da imaginação e do livre jogo que pratica com o entendimento. Segundo Frias, “entender a capacidade de imaginação criativa não é um passo além no estudo da capacidade de imaginação produtiva, mas é sim necessariamente sua conclusão.”<sup>89</sup> A capacidade de imaginação criativa é o espírito (Kant,

---

<sup>84</sup> *Idem*, p. 229.

<sup>85</sup> *Idem*, p. 236.

<sup>86</sup> *Idem*, p. 240.

<sup>87</sup> *Ibidem*.

<sup>88</sup> Silva, C. (1997). “Criatividade” *In Logos*, vol. 1, pp. 1224-1228. O professor Carlos Silva remete, no início do artigo, para o conceito de criação “no sentido de produção ex nihilo” aplicável, apenas, ao ser Criador. Refere, ainda, o carácter mimético, de imitação da forma. “É, porém, no domínio estético que a noção de Criatividade tem tido maior relevância. “Estética que, como vimos no ponto 1.1. do presente trabalho deve a Baumgarten e a Kant o estatuto de disciplina filosófica.

<sup>89</sup> Frias (2006), *Op. Cit.*, p. 128.

2017, p. 232); é o espírito que realiza o esforço de pensar coisas que não conhecem expressão sob a forma de um conceito; o espírito vivifica a alma. Neste momento, recorremos a Cicovacki<sup>90</sup> (citado por Frias)<sup>91</sup> para concluir esta nossa breve análise da Primeira Parte da *Crítica da Faculdade do Juízo*:

“(...) [N]a experiência da arte algo volta para nós, só que aumentado e intensificado. Aquilo com que jogamos e o que espalhamos são imagens, o que de repente volta para nós e nos atinge através dessas imagens é o que Kant chama de ideias estéticas” (...) ideias estéticas não representam simplesmente qualquer possibilidade nem equivalem simplesmente qualquer “pode ser”. Elas exibem e trazem à nossa atenção aquelas possibilidades que são relevantes para nós enquanto seres humanos. As possibilidades nos são relevantes na medida em que tratam de nossos medos e esperanças, da miséria e da felicidade, do vício e da virtude, do homem e de Deus, da ilusão e da verdade, elas são relevantes quando se dirigem a nossas necessidades e interesses humanos fundamentais. Em nossa brincadeira ilusória e infantil somos abatidos pelo reconhecimento de um interesse humano sério.”

\*

Após a revisão de literatura e do diálogo com Baumgarten e Kant, em torno da Estética, eis que chega a hora de caminhar em direção à reflexão sobre a relevância da criatividade e da imaginação no questionamento. Para o efeito, consideramos fundamental uma reflexão sobre o papel do facilitador e da pergunta, no seio de uma CIF, reflexão essa que prepara o terreno para o estudo empírico e para a sua análise crítica.

---

<sup>90</sup> O texto que é citado por Frias intitula-se “Playful Illusions: Kant on Truth in Art” e data de 2001.

<sup>91</sup> Frias (2006), *Op. Cit.*, p. 132.

## **Capítulo II: A Filosofia para Crianças - FpC**

## **2.1. Os pilares da FpC: de Lipman até aos nossos dias**

Neste momento do nosso estudo que intitulámos “Os pilares da FpC: de Lipman até aos nossos dias”, seguimos uma abordagem das origens e dos pilares do programa educativo de FpC, desenvolvendo em 2.1.1. um breve apontamento histórico sobre as origens da FpC, com Lipman e Sharp, e encaminhando-nos para a apresentação da FpC por aqueles que se seguiram a Lipman, Será no ponto 2.1.2. que estudaremos essa realidade, apoiados nos estudos recentes de Vansieleghem e Kennedy, de 2012, e de Ferguson e Haagsma e Johansson, de 2018. Tendo em conta a geografia na qual nos encontramos e no sentido de contribuir para uma leitura daquilo que tem sido o trabalho em torno da FpC, no nosso país, no ponto 2.1.3. do presente estudo faremos uma proposta de leitura geracional em Portugal sustentada nos estudos realizados por Rolla e por Machado, em 2004 e em 2013, respetivamente.

### **2.1.1. Apontamento histórico sobre a origem da Filosofia para Crianças (FpC)**

A Filosofia para Crianças (Fpc)<sup>92</sup> surge nos anos 60, do século XX, com Matthew Lipman, professor de Lógica, na Columbia University, nos Estados Unidos da América. A primeira obra do programa de FpC, *A Descoberta de Aristóteles Maia*, data de 1969 e versa precisamente sobre lógica.<sup>93</sup>

O motivo pelo qual Lipman idealiza e concretiza um programa de FpC assenta na verificação de uma dificuldade de resposta detetada pelo próprio, no sistema educativo americano, no que respeita ao desenvolvimento do raciocínio dos seus alunos. Para Lipman, a Filosofia era capaz de dar essa resposta, de promover esse desenvolvimento e, por isso, teria todo o sentido que os alunos começassem a contactar com a Filosofia desde cedo, de forma a trabalhar e desenvolver as competências de pensamento, a saber: o pensamento crítico, o pensamento criativo e o pensamento cuidativo.

---

<sup>92</sup> Tal como referimos na nota de rodapé n.º 2 iremos usar FpC para nos referirmos a Filosofia para Crianças. A única exceção para tal opção, verificar-se-á nas entrevistas realizadas e que iremos apresentar no Capítulo IV, onde usámos a correspondente expressão e sigla em inglês, a saber: Philosophy for Children – P4C.

<sup>93</sup> A este propósito recomendamos a consulta da cronologia disponibilizada pelo Institute for the Advancement of Philosophy for Children disponível em <https://www.montclair.edu/iapc/iapc-timeline/> (Acedido em abril 29, 2019).

Segundo a leitura realizada por Machado<sup>94</sup> em torno dos propósitos que conduziram Lipman a criar este programa, onde o pensamento se aprofunda e se constrói através do diálogo como espaço capaz de albergar e desenvolver, de forma pertinente, as competências de pensamento que contribuem para o desenvolvimento da capacidade de raciocínio (*critical thinking*), da criatividade (*creative thinking*) e da compreensão ética, bem como do crescimento pessoal e interpessoal (pensamento cuidativo)<sup>95</sup>, a sala de aula é vista como uma comunidade de investigação e o seu grande propósito passa pela geração de um pensamento de ordem superior ou de ordem elevada (*high order thinking*). Seguimos, apoiados em Noémia Rolla, na sua obra *Filosofia para Crianças*, esclarecendo o papel da Filosofia no desenvolvimento deste novo modelo para a evolução do pensar, afirmando:

“Supondo que havia uma disciplina que consistisse em cultivar o pensamento (...) ela especializar-se-ia na formação e clarificação de conceitos, concentrando-se mais na análise dos conceitos mal-formulados do que nos bem-formulados. Desenvolveria métodos de raciocínio lógico e esforçar-se-ia por proporcionar a prática de juízos corretos. Essa disciplina é a Filosofia e o seu uso tem-se restringido cada vez mais à Universidade. Mas se o pensamento de ordem superior fosse o que é pedido à educação e se a filosofia cultivasse na verdade o pensamento de ordem superior, então a necessidade era satisfeita através de uma drástica remodelação da filosofia, de tal forma que fosse tornada acessível à escola do 1.º ciclo.”<sup>96</sup>

Na obra referida, Noémia Rolla<sup>97</sup> sublinha a necessidade da Filosofia no sentido de permitir um melhor desempenho do pensamento dos alunos, que os auxilie nos outros conteúdos escolares, para lá da Filosofia em si mesma. Rolla coloca de parte a ideia de que um programa de FpC, tal como concebido por Lipman, conhecesse como consequência a sua utilização no sentido estrito de favorecer os alunos que, em sala de aula, poderiam ser considerados como “mais dotados”<sup>98</sup>; na verdade, o programa poderia conhecer respostas imediatas, por parte dessa franja da população estudantil. É importante ressaltar que não é esse o propósito do programa, que se destina a todos aqueles que dele possam usufruir, independentemente dos resultados que apresentem em termos de aproveitamento escolar.

---

<sup>94</sup> Machado C. (2013). *Educar (para) o pensar: desenvolvimento de competências reflexíveis em professores e alunos do 1.º CEB: contributos da "Filosofia para Crianças*. [Tese de doutoramento] Acedido em outubro 10, 2017 em <https://ria.ua.pt/handle/10773/11515>, pp. 142-168.

<sup>95</sup> No original, a expressão *caring thinking* tem conhecido algumas traduções possíveis, tais como pensamento ético ou pensamento cuidadoso. Consideramos que a tradução que é mais fiel ao termo é pensamento cuidativo e daí a nossa opção.

No ponto 2.2.3. teremos oportunidade de abordar com mais detalhe as competências do pensamento, a saber: pensamento Crítico, pensamento Criativo e pensamento Cuidativo – os 3C e também iremos apresentar a proposta que se seguiu, os 4C. Retomaremos este tema em 3.2., no Capítulo dedicado à “Imaginação, Criatividade e Pensamento Criativo”.

<sup>96</sup> Rolla, N. (2004). *Filosofia para Crianças*. Porto: Porto Editora, pp. 30-31.

<sup>97</sup> *Ibidem*.

<sup>98</sup> A expressão é de Noémia Rolla: *Idem*, p. 32.

Tal como afirmámos na Introdução, no presente estudo iremos usar a abreviatura FpC para designar o programa de Filosofia para Crianças, seguindo assim a tradução do termo original, em inglês, de Lipman: Philosophy for Children (P4C), que usaremos apenas no nosso IV Capítulo. Recuperamos este esclarecimento por considerarmos oportuno, neste momento, assinalar e justificar que esta não é a única designação atribuída à prática; existe uma outra expressão utilizada para designar o trabalho que acontece junto das crianças e que passa por substituir o “para” por “com”.

O debate entre a tradição lipmaniana e os inovadores, como por exemplo Karin Murriss e Walter Kohan, em torno da designação mais adequada, “Filosofia para Crianças” ou “Filosofia com Crianças”, começa no momento em que Karin Murriss passa a utilizar esta última designação. É a investigadora que justifica a adoção desta designação a partir de um pedido de Lipman para que não usasse a designação Filosofia para Crianças no trabalho que desenvolvia a partir de livros ilustrados. Corria o ano de 1992 e o argumento utilizado por Lipman foi o de manter a clareza face ao programa criado pelo *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC). Desde então a escolha por um termo ou pelo outro encontra-se diretamente relacionada com o tipo de recursos a utilizar e não propriamente com questões relacionadas com a CIF<sup>99</sup> - este é um dos pilares da FpC sobre o qual nos iremos debruçar no ponto 2.2. do Capítulo II do presente estudo.

Michel Sasseville<sup>100</sup>, da Universidade de Laval, escreveu um artigo em que aborda este debate, entre o “para” e o “com”. É a partir de um episódio que o próprio Sasseville presenciou numa conferência, que o filósofo reflete sobre a seguinte questão: a diferença entre dizer “Filosofia para Crianças” e “Filosofia com Crianças” (FcC) resume-se a um jogo de palavras ou acarreta algo mais do que isso?<sup>101</sup>

“No primeiro caso – filosofia com crianças –, o objetivo é garantir, na medida do possível, que os jovens se tornem pequenos filósofos: eles fazem perguntas e pensam a respeito de questões que os filósofos da história dessa disciplina têm discutido há mais de 2.500 anos. No segundo caso – filosofia para crianças –, o objetivo é usar a filosofia como ferramenta para permitir aos jovens pensar melhor, aprender melhor em todas as disciplinas ensinadas na escola. Há obviamente alguma sobreposição entre estas duas abordagens, mas as

---

<sup>99</sup> O episódio está documentado em nota de rodapé na página 132 do artigo assinado pelas investigadoras Murriss, K., Haynes J. (2012). “An Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy with Children.” In Kennedy D., Vansielegem N. (Eds). *Philosophy for Children in Transition*. Reino Unido: Wiley-Blackwell.

<sup>100</sup> Sasseville, M. (2015) “Filosofia para crianças e filosofia com crianças” In <https://philoenfant.org/2015/06/15/filosofia-para-criancas-e-filosofia-com-criancas/> (Acedido em abril 26, 2019).

<sup>101</sup> Outro autor que também aborda esta questão do “para” ou do “com”: Sutcliffe R. (2017). “The difference between P4C and PwC.” In Naji S., Hashim R., (Eds.) *Op. Cit.*, pp. 56-65.

diferenças me parecem tão significativas que seria equivocado acreditar que as duas visões são realmente muito similares.”<sup>102</sup>

Sasseville continua a sua reflexão salientando as diferenças, na prática, entre uma e outra designação bem como as suas consequências. Assumindo a denominação Filosofia para Crianças, a prática não visa como resultado que as crianças se assumam como filósofas, mas sim possibilitar a promoção do desenvolvimento de um pensamento superior, de tal forma que transborde para outras disciplinas que fazem parte dos currículos escolares. A grande intenção desta prática é, nas palavras de Sasseville, que as crianças “aprendam, graças à ênfase em instrumentos cognitivos utilizados na filosofia, a pensar melhor, por e para si mesmas.”<sup>103</sup>

Dando seguimento à sua reflexão, no artigo que nos serve de guia neste ponto da nossa investigação<sup>104</sup>, Sasseville admite que, ainda que não conheça todos os materiais utilizados por aqueles que se dedicam à Filosofia com Crianças, neles constam questões filosóficas que se apresentam como ricas; todavia, os materiais são pobres no que respeita à atenção a prestar à formação do pensamento e do contributo deste para outras disciplinas da escola. Aponta ainda que estes materiais, muitas vezes trazidos do âmbito da literatura infantil, acabam por apresentar uma visão que afunila num pensamento que transporta uma perspectiva marcadamente moral: “o bem é isso, o mal é aquilo, vale a pena viver a vida, a empatia é melhor do que..., este é o tipo de humanismo a seguir, etc.”. Michel Sasseville apresenta uma crítica à possível doutrinação, resultado de uma prática que assume aquilo que as crianças devem pensar ou aquilo no qual as crianças devem acreditar:

“Ecoando as palavras de Lipman, em filosofia com crianças, fazemos filosofia de modo que os jovens se tornem pequenos filósofos. Em minha avaliação dessa abordagem, considero que não fazemos filosofia para crianças, ou seja, não incluímos explicitamente sua abordagem em um programa de formação do pensamento que, como qualquer programa estruturado e sistemático, implica a prática organizada de uma série de elementos cognitivos e afetivos que, antes de outros, devem ser tratados de forma metódica e sequencial.”<sup>105</sup>

Partindo desta reflexão de Sasseville, importa agora assinalar o entendimento que foi realizado nas gerações que se seguiram a Lipman, de maneira a compreendermos a forma como o programa de FpC foi trabalhado, criticado e recriado. É sobre esta questão que versa o próximo ponto do presente estudo.

---

<sup>102</sup> Sasseville, M. (2015), *Art. Cit.*

<sup>103</sup> *Ibidem.*

<sup>104</sup> *Ibidem.*

<sup>105</sup> *Ibidem.*

## 2.1.2. Leituras geracionais e o seu entendimento da FpC

Desde o primeiro projeto de formação de professores levado a cabo por Lipman em Newark, em 1975, é possível identificar movimentos geracionais de investigadores e facilitadores de FpC. Sobre este tema registamos três leituras possíveis: de Vansieleghem e Kennedy,<sup>106</sup> de Ferguson e Haagsma<sup>107</sup> e de Johansson.<sup>108</sup>

No que diz respeito à primeira geração Matthew Lipman e Gareth Matthews são os nomes apontados por Vansieleghem e Kennedy. As grandes preocupações de ambos traduzem-se em três pontos:

- 1) a FpC como um meio para o desenvolvimento do pensamento crítico;
- 2) a FpC como uma forma de aproximar o adulto da criança; e
- 3) a FpC como uma estratégica para reconstruir mecanismos de poder, para comunicar e para refletir acerca de significados pessoais.<sup>109</sup>

Ann Margaret Sharp Karin Murriss, David Kennedy, Joanna Hayes, Oscar Brenifier, Michel Sasseville, Marina Santi, Walter Kohan, Jen Glaser, Philip Cam, Barbara Weber e Michel Tozzi são os nomes indicados pelos editores de *Philosophy for Children in Transition*, Nancy Vansieleghem e David Kennedy, como aqueles que emergiram e marcaram uma segunda geração. Ainda que os autores considerem Ann Margaret Sharp como um elemento da segunda geração, gostaríamos de ressaltar que Ann trabalhou, durante muitos anos, em conjunto com Lipman. No nosso entendimento foi uma pioneira, tal como Lipman. É autora de livros como *Hospital de Bonecas*, uma história redigida para as crianças a partir dos 3 anos (jardim de infância). Consideramos que Sharp deveria encontrar-se lado a lado com Lipman e Matthews, tendo em conta o contributo para o desenvolvimento da FpC. Prova disso é o reconhecimento traduzido pela publicação da Routledge, de 2018: *In community of inquiry with Ann Margaret Sharp*, editada por Maughn Rollins Gregory e Megan Jane Laverty.

---

<sup>106</sup> Kennedy D., Vansieleghem N. (2012). *Op. Cit.*, Reino Unido: Wiley-Blackwell.

<sup>107</sup> Cf. “The Potential in Philosophy with Children in International Schools”. In Duthie E., Moriyón F. G., Loro R. R. (Eds) *Parecidos de Familia*, Madrid: Anaya, pp. 406-407.

<sup>108</sup> Cf. Johansson, V. “Philosophy for Children and Children for Philosophy: Possibilities and Problems”. (2018). In Smeyers, P. (ed.). *International Handbook of Philosophy of Education*, Springer International Handbooks of Education, pp. 149- 1161.

<sup>109</sup> Cf. *Op. Cit.*, pp. 5-10.

A leitura geracional realizada por Ferguson e Haagsma<sup>110</sup> nomeia uma terceira geração, relacionada com a arte visual e a filosofia. Ellen Duthie<sup>111</sup> e Anastasia Avdieva são as autoras referidas e que trabalham no âmbito da filosofia visual e das obras de arte. Trata-se de uma forma diferente de fazer acontecer a FpC, provocando o pensar através de recursos que distam do formato habitual do texto e dos materiais criados pelo programa do IAPC. Esta terceira geração surge numa altura em que se verifica uma necessidade enorme de mudança ao nível da educação como resultado de um mundo também em constante mudança, onde a globalização torna tudo e todos cada vez mais iguais. Referimo-nos aqui, mesmo que apenas brevemente, a movimentos internacionais que têm vindo a ser adotados em contexto escolar e que se reconhecem pela atenção à forma, mais do que ao conteúdo; que se focam mais no processo, do que propriamente nos resultados; que empolam a formação de competências e não tanto o conhecimento, por vezes, apenas, decorado. Em Portugal, documentos como o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*<sup>112</sup> traduzem a preocupação do Ministério da Educação em preparar os alunos em termos de competências:

“Perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos.”<sup>113</sup>

Nas áreas de competências apresentadas no documento referido encontramos as seguintes: linguagens e textos, informação e comunicação, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem-estar, saúde e ambiente, sensibilidade estética e artística, relacionamento interpessoal, consciência e domínio do corpo, raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e pensamento criativo. No conjunto de valores apresentados nesse documento podemos encontrar os seguintes: responsabilidade e integridade, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação, cidadania e participação e liberdade.

Reconhecemos na FpC um papel importante nas competências de raciocínio e resolução de problemas e de pensamento crítico e criativo. Reconhecemos, ainda, que a prática da FpC nas escolas transporta consigo os valores da reflexão e da inovação, da cidadania, da participação e da liberdade. Tal como afirma de Bono, autor que nos acompanhará no Capítulo III do presente trabalho, “há uma notável falta de ideias novas e de energia criadora.”<sup>114</sup>

---

<sup>110</sup> Cf. *Art. Cit.*, 406-407.

<sup>111</sup> Para conhecer o trabalho de Ellen Duthie, no âmbito da filosofia visual para crianças, recomendamos a visita ao site <http://www.wonderponderonline.com/> (Acedido em agosto 29, 2018).

<sup>112</sup> Cf. “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” *In* [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf) (Acedido em abril 23, 2019).

<sup>113</sup> *Idem*, p. 5.

<sup>114</sup> Bono E. (2003) *Ensine os seus filhos a pensar*. Cascais: Editora Pergaminho, p. 20.

Por sua vez, Johansson<sup>115</sup> apresenta, ainda, uma outra leitura geracional da FpC. Segundo o autor, a primeira geração é constituída por: Lipman que se focava em fazer filosofia com as crianças, em ambiente escolar; por Matthews que por sua vez se dedicava a mostrar como e quando é que as crianças filosofavam; e por Sharp que emprestava a visão pedagógica ao projeto. Estes três autores refletem sobre o papel da filosofia na infância e no significado de fazer filosofia com as crianças. Johansson refere que o trabalho desta primeira geração invoca um regresso às origens da Filosofia, uma vez que toma a filosofia como uma atividade ao invés de a tomar como um conjunto de teorias acerca de certos e determinados problemas. O autor acrescenta, ainda, que Lipman, Matthews e Sharp trabalham no sentido de permitir que as crianças façam Filosofia. Tal atitude tem consequências na visão que se tem da Filosofia, transformando-a:

“Afastamo-nos do discurso académico da filosofia enquanto teoria, que caracteriza grande parte da filosofia dos nossos dias, para nos aproximarmos de algo mais aparentado com a antiga visão da filosofia enquanto uma atividade que transforma o sujeito através dos exercícios filosóficos.”<sup>116</sup>

As limitações da primeira geração, tal como os autores Vansielegem e Kennedy a entendem, são identificadas por Johansson na forma como a literatura e as histórias são usadas no âmbito da FpC. O programa de Matthew Lipman compreende a utilização das novelas e dos manuais dos professores, na prática da FpC. Podemos afirmar que esta é a forma mais clássica de se trabalhar e abordaremos esta questão no ponto 2.3., intitulado “O que é uma oficina de FpC?”.

Segundo Johansson, Lipman acaba por assumir a literatura no âmbito da FpC, justificando com o facto da boa literatura também ser um espaço onde o pensamento criativo e o pensamento crítico coexistem com a emoção e a paixão. Apresentar recursos do foro literário permite-nos ultrapassar a ideia de que a argumentação é algo desapaixonado.

Quanto à segunda geração, o autor aponta nomes como Haynes, Murriss e Kohan. As duas primeiras investigadoras referidas são críticas das intenções de Lipman, sobretudo pelo facto de Lipman não abdicar dos manuais para professores, que acabam por ter um papel limitador da resposta das crianças à literatura. Johansson cita o livro das autoras intitulado *Picturebooks, pedagogy, philosophy* para se referir à crítica dos manuais do professor, no

---

<sup>115</sup> Cf. *Op. Cit.*, p. 1153.

<sup>116</sup> “We turn off from the academic discourse of philosophy as theory, which characterizes a lot of philosophy today, to something more akin to the ancient view of philosophy as an activity that transforms the subject through philosophical exercises.” *Ibidem*, p. 1154. Nota: tradução nossa.

sentido em que estes, em última instância, condicionam as crianças no seu papel de agentes transformadores da filosofia. Johansson chega mesmo a questionar o que acontece às perguntas que não se enquadram no molde facultado pelos manuais. No seguimento deste questionamento, apoiado em Haynes e Murriss, Johansson apresenta uma justificação possível para a limitação do programa de Lipman:

“Esta limitação do programa de Lipman pode dever-se ao seu foco na filosofia enquanto facilitadora de um treino de pensamento ao invés de cultivar experiências de perplexidade e de interrupção de práticas estabelecidas de pensamento.”<sup>117</sup>

A leitura de Johansson compreende que a terceira geração se constitui por Chetty<sup>118</sup> e também por Murriss. Para o investigador, um mesmo autor pode transitar de uma geração para a outra, assinalando como motivo para tal a mudança de posicionamento dos investigadores relativamente aos recursos utilizados, no âmbito da FpC. Alinhado com as propostas de Chetty, Johansson sublinha o poder disruptivo de fazer filosofia, com as crianças, que envolve a integração de tópicos culturais problemáticos, no seio do diálogo que acontece num ambiente privilegiado no qual se alicerça a CIF, a oficina de FpC.<sup>119</sup>

No contexto deste nosso estudo e na sequência do que foi apresentado durante a Conferência organizada pelo ICPIC (*The International Council of Philosophical Inquiry with Children*), em Madrid, em 2017,<sup>120</sup> podemos referir que a comunidade de investigadores e facilitadores ainda está a aprender a lidar e a gerir a herança de Lipman e de Sharp. A identificação e tomada de consciência da existência destas diferentes gerações, que se pensam a si próprias e que se criticam, são passos que ilustram aquilo a que Johansson identifica como “tensões crescentes no campo de estudo e diferentes ambições e expectativas no campo e na prática do filosofar com as crianças.”<sup>121</sup> Johansson sublinha algo que é fundamental: verificar a existência destas tensões é uma prova de como a Filosofia está viva no discurso da FpC.

---

<sup>117</sup> “This limitation of Lipman’s program may be due to his focus on philosophy as facilitating training in thinking rather than cultivating experiences of perplexity and interruption of established practices of thinking.” *Ibidem*, p. 1155. Nota: tradução nossa.

<sup>118</sup> Darren Chetty escreveu em 2014 o ensaio “The Elephant In The Room? - Picturebooks, Philosophy for Children and Racism” (*In childhood & philosophy*, pp.11-31). No texto, Chetty aponta limites na utilização de alguns textos infantis cuja escolha pode levar consigo implicações que podem constituir uma ameaça na leitura, por exemplo, das questões associadas ao racismo.

<sup>119</sup> Teremos oportunidade de abordar com mais profundidade, por um lado o nosso entendimento de CIF, por outro lado o entendimento da oficina de FpC. Cf. os pontos 2.2. e 2.3., respetivamente, do Capítulo II do presente trabalho.

<sup>120</sup> Referimo-nos à XVIII Conferência organizada pelo ICPIC (*International Council of Philosophical Inquiry with Children*), em Madrid, em 2017, subordinada ao tema “*Philosophical Inquiry with Children Coming of Age: Family resemblances*”.

<sup>121</sup> “(...) growing tensions in the field and different ambitions and expectations of the field and the practice of philosophizing with children.” *Ibidem*, p. 1157. Nota: tradução nossa.

Como é que essas tensões são vividas em Portugal?

De forma a responder a esta pergunta, identificamos como pertinente a realização de uma resenha histórica relativamente ao panorama português. Por esta razão, consideramos oportuna uma breve referência ao percurso da FpC em Portugal, no sentido de propor uma leitura geracional, no seguimento do trabalho dos autores que referimos no presente ponto do estudo, cujo contexto se enquadra na história da FpC, em termos mundiais.

### **2.1.3. Resenha histórica para uma proposta de leitura geracional da FpC em Portugal**

A fim de efetivar uma proposta de leitura geracional a nível nacional, consideramos pertinente referir alguns momentos relevantes que fazem parte da história da FpC em Portugal. Para o efeito, apoiamo-nos nos trabalhos de Noémia Rolla<sup>122</sup> e Celeste Maria Machado<sup>123</sup>.

Em Portugal encontramos os primeiros passos da FpC no *Centro Português de Filosofia para Crianças* (CPFC), fundado em 1988 por Maria Zaza Carneiro de Moura<sup>124</sup>, junto da Sociedade Portuguesa de Filosofia (SPF). O Centro tinha creditação do *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC) e existiu até 2008. Foi o trabalho do CPFC que permitiu a realização de algumas ações de formação para professores bem como a tradução de algumas obras do programa de Lipman, nomeadamente *À Descoberta de Aristóteles Maia e Pimpa*.

Em 1990, surge pela mão de Maria Luísa Abreu e Alice Santos<sup>125</sup>, o *Centro Diálogos – Filosofia com Crianças... e outras idades*, cujo foco passava igualmente pela formação de professores. Em 2006, este mesmo Centro integra-se na *Associação de Professores de Sintra* e conhece apoio formal por parte do IAPC, facilitando a continuação do trabalho de formação de professores que já vinha realizando e permitindo que, sob a sua chancela, fossem publicados os seguintes livros de Alice Santos: *Ana é o meu nome*, *A Sementinha que não sabia quem era*

---

<sup>122</sup> Rolla, N. (2004). *Op. Cit.*, pp. 111-201.

<sup>123</sup> Machado, C. (2013). *Op.cit.*, pp. 217-222.

<sup>124</sup> Maria Zaza Carneiro de Moura é licenciada em Filosofia pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1976. Fundou o já referido *Centro Português de Filosofia para Crianças - CPFC* sediado na *Sociedade Portuguesa de Filosofia*, tendo assumido a direção do mesmo entre os anos de 1988 a 2008. É membro, desde 1988, do *International Council of Philosophical Inquiry with Children*, ICPIC. Em 1992, contribuiu para a fundação do *Sophia – European Foundation for the doing of philosophy for Children* em 1992, tendo sido membro da direção, de 2005-2009. Cofundadora da revista *Filosofia*, publicação periódica da SPF. Cofundadora de *Aprender a Pensar - Revista dos Centros de Filosofia para Crianças e Niños* (Espanha).

<sup>125</sup> Maria Luísa Abreu e Alice Santos são ambas licenciadas em Filosofia e desempenharam funções como professoras de Filosofia do Ensino Secundário. Têm colaborado com Oscar Brenifier e o *Institut de Pratiques Philosophiques* no sentido de traduzir para português alguns dos materiais que são disponibilizados no *website* daquele Instituto.

e *E se o Verde não existisse?*, publicados entre 2007 e 2008. Estas obras apresentam-se como materiais para o desenvolvimento de competências cognitivas e sócio-afetivas, em espaço de sala de aula. Estes materiais têm como base a metodologia e o programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman, seguindo o esquema de livro e manual do professor. Distanciam-se do programa de Lipman por adotarem um registo díspar relativamente à novela.<sup>126</sup>

No ano de 1991, Maria José Figueiroa-Rego<sup>127</sup> desvincula-se do *Centro Português de Filosofia para Crianças* (CPFC) e funda o *Centro Ménon Centro de Filosofia com Crianças e Jovens*, iniciando um trabalho que aposta não só na prática da FpC, mas também no desenvolvimento de investigação.

Em 2006, a *Associação Portuguesa de Aconselhamento Ético e Filosófico* (APAEF), fundada em 2004 por Jorge Humberto Dias<sup>128</sup>, constitui o *Departamento de Filosofia para Crianças e Jovens*, que foi coordenado nos primeiros anos de existência por Celeste Maria Machado<sup>129</sup>. Das várias iniciativas realizadas pelo Departamento atrás referido destacamos a I Conferência Internacional de Filosofia para Crianças, que teve lugar na Universidade da Beira Interior (UBI), em Maio de 2006. Nessa Conferência estiveram presentes vários especialistas, nacionais e internacionais, tais como Oscar Brenifier (França, Institut de Pratiques Philosophiques), Félix García Moryión (Espanha), Noémia Rolla, Gabriela Castro e Berta Miúdo (Portugal, Universidade dos Açores), Maria José de Figueiroa-Rego (Portugal, Centro

---

<sup>126</sup> Maria Teresa Santos teve oportunidade de se dedicar a esta questão num estudo em que aborda as publicações de Alice Santos, Maria Luísa Abreu, de Dina Mendonça e também o projeto açoriano CRIA. Maria Teresa Santos justifica desta forma a opção de Lipman pelas novelas: “Lipman recorre à estrutura narrativa da novela para concentrar situações potencializadoras da interrogação filosófica, ou da fase incoativa dessa interrogação, reagindo a uma tradição anti-pragmatista e à primacidade racional do adulto. Cada novela apresenta-se ficcionalmente como modelo do que é uma comunidade de investigação, de modo a facilitar a emergência do ambiente da comunidade.” (Cf. Santos, M. T. (2012). “Filosofia para Crianças: textos e práticas em Portugal”. In *childhood & philosophy*. v.8, n.15, jan./jun., Rio de Janeiro, pp. 197-218.

<sup>127</sup> Maria José de Figueiroa-Rego é licenciada em Filosofia e foi convidada por Ann Margaret Sharp para continuar os seus estudos junto do IAPC, na Universidade de Montclair State. Foi nesta universidade que concluiu o mestrado e o estágio pedagógico em Filosofia para Crianças. A orientação deste estágio foi da responsabilidade de Matthew Lipman. Seguiu-se o doutoramento em Filosofia na Universidade de Glasgow. Em 2015, publicou junto das Edições Piaget oito livros, desdobrados em quatro binómios: *Histórias para Pensar* (para os alunos) e o *Livro do Professor*. Estas publicações são fruto de um projeto intitulado *Currículo Nacional de Filosofia com Crianças e Jovens*, desdobrado em vários livros e manuais para professores, organizados por níveis. Este Currículo pretende abranger todos os anos de escolaridade e resultou de um Projeto de Investigação do Instituto de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, apoiado por uma bolsa de pós-doutoramento da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT).

<sup>128</sup> Jorge Humberto Dias é doutorado em Filosofia pela Universidade Nova de Lisboa e foi presidente da APAEF desde a sua fundação (2004) até 2008. É membro do Conselho Científico da *HASER - Revista Internacional de Filosofia Aplicada* (Espanha) e desenvolve trabalho na área do aconselhamento filosófico através do *Gabinete PROJECT@*, desde 2008.

<sup>129</sup> Celeste Maria Machado é licenciada em Filosofia pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, e doutorada em Didática e Formação no ramo de Supervisão, Universidade de Aveiro.

Ménon), Maria Luísa Abreu e Alice Santos (Portugal, Centro Diálogos – Filosofia para Crianças... e outras idades).

Corria ainda o ano de 2006 quando, por sugestão de Maria do Céu Patrão Neves<sup>130</sup>, a Universidade dos Açores (UAç) inicia um projeto de Filosofia para Crianças do qual nasce o Projeto *CRIA – Criatividade e Reflexão para a Infância Açoriana*. O CRIA foi um projeto orientado por Gabriela Castro, com a colaboração de Berta Miúdo e Magda Costa Carvalho.<sup>131</sup>

A *Associação de Ética e Filosofia Prática* (APEFP) constitui-se em 2008, pela mão de Eugénio Oliveira,<sup>132</sup> incluindo no seu programa a formação de professores e educadores em FpC. Esta Associação também tem assumido a publicação de algumas coletâneas de artigos, bem como manuais de FpC, onde disponibiliza planos de sessão e sugestões de trabalho em oficinas de FpC.

Mais tarde, em 2011, no Colégio D. José I, em Aveiro, Celeste Maria Machado e Joana Rita Sousa<sup>133</sup> organizaram o I Encontro de Filosofia para Crianças e Criatividade, de seu nome *Sentir Pensamentos | Pensar Sentidos* e cujo objetivo era o de criar espaços de encontro e de partilha entre os investigadores e facilitadores nacionais. Desde então aconteceram cinco Encontros que tiveram lugar em pontos diferentes do país: em 2011, o I Encontro aconteceu em Aveiro, tal como já referimos; em 2013, o II Encontro foi acolhido pela Universidade Católica Portuguesa, em Lisboa; em 2014, o III Encontro marcou presença em diferentes pontos do país, a saber, Lisboa, Entroncamento, Aveiro, Faial, Óbidos, Amadora e Sintra; no mesmo ano, aconteceu o IV Encontro, na Universidade do Minho, em Braga; em 2018, o espaço Atmosfera M, em Lisboa acolheu o V Encontro.

---

<sup>130</sup> Maria do Céu Patrão Neves é licenciada em Filosofia pela Universidade Clássica de Lisboa, doutorada pela mesma instituição e Agregada pela Universidade dos Açores onde é Professora Catedrática de Ética.

<sup>131</sup> Maria Gabriela Castro é licenciada em História e Filosofia via Ensino, doutorada em Filosofia Contemporânea e agregada em Estética e Teorias da Arte, pela Universidade dos Açores, sendo Prof<sup>a</sup> Auxiliar com Agregação da mesma universidade.

Berta Pimentel Miúdo é licenciada em História e Filosofia via Ensino pela Universidade dos Açores e doutorada, pela mesma Universidade em Filosofia sendo Prof<sup>a</sup> Auxiliar da Academia Açoriana.

Magda Costa Carvalho é licenciada em Filosofia pela Universidade Clássica de Lisboa, doutorada pela Universidade dos Açores em Filosofia Contemporânea, exercendo o cargo de Prof<sup>a</sup> Auxiliar também na Universidade dos Açores.

Maria Gabriela Castro e Magda Costa Carvalho possuem o curso de Filosofia para Crianças, da SAPERE, Reino Unido.

É possível aceder a uma descrição mais pormenorizada do projecto CRIA, bem como do papel da Universidade dos Açores na formação em Filosofia para Crianças através da leitura do artigo publicado em 2018: Carvalho M. “Filosofia para Crianças – pressupostos e linhas de um curso”, In Santos, M. T. (coord.), *Op. Cit.*, pp. 134-154.

<sup>132</sup> Eugénio Oliveira é licenciado em Filosofia e formador nas áreas da Ética e Deontologia, ministrando cursos na área da Filosofia para Crianças promovidos pela APEFP.

<sup>133</sup> Joana Rita Sousa é licenciada em Filosofia pela Universidade Católica (UCP) de Lisboa e mestre em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Europeia. É a autora da presente dissertação.

Nesse mesmo ano, 2011, Dina Mendonça<sup>134</sup> publicou um manual de FpC, intitulado *Brincar a Pensar*. A investigadora e docente da Universidade Nova de Lisboa é responsável por ministrar ações de formação, para professores e educadores, no âmbito da FpC.

Em termos de oferta de cursos pelas universidades portuguesas, destacamos a pioneira *Pós-Graduação* na Universidade de Évora que funcionou em 2012 sob a direção de Maria Teresa Santos<sup>135</sup>. Nesse mesmo ano era possível encontrar referências ao *Curso de Pós-Graduação em Filosofia para Crianças*, da Escola Superior de Educação, Politécnico do Porto; a esta distância, não nos foi possível confirmar se este curso chegou a conhecer alguma edição.

No ano seguinte, em 2013, a Universidade dos Açores (UAc) acolhe a *Pós-Graduação em Filosofia para Crianças*, em regime de *b-learning* que, após três edições dá lugar, em 2018, ao primeiro curso conferente de grau académico em Filosofia para Crianças, em Portugal, o *Mestrado em Filosofia para Crianças*, coordenado por Magda Costa Carvalho e reconhecido e acreditado pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).

Mais recentemente, em 2018, a Universidade Católica Portuguesa (UCP), em Lisboa, inicia a *Pós-Graduação em Filosofia para Crianças e Jovens*, coordenada por Manuel Cândido Pimentel<sup>136</sup> e Luís Lóia.<sup>137</sup>

Perante esta breve resenha apoiada em Noémia Rolla, bem como nos estudos realizados por Celeste Maria Machado, Maria Teresa Santos e Magda Costa Carvalho, apontamos os seguintes aspetos que pensamos serem caracterizadores do que denominamos uma primeira geração da FpC, em Portugal:

- o foco na formação de professores e educadores;
- a forte ligação ao programa de Lipman, que ganha forma na tradução de livros e manuais ou até na produção de materiais semelhantes (criação ou compilação de histórias e respetivo manual do professor com exercícios).

---

<sup>134</sup> Dina Mendonça licenciou-se em Filosofia, pela UCP de Lisboa. Concluiu o mestrado em Filosofia da Educação pela Universidade de Montclair State, com a tese intitulada *A Experiência Estética em John Dewey e a sua aplicação em Filosofia para Crianças*. Estudou com Lipman e Sharp. Doutorou-se em Filosofia, pela Universidade de South Carolina. Atualmente é investigadora e docente na Universidade Nova de Lisboa (UNL).

<sup>135</sup> Maria Teresa Santos é licenciada em Filosofia pela Universidade de Lisboa e doutorada em Filosofia pela Universidade de Évora. Entre outras publicações, é autora do já aqui citado estudo intitulado *Filosofia para Crianças: textos e práticas em Portugal*.

<sup>136</sup> Manuel Cândido Pimentel é Professor Associado da Faculdade de Ciências Humanas (FCH) da UCP, membro da Sociedade Científica da mesma Universidade. Iniciou a sua vida académica como Professor da Universidade dos Açores.

<sup>137</sup> Luís Lóia é licenciado em Filosofia e Professor Assistente Convidado da FCH da UCP e Professor de Filosofia, Psicologia e Ciência Política do Colégio Manuel Bernardes.

Em nosso entender, e de acordo com a nossa investigação, existe presentemente o que denominaríamos de uma segunda geração, que se destaca da primeira em três aspetos fundamentais:

(1) pela autonomia face ao modelo Lipman, com base no qual aconteceram as primeiras formações facilitadas por alguns dos intervenientes da primeira geração;

(2) apontamos pela aproximação a outros autores de referência, também eles conhecedores e críticos do método de Lipman como Oscar Brenifier, e Walter Kohan;

(3) salientamos, neste contexto, pela introdução de outras abordagens (por exemplo, os *Six Thinking Hats* de Edward de Bono que iremos abordar no Capítulo III do presente trabalho) na prática da FpC.

Se, nesta segunda geração, incluímos Tomás Magalhães Carneiro,<sup>138</sup> Rita Pedro,<sup>139</sup>, Renata Sequeira<sup>140</sup>, Nuno Paulos Tavares<sup>141</sup> e Joana Rita Sousa, na sequência de Johansson, por nós mencionado no ponto anterior, entendemos que um mesmo educador, investigador ou autor, por nós referidos como sendo da primeira geração, possa transitar de uma geração para a outra, assinalando dois pontos que nos parecem importantes:

- primeiro, o facto de a FpC, em Portugal, estar a trabalhar há cerca de 30 anos apenas, o que implica ter de contar com a mudança e a evolução que a própria área da FpC vai conhecendo a nível nacional e internacional e,

- segundo, o facto dos educadores, investigadores ou autores se depararem com novos recursos, para FpC, criados e utilizados em Portugal ou vindos do estrangeiro, todos eles rápida e facilmente acessíveis pela *internet*.

---

<sup>138</sup> Tomás Magalhães Carneiro é licenciado em Filosofia e é um dos fundadores do Clube Filosófico do Porto, sendo responsável pela dinamização de Cafés Filosóficos e oficinas de Pensamento Crítico, na zona do Porto. É autor do blogue *Filosofia Crítica* onde partilha o seu trabalho junto das crianças, dos jovens e dos adultos: <https://filosofiacritica.wordpress.com/> (Acedido em abril 23, 2019).

<sup>139</sup> Rita Pedro é especialista em Filosofia para Crianças, tendo defendido a dissertação de mestrado intitulada “A Infância das Crianças – Uma análise da ideia de Infância segundo o processo do devir e o fenómeno da concordância afetiva”, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, sob a orientação de José Gil.

<sup>140</sup> Renata Sequeira licenciou-se em Filosofia via ensino pela UCP de Lisboa e é doutorada em Filosofia Contemporânea pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da UNL. Em 2014, fez uma pós-graduação em Filosofia para Crianças pela Universidade dos Açores. Colabora com o *Núcleo Interdisciplinar da Criança e Adolescente (NICA)* da Universidade dos Açores, desde 2015. É responsável pelo Projeto de Filosofia para Crianças no Agrupamento de Escolas Verde Horizonte Mação, denominado *Oficina da Filosofia: Filósofos a Brincar (Mação)*, e no Agrupamento de Escolas de Gavião, de seu nome *Oficina da Filosofia: Filosofário (Gavião)*. É professora de Filosofia no Ensino Secundário, desde 2001.

<sup>141</sup> Nuno Paulos Tavares é licenciado em Filosofia e responsável pelo projeto *Enteléquia – Filosofia Prática*, que atua na área da Consultoria Filosófica, Cafés Filosóficos e Filosofia para Crianças (entre outros). O projeto tem um blogue disponível para consulta <http://entelequiafilosofiapratica.blogspot.com/> (Acedido em abril 23, 2019).

Neste contexto, somos tentados a colocar grande parte dos nomes anteriormente apontados também nesta segunda geração pelo facto de não termos ainda uma clivagem suficientemente explícita para podermos agrupar uns e excluir outros. Tudo flui, de um modo muito natural, desde Lipman, até aos nossos dias a nível nacional e internacional.

Após esta caminhada no sentido de estabelecer uma leitura geracional da FpC, passamos à investigação dos pilares da FpC, no ponto que se segue.

## **2.2. Comunidade de Investigação Filosófica (CIF), o facilitador como «dificultador», os 3C e os 4C**

### **2.2.1. A Comunidade de Investigação Filosófica (CIF)**

A Comunidade de Investigação Filosófica (CIF) constitui-se como um pilar da FpC, motivo pelo qual consideramos fundamental dedicar-lhe um ponto específico, no percurso desta investigação. Para melhor compreendermos a sua importância, recorreremos a Lipman e a uma obra publicada em 2017 onde constam várias entrevistas àquele que é conhecido como o “Pai da FpC”. Naji e Hashim são os editores dessa obra intitulada *History, Theory and Practice of Philosophy for Children*, tendo sido publicada pela Routledge.

Uma das grandes influências na criação do programa de FpC e da noção de CIF é o pragmatista Charles Peirce.<sup>142</sup> Esta influência tem sido largamente estudada por investigadores como Burgh e Thorton<sup>143</sup> ou a investigadora portuguesa Denise de Lima<sup>144</sup>: “O que influenciou Lipman não foi o pensamento de Peirce, mas a caracterização do processo de investigação e o valor que ele atribui à comunidade nesse processo.”<sup>145</sup> Lima refere ainda que Lipman pretende partir do processo de dúvida, tal como acontece no processo de investigação científica, e da ausência de respostas prévias. Numa outra investigação recente, da autoria de Carolyn Santos

---

<sup>142</sup> Cf. Sharp, A. M. (2018a). “Self-transformation in the community of inquiry”. In Gregory, M. R., Lavery, M. J. (Eds.) *Op. Cit.*, p. 53.

<sup>143</sup> Cf. Burgh, G., Thorton, S., (2015). “Philosophy for Children in Australia: Then, now, and where to from here?” In [https://www.researchgate.net/publication/305722230\\_Philosophy\\_for\\_Children\\_in\\_Australia\\_Then\\_now\\_and\\_where\\_to\\_from\\_here](https://www.researchgate.net/publication/305722230_Philosophy_for_Children_in_Australia_Then_now_and_where_to_from_here) (Acedido em junho 20, 2019).

<sup>144</sup> Cf. Lima, D. (2004). *Filosofia para Crianças: uma abordagem crítica dentro da Filosofia da Educação*. In <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4925/18/subcap.II.pdf> (Acedido em junho 20, 2019).

<sup>145</sup> *Ibidem*, p. 54.

Lima<sup>146</sup>, encontramos o reforço da ideia de que a dúvida, segundo Peirce, se constitui como o primeiro momento da investigação científica. O processo que se segue visa a obtenção de algumas respostas que também elas devem ser sujeitas, de forma continuada, a um confronto com as experiências que as colocam em causa,

“fazendo com que o processo de conhecimento seja uma infinita busca por argumentações e contra-argumentações, ou uma investigação sempre aberta a novas verdades e possibilidades, através da sequência: crença-dúvida-questionamento-investigação-crença.”<sup>147</sup>

Perante a sequência apontada por Lima torna-se compreensível o facto de Lipman ter adotado a ideia de comunidade científica para o espaço da FpC; espaço esse que acolhe, promove e incentiva a atitude de partilha de dúvida, de esclarecimento de ideias, de verificação destas perante a experiência de cada um dos membros do grupo. A CIF surge como “um caminho autêntico para se fazer filosofia”<sup>148</sup>

Uma vez esclarecida a influência de Peirce naquilo que se entende por CIF e que nela se pratica, voltamos a dar a palavra a Lipman para abordarmos outros autores que influenciaram o seu trabalho, não sem antes referir que Ann Margaret Sharp é apontada por Lipman como uma verdadeira entusiasta da Comunidade de Investigação, que podemos entender como:

“uma variação do diálogo Socrático enriquecido pela filosofia da ciência de Charles Peirce, pela epistemologia e teoria política de John Dewey, pela psicologia social de George Herbert Mead e Lev Vigotsky, e o método de discussão em sala de aula de Justus Buchler.”<sup>149</sup>

Os investigadores Laverty e Gregory<sup>150</sup> sublinham o facto de Lipman ter atribuído a Sharp os créditos da ideia de reconstruir a noção filosófica da comunidade de investigação num modelo de prática educativa. Lipman (Lipman e Kennedy, citados por Laverty e Gregory) aponta o entusiasmo de Sharp que assumiu que

---

<sup>146</sup> Cf. Lima, D. (2004). *Filosofia para Crianças: uma abordagem crítica dentro da Filosofia da Educação*. In <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4925/18/subcap.II.pdf> (Acedido em junho 20, 2019).

<sup>147</sup> *Ibidem*.

<sup>148</sup> *Ibidem*.

<sup>149</sup> Gregory, M. R., Laverty, M. J. (2018). “Ann Margaret Sharp. A life teaching community”. *In Op. Cit.*, p. 1: “a variation on Socratic dialogue informed by Charles Peirce’s philosophy of science, John Dewey’s epistemology and political theory, the social psychology of George Herbert Mead and Lev Vigotsky, and Just Buchler’s method of classroom discussion.” Nota: tradução nossa.

<sup>150</sup> *Ibidem*.

“isto era mesmo o que precisamos – um modelo de educação de trabalho cooperativo que combina o pragmatismo com o pensamento de todas as pessoas que estavam a trabalhar na abertura de uma nova abordagem à filosofia.”<sup>151</sup>

O que entendemos por CIF? No sentido de encontrarmos uma resposta a esta questão convocamos Ann Margaret Sharp para definirmos o que é uma Comunidade de Investigação Filosófica. Numa entrevista recentemente publicada,<sup>152</sup> Ann Sharp relata como chegou ao conceito de comunidade de investigação. Para sermos mais exatos, Sharp descreve nessa entrevista o momento em que aprendeu e viveu a comunidade de investigação. No final dos anos 60 do séc XX, Sharp e o seu marido assumiram o cargo de professores numa escola e simultaneamente assumiram o trabalho como educadores de um grupo de rapazes de uma instituição onde viviam. Esse grupo de rapazes não frequentava a escola, tal como estava convencionado: aprendiam no espaço onde se encontravam e até durante as saídas ao supermercado. Estes jovens tinham toda uma outra experiência de aprendizagem. Sharp partilhava com os jovens os trabalhos e os exames dos alunos da escola onde estava durante parte do dia e era comum serem estes jovens a corrigir os trabalhos dos alunos de Sharp. Nesse processo, Sharp perguntava “Por que é que X merece essa nota?”, ou “Qual é o teu critério para avaliar desse modo?” – e estas perguntas eram endereçadas a diferentes membros do grupo, o que fazia com que passassem muito tempo a dialogar uns com os outros sobre as notas e a melhor forma de corrigir os trabalhos. Quando tinham dúvidas sobre as matérias que tinham de avaliar, os jovens pesquisavam em livros. Estas não eram situações isoladas, ou seja, Sharp dava continuidade a este trabalho em grupo, em comunidade, quando visitavam locais tão comuns como o supermercado, aproveitando para estabelecer relações com aquilo que tinham aprendido na sua investigação. Philip Cam chama a esta contribuição de Ann Sharp para a FpC de “a teoria da educação encarnada”<sup>153</sup> – é assim, aliás, que intitula um artigo presente na coletânea *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp*.

Posto isto, apoiados em Philip Cam, consideramos que a CIF é

---

<sup>151</sup> *Ibidem*: “(...) this as just what we need – a working cooperative model of education that combines pragmatism with the thinking of all the people who were working to open a new approach to philosophy.” Nota: tradução nossa.

<sup>152</sup> Referimo-nos à entrevista de Peter Shea, intitulada “Where I learned community of inquiry”, realizada em 2008, na Montclair State University, publicada em 2018 na coletânea dedicada a Ann Margaret Sharp, editada por Maughn Rollins Gregory e Megan Jane Laverty, publicada em 2018, na Routledge. A entrevista foi transcrita e revista pelo marido de Sharp. Ann Margaret Sharp faleceu em 2010.

<sup>153</sup> Cam, P. (2018). “The theory of education made flesh”. In Gregory, M. R., Laverty, M. J. (eds.). *Op.Cit.*, pp. 29-37.

“um modelo geral de educação que precisa ser alimentado e desenvolvido ao longo do tempo, no qual o crescimento social e intelectual dos indivíduos advém do crescimento social e intelectual da comunidade em sala.”<sup>154</sup>

Um modelo deste tipo exige uma transformação revolucionária da educação: mas Sharp não esperou que a revolução acontecesse, a autora dedicou-se a torná-la numa realidade viva. Lipman sublinha desta forma a importância da comunidade de investigação no seio da Filosofia e, sobretudo, do fazer filosofia:

“O fazer filosofia exige conversação, diálogo e comunidade, que não são compatíveis com o que se requer na sala de aula tradicional. A filosofia impõe que a classe se converta numa comunidade de investigação, onde estudantes e professores possam conversar como pessoas e como membros da mesma comunidade; onde possam ler juntos, apossar-se de ideias conjuntamente, construir sobre as ideias dos outros; onde possam pensar independentemente, procurar razões para seus pontos de vista, explorar suas pressuposições; e possam trazer para suas vidas uma nova percepção de o que é descobrir, inventar, interpretar e criticar.”<sup>155</sup>

Regressemos a Lipman e às influências que recebeu e que marcaram o filósofo americano no entendimento e na prática da CIF, a par dos contributos de Ann Sharp, aos quais acabámos de dar destaque. Num texto pertencente à obra que apresentámos no parágrafo inicial deste ponto é o próprio Lipman<sup>156</sup> que aponta os nomes dos filósofos e dos psicólogos que influenciaram o seu trabalho, justificando a influência de cada um deles. Em John Dewey, Lipman reconhece a intensa simpatia pela criança, bem como a importância do pensar em sala de aula. Lipman sublinha, ainda, o facto de Dewey ter observado a importância da criatividade artística no processo que conduz a criança a expressar-se emocionalmente. George Herbert Mead estudou a natureza social do *self*. Vigotsky, por sua vez, vê o seu trabalho reconhecido por Lipman pelo facto de ter sublinhado as relações entre a discussão que acontece em sala de aula e o pensamento da criança, bem como entre a criança e a sociedade, através do professor e entre a linguagem do mundo adulto e a inteligência da criança que se vai desenvolvendo. Além de Dewey, George Herbert Mead e Lev Vigotsky, Lipman reconhece ainda os contributos de Justus Buchler, um filósofo que investigou a natureza do juízo humano, tendo contribuído para a compreensão do papel do juízo na educação da criança; de Jean Piaget, psicólogo e educador que se debruçou sobre as relações entre o pensamento e o

---

<sup>154</sup> No original: “It is a general mode of education that needs to be nurtured and developed over time, in which the social and intellectual growth of the individual arises out the social and intellectual growth of the classroom community.” *Ibidem*, p. 35 Nota: tradução nossa.

<sup>155</sup> Lipman, M. (1998). *Op. Cit.*, p. 61.

<sup>156</sup> Cf. Lipman, M. (2017b). “The Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) program.” In Naji, S. & R. Hashim, R., (Eds.), *Op. Cit.*, pp. 6-7.

comportamento; Gilbert Ryle, filósofo que analisou as relações entre linguagem, aprendizagem e auto-aprendizagem; e, por último, Ludwig Wittgenstein, um filósofo cujas reflexões exploraram as complexas relações sociais expressas pela linguagem.

Depois de apontarmos a noção de CIF como um modelo de educação que é nutrido e desenvolvido de forma contínua e onde o desenvolvimento individual acontece por intermédio do desenvolvimento social e intelectual da comunidade envolvida, chegou o momento de refletirmos sobre os aspetos que nos permitem identificar que aquela se encontra em curso.

No decurso da nossa investigação e na bibliografia de referência consultada encontramos o trabalho de Golding<sup>157</sup> que nos ajuda a compreender pontos chave que identificam uma CIF. O investigador apresenta uma moldura de compreensão epistémica do progresso filosófico na FpC. Esse progresso filosófico acontece quando as crianças são capazes de expor um problema inquietante, de avançar com a sugestão de soluções, de fazer ligações e conexões, bem como distinções entre ideias, de dizer *concordo com* ou *não concordo com*, de apresentar exemplos e contraexemplos, de olhar para um mesmo problema ou situação de uma forma nova e de apresentar novas propostas para pensar. Golding reconhece que este progresso filosófico epistémico é, frequentemente, referido de forma vaga por vários autores. O investigador cita alguns exemplos, apoiado em Lipman, Splitter, Sharp, Oscanyan, McCall, Gregory, Burgh, Field, Freakley, entre outros. De forma muito sucinta referimos algumas das expressões usadas por esses autores e que Golding se propõe a sistematizar, a saber:

“movimento discernível e crescimento (...) uma elaboração progressiva de ideias (...), ou um movimento ou desenvolvimento de ideias e de argumentos (...), o diálogo é cumulativo (...); o objetivo passa por progredir através de questões filosóficas (...) ou chegar a um ou mais juízos razoáveis em relação às questões ou assuntos que provocaram o diálogo (...)”<sup>158</sup>

No final do seu artigo, Golding<sup>159</sup> enuncia as metas gerais para um diálogo filosófico colaborativo, em contexto da CIF. A saber:

1. identificar e articular um problema filosófico;
2. colocar hipóteses de resoluções desse mesmo problema;
3. elaborar cada uma dessas hipóteses;

---

<sup>157</sup> Cf. Golding, C. (2017). “Getting Better Ideas: A framework for understanding epistemic philosophical progress in Philosophy for Children”. In Gregory M. R., Haynes J., Murriss K. (Eds.) *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. Londres / Nova Iorque: Routledge, pp. 74-82.

<sup>158</sup> *Ibidem*. No original: “discernible movement and growth (...) a progressive elaboration of ideas (...), or a movement or a development of ideas and arguments (...), the inquiry is cumulative (...); the goal is progress in coping with the philosophical questions (...) or to arrive at one or more reasonable philosophical judgements regarding questions or issues that occasioned the dialogue.” Nota: tradução nossa.

<sup>159</sup> *Ibidem*, pp. 81-82.

4. avaliar, de forma crítica, as possibilidades de resolução;
5. resolver o problema.

O autor desdobra os pontos 3 e 4 em tópicos mais específicos, apresentando o 3.a, que se refere ao aprofundamento (sugerir uma resposta possível, dar razões para justificar a resposta, avançar num segundo e terceiros “porquê?” para permitir o desvelar de razões que não são óbvias numa primeira leitura); o 3.b, que se refere à análise conceptual (definição de conceito, sugestão de exemplos que sustentem a definição, sugestão de contraexemplos que coloquem em causa a definição, redefinição do conceito de forma a evitar os contraexemplos apresentados); e o 4.a, que diz respeito à falsificação (sugestão de uma resposta possível, busca de razões para rejeitar essa resposta, como contraexemplos e inconsistências, mudança de ideias e apresentação de uma resposta diferente que não seja uma presa fácil perante os contraexemplos e as inconsistências encontradas).

Num texto recentemente publicado, os investigadores David Kennedy e Walter Kohan<sup>160</sup> sublinham o papel da CIF e o seu poder para interrogar, desconstruir e criar linhas que nos desalojem das zonas de significado. Consideramos relevante perguntar o que, em última instância, se pretende com a experiência da CIF? Em nosso entender, o modelo ou o movimento que a CIF propõe consiste em levar a cabo aquilo que Rorty<sup>161</sup> designa como filosofia, com f minúsculo, no sentido da tentativa constante de compreender o sentido do mundo e das nossas vidas. Para Rorty, a filosofia difere da Filosofia, com F maiúsculo, pois esta última diz respeito a uma linha mais académica, que implica seguir uma dada tradição (exº, a tradição platónica). Compreendemos a intenção de Rorty e a sua explicação para filosofia e Filosofia. Todavia, consideramos que a FpC, sobretudo o modelo da CIF, abre caminho para a Filosofia, entendendo esta como a procura do sentido para aquilo que nos acontece, para aquilo que nos rodeia, através da pergunta e do diálogo com os outros:

“(…) a tarefa dos filósofos não é – como algumas pessoas erradamente pensam – apenas olhar para dentro. É organizar aquilo que preocupa toda a gente. A filosofia visa juntar esses aspetos da vida que não foram ainda adequadamente ligados, de modo a construir uma imagem do mundo mais coerente e manuseável. E essa imagem do mundo coerente não é um luxo pessoal. É algo de que todos precisamos para as nossas vidas.”<sup>162</sup>

---

<sup>160</sup> Cf. Kennedy, D., Kohan, W. (2017). “Childhood, Education and Philosophy – a matter of time.” In Gregory M. R., Haynes J., Murris K. (Eds.) *Op. Cit.*, pp. 46-52.

<sup>161</sup> Rorty citado por Cam, P. (2018). “The theory of education made flesh”. In Gregory, M. R., Laverly, M. J. (Eds.) *In Op. Cit.*, p. 30.

<sup>162</sup> Midgley, M. (2019). *Para que serve a Filosofia?* Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores, p. 89.

Nesta procura, a tradição académica não é imprescindível, ainda que cada um de nós possa com ela dialogar, o que permite enriquecer, testar, contrariar, acrescentar algo ao nosso ponto de vista e à fundamentação daquilo que dizemos. No nosso entender, a leitura dupla de Rorty, em contexto da CIF é uma só Filosofia. Distanciamo-nos assim de Rorty e do entendimento que Cam faz de Sharp, a partir dessa distinção.

Na linha de Richard Rorty, podemos dizer que numa CIF é realizado um esforço constante para criar sentido para o mundo à nossa volta e para as nossas vidas.<sup>163</sup> De acordo com esta ideia, e segundo Sharp (citada por Oliverio), o facilitador atua como um tradutor do significado do legado cultural num idioma adequado à experiência da criança:

“[O trabalho da filosofia] deve ser traduzido num meio tal que seja significativo e compreensível para as crianças... A tradução em si envolve uma reconstrução, uma organização compatível com a capacidade da criança para apreender. Mas essas traduções não podem ser versões diluídas do original. Devem ser autênticas face ao espírito do original.”<sup>164</sup>

Um dos espaços privilegiados para se lançar as sementes que permitem que a CIF cresça e se desenvolva é a oficina de FpC, à qual iremos dedicar o ponto 2.3. do presente estudo. Numa oficina de FpC<sup>165</sup> cabe ao facilitador<sup>166</sup> conduzir o grupo - e cada uma das pessoas presentes - a persistir nas respostas do problema a tratar. É nossa função, enquanto facilitadores, impulsionar o grupo no sentido do aprofundamento e do encontro com o que há de filosófico no diálogo em curso. Às vezes surgem novas perguntas - e também pode ser este o caminho a seguir, desde que haja um fio condutor que tem de ser muito claro para o facilitador e para o grupo de participantes da oficina de FpC, e que nos faça pensar que, ainda que estejamos a caminhar numa floresta desconhecida, não estamos perdidos, só a caminhar, sem sentido algum.

No ponto 2.3. do presente trabalho teremos oportunidade de abordar algumas das estruturas que encontramos na literatura relativamente às oficinas de FpC. Ainda assim, consideramos que é pertinente avançar, neste momento, com uma ressalva relativamente a um erro que é comum: não basta sentarmo-nos no chão, ou em cadeiras, em círculo e ler uma

---

<sup>163</sup> *Ibidem*.

<sup>164</sup> Sharp (1984) citada por Oliverio, S. (2018). *Art. Cit.*, p. 72: “[The works of philosophy] must be translated into a medium that shall be meaningful and understandable to children... The translation itself will involve a reconstruction, a rearrangement compatible with the children’s ability to apprehend. But in no way will such translations be watered-down versions of the original. They will be authentic to the spirit of the original.” Nota: tradução nossa.

<sup>165</sup> O ponto 2.3. desta investigação irá dedicar-se à reflexão sobre a oficina de FpC. Podemos desde já adiantar que consideramos que a oficina de FpC se constitui como o terreno fértil onde as sementes da CIF possam florescer, respeitando o ritmo de cada um dos seus membros.

<sup>166</sup> No próximo ponto do presente trabalho (ponto 2.2.2.) iremos refletir sobre o papel do facilitador.

história para a partir daí fazer perguntas para que possamos afirmar que estamos a fazer uma oficina de FpC. Da mesma forma, não basta fazer uma oficina de FpC para que possamos afirmar que estamos perante uma CIF. Consideramos que, quando há possibilidade de realizar um trabalho de continuidade sob a forma de oficinas de FpC, quando registamos o constante envolvimento dos participantes, bem como a tomada de consciência do trabalho que estão a desenvolver através dos momentos de meta-pensamento que o «dificultador» propõe ao grupo, existem condições para que a CIF comece a manifestar-se e a ser reconhecida pelos participantes das oficinas.

Recorremos a Ann Margaret Sharp para referir que o “salto” da dinâmica de oficina de FpC para uma CIF acontece quando reconhecemos que cada um dos participantes:

- “aceita, com boa vontade, a correção feita pelos colegas;
- é capaz de ouvir atentamente os outros;
- é capaz de considerar, seriamente, as ideias dos demais;
- é capaz de construir sobre as ideias dos colegas;
- é capaz de desenvolver suas próprias ideias sem medo de rejeição ou de humilhação;
- é aberta a novas ideias;
- é capaz de detetar pressuposições;
- demonstra preocupação com a consistência ao apresentar um ponto de vista;
- faz perguntas relevantes;
- verbaliza relações entre meios e fins;
- mostra respeito pelas pessoas da comunidade;
- mostra sensibilidade ao contexto ao discutir conduta moral;
- exige que os colegas dêem suas razões;
- discute questões com objetividade;
- exige critérios.”<sup>167</sup>

---

<sup>167</sup> Sharp, A. (1995). “Algumas Pressuposições da Noção “Comunidade de Investigação.” *In A Comunidade de Investigação e o Raciocínio Crítico*. Coleção Pensar, Vol. I. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. Sharp refere ainda que: “No entanto, esses comportamentos realmente não identificam precisamente os pressupostos da noção comunidade de investigação. É possível que o processo da educação, por si só, não nos ensine nada além do que já sabemos. Porém, a educação deveria nos ajudar a esclarecer o que sabemos, nos ajudar a fazer melhores distinções, a reconhecer pressuposições subjacentes, a distinguir entre boas e más razões, a pensar de modo mais coerente e abrangente, a criticar tanto as nossas próprias metas como as dos outros e a criticar nossos próprios pensamentos assim como os dos outros. A educação deveria nos ajudar a ser mais objetivos em nossa investigação.”

No seguimento desta reflexão sobre a CIF enquanto modelo dinâmico e que nos coloca em movimento (de acordo com Golding), passamos à reflexão sobre a figura do facilitador, procurando entender o seu papel na CIF. É sobre essa temática que versa o próximo ponto do presente trabalho de investigação.

### **2.2.2. A figura do facilitador. Proposta de uma nova nomenclatura: o dificultador.**

O papel do facilitador na CIF pode ser alvo de uma leitura dupla: podemos atender aos efeitos que tem essa postura, junto das crianças e dos jovens, mas também aos efeitos que essa postura tem no próprio desenvolvimento profissional dos professores. Kerslake<sup>168</sup> apresenta-nos a FpC como uma prática transformadora para os professores, apoiando esta ideia em autores como Scholl que defende que, através do processo dialógico presente numa CIF, os professores reconhecem-se como membros participantes da e na aprendizagem.

Uma investigação recente realizada por Irene de Puig<sup>169</sup> sublinha a importância dos estudos em torno da avaliação da FpC como algo que permite justificar, de forma objetiva, a implementação de projetos nesta área junto dos professores e outros agentes educativos que se revelam céticos. Segundo a opinião dos professores, os alunos que foram sujeitos à prática da FpC apresentam:

- melhorias ao nível da maneira de pensar, (ex.: manifestam atitudes de índole crítica, cuidativa e colaborativa);
- melhorias ao nível da compreensão e da expressão oral (ex.: analisam mais o significado dos conceitos);
- melhorias ao nível da autonomia intelectual (ex.: argumentam melhor ou aplicam critérios com mais frequência);
- uma maior consciência democrática (ex.: escutam-se e falam mais entre si);
- uma maior consciência da responsabilidade (ex.: constroem conhecimento a partir das intervenções anteriores);
- bem como outra disposição face às regras do convívio com os outros (ex.: são mais tolerantes com as opiniões dos outros).

---

<sup>168</sup> Kerslake L. (2018). “End-in-Itself of Means to an End? Exploring the tensions between philosophizing and schooling.” In Duthie E., Moriyón F. G., Loro R. R. (Eds.) *Op. Cit.*, pp. 250-263.

<sup>169</sup> Puig, I. (2018). *Art. Cit.*, . 433-447.

No contexto da FpC e da CIF é importante compreender que o papel que cabe ao adulto contraria uma ideia que foi cristalizada pela educação ao longo dos tempos: a ideia de que o adulto ensina e a criança aprende. Na perspectiva de duas duplas de investigadores: Lone e Burroughs<sup>170</sup>, que têm trabalhado o papel da filosofia na educação, e Chandley e Lewis<sup>171</sup>, que apresentam propostas de aplicação da FpC a outras áreas do saber (música, geografia, história, religião), a FpC coloca, ainda, na esteira de Lipman, a criança em pé de igualdade com o adulto, no sentido em que as crianças também têm algo a ensinar aos adultos e aos seus pares:

“Mas a infância e a adolescência são mais do que fases de “treino para ser adulto;” os mais jovens veem o mundo de formas particulares, e estas perspectivas podem enriquecer a forma como todos nós compreendemos o mundo. (...) as crianças, tal como as outras pessoas, têm experiências de vida distintas que, se tidas em conta e se compreendidas, podem contribuir para uma melhor compreensão das nossas vidas.”<sup>172</sup>

Numa CIF, que apresenta características reveladoras de maturidade, na linha de Robert Fisher,<sup>173</sup> o facilitador deixa de ser o líder do processo, para passar a ser mais um participante, qual moscardo que anima e provoca a comunidade e força ao diálogo filosófico. Na sua obra *Teaching Thinking*, Robert Fisher apresenta-nos um quadro comparativo entre uma CIF em estado inicial e uma CIF num estado de maturação.<sup>174</sup> As diferenças são significativas e é possível observarmos como o papel do facilitador<sup>175</sup> é central, num primeiro momento. É o facilitador quem controla procedimentos, quem domina a discussão, quem introduz vocabulário de diálogo. Durante o processo de amadurecimento de uma CIF acaba por haver lugar, por um lado, à responsabilidade partilhada em termos de procedimentos, entre o facilitador e os alunos; por outro lado, à participação dos alunos no processo de construção da discussão e da utilização do vocabulário de diálogo, por parte dos tradicionalmente designados alunos. Importa dizer que Fisher nomeia o facilitador de *coach*<sup>176</sup> - ainda neste ponto da presente investigação iremos abordar as diferentes nomenclaturas, propondo uma alternativa.

---

<sup>170</sup> Burroughs, M., & Lone, J. (2016). *Philosophy in Education*. EUA: Rowman & Littlefield.

<sup>171</sup> Chandley N., Lewis L. (2012). *Philosophy for Children through the Secondary Curriculum*. Londres / Nova Iorque: Continuum International Publishing Group.

<sup>172</sup> *Idem*, p. 13: “But childhood and adolescence are more than stages of “adults in training;” young people see the world in particular ways, and those perspectives can enrich the way all of us understand the world. (...) children, like all the other people, have distinct life experiences that, if acknowledged and understood, can inform a better understanding of our lives.” Nota: tradução nossa.

<sup>173</sup> Cf. Fisher R. (2013). *Teaching Thinking*. Londres / Nova Iorque: Bloomsbury p. 86.

<sup>174</sup> *Ibidem*.

<sup>175</sup> Note-se que no livro o autor se refere a *teacher*, pois o público-alvo de *Teaching Thinking* são os professores.

<sup>176</sup> Cf. *Ibidem*, p. 84.

Não são os tradicionalmente denominados alunos os únicos beneficiários do trabalho que se desenvolve no seio de uma CIF: Vivienne Marie Baumfield<sup>177</sup> refere que a CIF se constitui como o veículo ideal para o desenvolvimento profissional daqueles que, por tradição cultural, designamos por professores. A prática de trabalho que a CIF proporciona traduz-se numa maior apetência para questionar, para perguntar e para auto corrigir os seus métodos e os hábitos pedagógicos.

De forma a sustentar esta ideia de enriquecimento daqueles que habitualmente lecionam, consideramos oportuno mencionar o estudo de Menter *et al*, citado por Baumfield<sup>178</sup>. Tal estudo apresenta quatro paradigmas que caracterizam a forma como os designados professores abordam a aprendizagem a nível profissional e que passaremos a descrever:

- o professor efetivo, preocupado com a *performance* através do desenvolvimento de competências de ensino;
- o professor reflexivo, que soma à *performance* a compreensão do que está a ser aprendido;
- o professor inquiridor (em inglês, *enquiring*), para quem a reflexão é o estímulo à investigação na prática;
- o professor transformativo, que compreende e pratica a mudança na sua prática.

Apoiados no estudo realizado por Machado<sup>179</sup> que investigou os contributos da FpC no desenvolvimento de competências, em professores e alunos do 1.º ano do Ciclo do Ensino Básico em Portugal, podemos afirmar que o facilitador se alinha com o paradigma do professor transformativo, que integra os quatro paradigmas anteriores.

Retomando Vivienne Maurie Baumfield gostaríamos de sublinhar a sua discordância face a autores como McCall e Weijers<sup>180</sup>, ao afirmar que o conhecimento filosófico pode colocar em causa a fundação pedagógica e epistemológica da comunidade de investigação, referindo-se a esta como o espaço onde a dimensão pedagógica emerge, com toda a sua força e identidade.

Não iremos alongar-nos sobre esta questão, da formação dos facilitadores e do conhecimento formal da Filosofia que lhes é/será exigido, ainda que reconheçamos a

---

<sup>177</sup> Baumfield, V. M. (2017). “Changing minds: the professional learning of teachers in a classroom community of inquiry.” In Gregory M. R., Haynes J., Murriss K. (Eds.), *Op. Cit.*, pp. 119-126.

<sup>178</sup> *Idem*, p. 121.

<sup>179</sup> Machado, C. (2013), *Op. Cit.*

<sup>180</sup> McCall C., Weijers E. (2017). “Back to basics: a philosophical analysis of philosophy in Philosophy with Children.” In Gregory M. R., Haynes J., Murriss K. (Eds.). *Op.cit.*, pp. 83-92.

importância de refletir sobre a formação e correspondente certificação sobretudo em Portugal, onde, nesse campo, há muito trabalho a fazer. Neste momento consideramos importante abordarmos a questão “o que é um facilitador?”, atendendo às propostas de nomenclatura disponíveis na literatura que serviu de guia ao nosso estudo.

A palavra *facilitador*, tradução portuguesa da palavra *facilitator*, tem vindo a ser utilizada até agora neste estudo, de forma a criarmos o ambiente adequado à nossa proposta de substituição pela palavra «dificultador»; palavra que nos parece muito mais adequada tendo em conta a pertinência da sua intervenção na CIF.

A literatura aponta algumas opções, tais como professor, mentor e tutor. Ora vejamos etimologicamente cada uma delas. A palavra professor encontra a sua origem no latim em *professor – professoris*, explicitando aquele que transmite os conhecimentos que possui a outro ou a outros, é, por isso, o que ensina. Assim, em nosso entender, a palavra professor encontra-se demasiado envolvida no sistema de ensino dito tradicional, em que há um adulto que transmite conteúdos a um grupo de crianças, de jovens ou até de outros adultos. O professor é entendido como o especialista, no sentido em que possui o conhecimento que lhe possibilita a resposta ou o conjunto de respostas necessárias para que a aprendizagem dos alunos avance.<sup>181</sup> A palavra mentor aparece na língua portuguesa com duas origens: uma latina e outra grega. Na latina temos o *mentor-mentoris* como pessoa que pela sua sabedoria aconselha ou guia outro, e do grego aparece-nos com toda a carga de Mentor, na *Odisseia* de Homero, como o amigo e conselheiro de Ulisses. Assim vemos que, na sua tradição cultural, a palavra contém uma função muito específica, a de aconselhar. Ora, esta também não é a função do facilitador. Parece-nos reforçar a questão de *eu possuo mais conhecimento do que tu* e por isso posso ser teu conselheiro e tu deves seguir o que te digo. De acordo com os nossos estudos sobre o facilitador, na sequência de Lone e Burroughs também não é este o seu perfil. A palavra tutor, de origem latina *tutor-tutoris* comporta alguma estranheza quando pensamos no trabalho que já temos vindo a desenvolver no âmbito do desenvolvimento das CIF, na medida em que contém subjacente a metáfora daquele que é protetor ou conselheiro, o que se encontra em oposição ao contexto semântico-filosófico do facilitador numa CIF. Outras hipóteses de

---

<sup>181</sup> No final do Capítulo I, Lone e Burroughs referem precisamente que o professor de filosofia ou facilitador apresenta uma postura marcadamente diferente daquela que é habitual em sala de aula. Por esse motivo, é uma postura que questiona a forma tradicional de ver a relação entre o professor e o aluno, capaz de reestruturar a prática educacional: “As interações filosóficas criam assim a possibilidade para uma diferente forma de relação entre adultos e crianças.” (No original: “Philosophical interactions thus create the possibility for a different form of relationship between adults and children.” - Cf. Burroughs, M. D. Lone, J. (2016). *Op. Cit.* p.14. Nota: tradução nossa.

designação poderiam ser ainda orientador, possibilitador, provocador,<sup>182</sup> e educador<sup>183</sup>. Michel Sasseville e outros autores de referência da língua francesa, como Mathieu Gagnon, utilizam a palavra *animateur* (em português, animador).

Depois desta breve exposição dos termos existentes para a tradução daquele que tem por tarefa manter vivo o diálogo pensante numa CIF, somos chegados à altura de apresentarmos a nossa proposta como resultado dos estudos teórico-práticos efetuados. Assim, a nossa sugestão para a palavra que traduz o papel exercido pelo membro da CIF que conduz e provoca o diálogo investigador na comunidade filosófica é a de «dificultador».

Fundamentemos a nossa proposta. Quando nos questionamos sobre o papel do facilitador numa CIF constatamos que consiste em dificultar, em tornar difícil, o trabalho do grupo, na medida em que obriga a CIF a pensar e pensar é difícil. Com base nesta ideia, passamos a fundamentar a nossa proposta de substituição de facilitador por dificultador. Associamos *facilitador* a *facilitar*. Facilitador e facilitar incluem a palavra *fácil*. Por oposição, *dificultar* é uma palavra imediatamente associada à palavra *difícil*. Consultando o dicionário, verificámos que a palavra *difícil* significa: “que exige trabalho ou esforço para se fazer ou concretizar; que é complicado, espinhoso; que é arriscado; que é exigente.”<sup>184</sup> Por este motivo avançamos com a proposta de nomear o responsável pela orientação das oficinas de FpC e pelo desenvolvimento das CIF, como «*dificultador*».

A par com a verificação do significado da palavra difícil, por oposição a fácil, as nossas razões prendem-se essencialmente com as motivações do «dificultador». Identificamos como motivações fundamentais:

- 1) a necessidade de aprofundamento filosófico;
- 2) a necessidade de manter o foco do diálogo e da investigação em curso;
- 3) o conhecimento e a aplicação de ferramentas de questionamento, de forma a que sejam apropriadas pelos participantes; e
- 4) a promoção de momentos em que os participantes pensem sobre o pensamento em si (o seu e o dos outros).

---

<sup>182</sup> As expressões possibilitador e provocador chegaram-nos através da conversa informal com dois professores: Manuel João Pires e António Quaresma Coelho, respetivamente. Não temos qualquer registo escrito que sirva de referência para estas duas sugestões que consideramos válidas e que gostaríamos de deixar inscritas neste trabalho, para que possam servir de contributo para uma reflexão futura.

A expressão provocar parece-nos interessante, tendo em conta a nossa opção pela palavra provocação, ao invés de estímulo, por sugestão de Karin Murrin, da qual falaremos adiante, em pormenor.

<sup>183</sup> Esta hipótese é avançada por um dos entrevistados, numa das suas respostas às entrevistas que iremos analisar no Capítulo IV do presente trabalho.

<sup>184</sup> Cf. a definição apresentada no dicionário online Priberam, em [https://dicionario.priberam.org/\[dif%C3%ADcil](https://dicionario.priberam.org/[dif%C3%ADcil) (Acedido em outubro 4, 2018).

Relativamente à primeira motivação, o aprofundamento filosófico constitui-se como um elemento fundamental do trabalho do «dificultador» por se traduzir naquilo que nos permite distinguir o diálogo filosófico de um outro qualquer diálogo que possa acontecer em contexto de sala de aula, ou outro que implique a forma habitual de trabalho com os membros da CIF: as crianças sentadas em círculo, ao invés das tradicionais mesas corridas, que vemos habitualmente nas salas de aula.

Quanto à segunda motivação apresentada, manter o foco do diálogo e da investigação em curso é outra das tarefas do «dificultador» que revela a sua postura *dificultadora*: afinal, é tentador e quase natural que os participantes intervenham com observações que podem distrair a CIF da pergunta ou do problema com a/o qual nos comprometemos. Cabe ao «dificultador» lembrar o grupo desse compromisso, verificando a pertinência dos assuntos que vão aparecendo, no diálogo, e que nos afastam do problema em investigação.

Quanto à terceira motivação elencada, a ferramenta de questionamento mais evidente é o “porquê”.<sup>185</sup> Não se trata aqui de um “porquê” aleatório, mas sim orientado no sentido de proporcionar momentos de clarificação e validação de ideias e de justificação de argumentos. É tarefa do «dificultador» dar sentido ao porquê, para que este não se torne numa pergunta automática e sem sentido. O «dificultador» dispõe de uma série de “ferramentas” que permitem empurrar a conversa no sentido filosófico, tais como:

- pedir para imaginar situações específicas;
- perguntar “porquê” em certas ocasiões (mas sempre de forma orientada);
- pedir/dar exemplos e/ou contraexemplos;
- solicitar que sejam esclarecidos conceitos e/ou ideias;
- fazer eco das palavras das crianças envolvidas na CIF para reforçar uma ideia ou para usar uma ideia como contraste de outra;
- envolver o grupo na discussão perguntando quem concorda e não concorda, justificando.<sup>186</sup>

Por último, justificamos a quarta motivação apoiados nas metas gerais elencadas por Golding, referidas no ponto 2.2.1. do presente trabalho, e na necessidade de haver um membro na CIF capaz de tornar essas metas como algo natural ao grupo. Os momentos de “metapensamento”, de pensar sobre a maneira como estivemos a pensar, proporcionam a tomada de consciência daquilo que fizemos e do que conseguimos atingir, em termos dessas metas de

---

<sup>185</sup> Cf. Mendonça, D. (2017). “Pergunta como força criativa”. In Assis, M. et al. (Eds.) *Ensaio entre Arte e Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 37-40.

<sup>186</sup> Cf. Mendonça, D. (2011). *Brincar a Pensar*. Lisboa: Dinalivro, pp. 26-27.

progresso. Cabe ao «dificultador» o papel de ir anotando, sob a forma de questão que convida a pensar sobre, aquilo que já foi alcançado. De que forma pode o «dificultador» realizar esta tarefa? Agindo como espelho, devolvendo questões muito simples como “Podemos dizer que X é um exemplo?”, “Será possível encontrarmos um contraexemplo para o que defendes?”, “Aquilo que disseste é a explicação do conceito Z?”, “Podes justificar a tua afirmação?”, “Há pouco defendias A, agora defendes B. O que aconteceu?” - perguntas como estas devolvem o diálogo ao grupo, como se de um espelho se tratasse, para que possamos observá-lo, afiná-lo, avançar ou recuar, de acordo com o assunto que está a ser trabalhado pela CIF. Uma vez que este tipo de trabalho sobre o pensamento é, por norma, estranho aos habitualmente designados por alunos, numa fase inicial é ao «dificultador» que cabe o papel de agir de acordo com essas metas, para que as crianças possam ser incentivadas a modelar a sua atitude investigativa nesse sentido.

Faz parte do papel do «dificultador» garantir que a comunidade de investigação é crítica da sua própria atividade e que, de acordo com os momentos em que manifestam a sua maturidade enquanto comunidade, vai além do pensamento e pensa sobre o próprio pensamento. Assumindo que cada CIF é única e irrepetível, pois os seres humanos que dela fazem parte são únicos e irrepetíveis, bem como a troca de ideias que ali acontece, torna-se difícil apontar o momento exato em que a CIF se constitui; mais difícil ainda é cristalizar esse momento ou fixá-lo.

### **2.2.3. Os 3C (Lipman) e os 4C (pós-Lipman)**

O tópico das competências a serem desenvolvidas numa CIF está bem trabalhado na bibliografia, por Lipman e Sharp, bem como pelos investigadores que se seguiram. Consideramos que neste momento é oportuno atender à fonte da FpC para abordarmos o tópico dos 3C e dos 4C, que dá nome ao presente ponto deste nosso trabalho de investigação.

Lipman e Ann Sharp identificam três competências do pensamento, que já tivemos oportunidade de enunciar. Recuperamos essa identificação neste momento do estudo para apresentar uma proposta que surgiu posteriormente. Referimo-nos ao pensamento crítico, ao pensamento criativo e ao pensamento cuidativo. A partir de agora, e para que seja clara a diferença com a proposta posterior, iremos referir-nos a este conjunto de competências proposto por Lipman como os 3C.

Roger Sutcliffe apresenta-nos uma proposta que acaba por enriquecer a proposta lipmaniana, uma vez que torna visível um C que já se encontrava presente em Lipman. Sutcliffe introduz um quarto C, uma quarta competência do pensamento: o pensamento colaborativo. Defende que, em conjunto com o pensamento cuidativo, o pensamento colaborativo está intimamente ligado à comunidade; enquanto que o pensamento crítico e o pensamento criativo se encontram ligados ao aspeto da investigação.<sup>187</sup> Acrescenta ainda o autor que:

“cada forma de pensar depende [...] das outras três. Não podemos ser verdadeiramente críticos, do meu ponto de vista, se não nos relacionarmos de modo cuidativo com o que ou quem estamos a criticar. E, apesar da imagem (ou, diria eu, mito) do criador solitário, eu argumento que o pensamento mais criativo emerge de alguma forma de atividade dialógica, colaborativa.”<sup>188</sup>

O quarto C, o pensamento colaborativo, não é enunciado por Lipman de forma explícita, ainda que consideremos que seja algo que acaba por estar presente, tanto no entendimento, como na prática que se faz na comunidade. O estudo da CIF para Lipman e para Sharp, bem como o facto de serem assumidas e reconhecidas, por Lipman, as influências de Dewey, permite-nos assinalar que o quarto C, o pensamento colaborativo, se encontrava já presente no programa de Lipman, de forma estrutural. Cada um dos 4C age como veículo possibilitador dos outros 3C. Uma CIF é tanto mais rica e profícua no seu processo de diálogo quanto mais permite dar lugar à expressão e enriquecimento mútuo de cada um dos 4C. Por riqueza, entendemos aqui, a variedade dos pontos de vista, o questionamento dos outros face aquilo que eu defendo / afirmo, a possibilidade de ter outros olhares a enriquecer o todo da CIF, a entreaajuda dos vários membros da CIF, a modelação de comportamentos face ao «dificultador», que cada membro da CIF vai substituindo pela capacidade de se autorregular e que pode culminar na verificação de que o «dificultador» é mais um membro participante da CIF.

Por sua vez, Jason Buckley<sup>189</sup> apresenta uma abordagem diferente face a cada uma dessas dimensões do pensamento:

- o pensamento crítico diz respeito à procura da verdade e ao esclarecimento de significados;

---

<sup>187</sup> Cf. Sutcliffe, R. (2017), *Op. Cit.*, p. 59.

<sup>188</sup> *Ibidem*: “[...] each way of thinking depends [...] on the other three. You cannot be truly critical, in my view, if you do not engage caringly with what or whom you are being critical of. And, despite the image (or, I would say, myth) of the lone creator, I would argue that most creative thinking emerges from sort of dialogical, i. e., collaborative, activity.” Nota: tradução nossa.

<sup>189</sup> Cf. Buckley, *Op. Cit.*, p. 25.

- o pensamento criativo diz respeito ao uso da imaginação, na procura de alternativas, no uso de analogias e metáforas;

- o pensamento cuidativo diz respeito ao interesse pelos assuntos em curso, mas também pelos outros (o cuidado interpessoal);

- por último, o pensamento colaborativo relaciona-se com a escuta que nos permite construir ideias em conjunto.

De assinalar que Buckley integra o pensamento crítico e o pensamento criativo na dinâmica da investigação em si mesma, integrando o pensamento cuidativo e o pensamento colaborativo na dimensão da comunidade em si mesma.

O desenvolvimento da CIF, de forma continuada, ao longo do tempo, visa alcançar um ponto em que o «dificultador» seja tido como um membro da CIF. Trata-se de um ideal, algo que se persegue e que pode vir a ser identificado em certos momentos pelo «dificultador» e/ou pelos demais membros da CIF.

Perante o exposto, em relação ao entendimento que é feito das competências do pensamento por parte de Lipman e Sharp e dos investigadores que se seguiram, gostaríamos de reforçar que a proposta de Sutcliffe torna clara e óbvia uma competência do pensamento que, na verdade, se encontra implícita na proposta lipmaniana. Por este motivo, consideramos que são pertinentes para o «dificultador», na sua prática com a CIF, as quatro competências do pensamento, os 4C, reconhecendo a competência do pensamento colaborativo, atribuindo-lhe um lugar específico nos aspetos a atender por forma a avaliar o progresso da CIF. Um exemplo desse trabalho de avaliação que o «dificultador» deverá realizar poderá ser consultado no Anexo 3 do presente estudo, onde apresentamos um plano de sessão para uma Oficina de FpC realizada no percurso letivo do mestrado, do qual resulta este trabalho de investigação.

O 4C reforça o conceito de *comunidade* presente na expressão Comunidade de Investigação Filosófica (CIF). O 4C reconhece algo que constitui um dos propósitos do diálogo, numa CIF: aos participantes é pedido que partilhem ideias partindo muitas vezes das ideias dos outros. Cada aluno trabalha o seu pensamento partindo do pensamento dos outros; assim sendo, é natural que surjam tensões. De acordo com Reznitskaya e Wilkinson<sup>190</sup>, as tensões podem ser positivas pois permitem-nos uma maior e mais profunda compreensão dos assuntos em diálogo:

---

<sup>190</sup> Reznitskaya, A., Wilkinson, I. A. (2017). *The Most Reasonable Answer*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press, pp. 3-14.

“Uma multiplicidade de ideias e de perspectivas, e a tensão e o conflito que surge das diferenças entre elas, podem ser uma coisa boa porque ajuda-nos a compreender os assuntos em causa de forma mais profunda. Quando os pontos de vista alternativos surgem em conjunto, dizemos que ajudam a “inter-animar” ou a “inter-iluminar” mutuamente.”<sup>191</sup>

Retomando o que afirmámos em 2.2.2., ao abordar o papel do «dificultador», defendemos que este deverá trabalhar individualmente os 4C para que os membros da CIF possam, também eles, desenvolver o seu pensamento. Tal como afirmámos, se numa CIF o desenvolvimento de cada um advém como o fruto do desenvolvimento da comunidade, então a dimensão do pensamento colaborativo justifica-se no próprio entendimento do que é a CIF.

### 2.3. O que é uma oficina de Filosofia para Crianças?

"O simples facto de haver uma exigência e de não se poder argumentar com um simples «eu quero falar» inaugura um registo diferente. Há um problema apresentado, e trata-se o problema. Há perguntas, responde-se às perguntas e não se parte para outro tema qualquer simplesmente «porque me apetece». Uma sessão de filosofia com crianças não é um atelier de expressão livre. E a diferença está no facto de haver um objetivo e de examinar se uma resposta responde a uma pergunta. Este é já um exercício muito importante em si mesmo. Na medida em que, se olharmos para o quotidiano, a maior parte das vezes ninguém responde às perguntas.”<sup>192</sup>

Na sua versão mais tradicional, com origem lipmaniana, uma oficina de filosofia para crianças apresenta o seguinte alinhamento<sup>193</sup>:

- o «dificultador» e o grupo procedem à leitura de uma história, que serve de ponto de partida para o diálogo;
- há lugar ao levantamento das questões que surgem a partir da leitura partilhada pelo grupo;
- seguindo-se a discussão filosófica<sup>194</sup>.

---

<sup>191</sup> “A multiplicity of ideas and perspectives, and the tension and the conflict that arises from the differences among them, can be a good thing because it helps us understand the issues at hand more deeply. When alternative viewpoints come together, we say that they help to “inter-animate” or “inter-illuminate” each other.” *Ibidem*, p. 9. Nota: tradução nossa.

<sup>192</sup> Cf. *Oscar Brénifier: a filosofia está em todo o lado*. (15 de maio de 2016). In <https://www.noticiasmagazine.pt/2016/15147/#ixzz48pGuwaZa> (Acedido em agosto 18, 2018).

<sup>193</sup> O alinhamento de uma oficina de filosofia para crianças, de índole lipmaniana, é referido por autores como Dina Mendonça que, em vez de oficina lhe chama sessão, tal como se pode ler no ponto “Como funciona uma sessão”, na p. 20 do livro *Brincar a Pensar*.

<sup>194</sup> Para Marie France-Daniel, este terceiro momento constitui “a etapa da formação da comunidade de investigação, a etapa do surgimento dos valores democráticos, a etapa que marca a adesão ao pluralismo e a recusa do dogmatismo.” A influência de Peirce e de Dewey é salientada por Marie-France Daniel, num estudo onde sublinha o forte papel que a experiência apresenta no programa proposto por Lipman. Cf. Daniel M-F. (2000) *A filosofia e as crianças*. São Paulo: Nova Alexandria, p. 25.

Há, porém, outros modelos de abordagem à oficina de Filosofia para Crianças, como por exemplo aquele que é proposto por Jason Buckley<sup>195</sup> e do qual fazem parte os seguintes momentos:

- a *criação do ambiente* para a investigação filosófica, com recurso a jogos de aquecimento, que permitam o trabalho em equipa, por exemplo;

- o *estímulo* ou o ponto de partida para a investigação, que se pode traduzir na leitura de uma história ou de um excerto da história, na apresentação de uma imagem, numa notícia de jornal, na visualização de um vídeo, na partilha de uma fotografia, na audição de uma música ou de um objeto, numa situação que o grupo ou parte do grupo vivenciou;

- o *tempo para pensar*, de forma individual ou em pequenos grupos;

- a *partilha de perguntas*;

- o *arejamento das perguntas*, em que é solicitado ao grupo que reflita sobre as perguntas colocadas; este momento pode ser prévio ao momento da votação e da escolha da pergunta a ser trabalhada;

- a *escolha da pergunta*, cujo sistema de votação pode ser variado, como por exemplo cada pessoa votar em apenas uma pergunta ou cada pessoa poder votar em três perguntas; o sistema de votação pode ser outro, sendo, no entanto, importante que o mesmo seja claro para os participantes;

- os *primeiros pensamentos*, momento em que o grupo é convidado a tomar uma primeira posição sobre a pergunta que será discutida;

- a *discussão* em si mesma;

- as *alegações finais*, momento que acontece perto do final da oficina, que nos permite assinalar os momentos durante os quais alguém mudou de ideias, em que podemos agradecer a alguém a partilha de uma ideia que foi importante para o curso do trabalho de investigação e em que o «dificultador» solicita a participação daquelas pessoas que menos participaram;

- o *momento de revisão*, em que o grupo é convidado a refletir sobre a forma como aconteceu a oficina, sobre a forma como esteve a pensar.

No nosso entendimento a oficina de FpC constitui-se como o alicerce da CIF. A oficina de FpC permite um encontro inaugural entre os membros da CIF, mas esta só acontece mediante a continuidade, ao longo do tempo e quando acontecem o “salto” de que fala Sharp e que elencámos no final do ponto 2.2.1. do presente trabalho. A oficina de FpC constitui o

---

<sup>195</sup> Buckley, *Op. Cit.*, pp. 5-22.

espaço e o tempo onde se procura fazer acontecer a CIF. Tal como mencionámos no ponto 2.2.1. quando referimos e adotámos a definição avançada por Cam face à CIF, o trabalho de continuidade com grupos de crianças e de jovens, em ambiente de oficina de FpC, constitui o terreno fértil onde o «dificultador» e os participantes da oficina lançam sementes para que a CIF possa florescer. Arnaiz<sup>196</sup> descreve as oficinas de filosofia como um modo diferente de ensinar /aprender filosofia, ou melhor dito, no contexto deste trabalho, a filosofar. Numa oficina de FpC é de extrema importância o processo de construção do pensamento, mais do que o resultado desse processo ou a conquista de uma resposta. Na mesma linha, de acordo com Celeste Machado, Oscar Brenifier defende:

“(…) que o pensamento se concebe, em grande parte, em oposição ao conhecimento, sendo este último a posse de ideias fixas que cristalizam, esterilizam e fossilizam os processos mentais.”<sup>197</sup>

As oficinas de FpC devem ser dificultadas e participadas por quem esteja disposto a abandonar as suas certezas e o saber acumulado. No seguimento do que defendemos no ponto 2.2.1. a propósito da CIF, a dúvida, no âmbito de uma oficina de FpC, deve ser acolhida e aceite, uma vez que a sua consciencialização e o compromisso para a trabalhar contribuem para que o grupo de participantes da oficina inicie o processo de desenvolvimento de momentos de dinâmica que atribuímos a uma CIF.

«Dificultar»<sup>198</sup> um diálogo de investigação é diferente de «dificultar» um diálogo. Não é difícil colocar as crianças a fazer perguntas - ainda que haja algumas mais tímidas e inseguras. O difícil é demorarmo-nos na pergunta, no problema que se encontra perante o grupo. Insistir, persistir - sem desistir, só porque é muito difícil, já estamos *cansados* ou *não nos apetece*. Michel Sasseville<sup>199</sup> refere que há aspetos da Filosofia para Crianças que são mais fáceis de dizer do que propriamente de fazer. Salientamos aqui alguns desses aspetos:

---

<sup>196</sup> Citado por Machado, C. (2013). *Op. Cit.*, p.169.

<sup>197</sup> *Ibidem*, p. 171. O papel do facilitador passa por se reconciliar com o seu próprio discurso, assumindo incertezas e questionando as suas afirmações habituais, sobre as quais já deixou de refletir por hábito ou necessidade de segurança: “pelo que, o primeiro objetivo de um autêntico professor consistirá no desfazer ou romper dos nós que o conhecimento representa, um conhecimento caracterizado como opinião, com vista a libertar, deste modo, a mente e o pensamento. No fundo, a sua primordial função será a de “abrir as necessárias fendas na crosta do nosso convencimento, das nossas certezas” e “dar murros na nossa redoma e estilhaçá-la.”, porque, conforme Brenifier “una de las tareas principales de la práctica filosófica es la de invitar a la persona a reconciliarse con su propio discurso”. (*Ibidem*).

<sup>198</sup> Utilizamos o verbo dificultar de forma a sermos coerentes com a proposta de nomenclatura. O «dificultador» não facilita um diálogo, age como um dificultador e por isso dificulta.

<sup>199</sup> Sasseville M. (2017). “Showing that children can do philosophy.” In Naji S., Hashim R. (Eds.), *Op. Cit.*, pp. 89-101.

- o facilitador<sup>200</sup> deve estar sempre, e cada vez mais, consciente de que os diversos estilos de pensar e de aprender traduzem-se em riqueza para a comunidade de investigação;
- a dinâmica da colaboração é mais do que sermos amigos uns dos outros; trata-se de colocar em prática o conflito cognitivo com os outros, de aceitar que somos desafiados pelos outros e que podemos até alterar o nosso ponto de vista, devido a esse conflito e / ou desafio.

A colaboração, ao invés da competição, exige do «dificultador» a criação de um contexto no qual os participantes estão envolvidos, do princípio ao fim, num processo de desenvolvimento da compreensão da pergunta, do tema, do desafio que foi proposto ao grupo ou pelo grupo, como motor para o diálogo. O «dificultador» deverá preparar-se e agir em conformidade, desenvolvendo ele próprio as disposições que pretende ver fomentadas durante o processo de diálogo, no âmbito da comunidade de investigação. Que disposições são essas? De acordo com Sasseville, essas disposições passam por ser crítico, ser autocrítico, espantar-se, pedir razões e princípios, ideias reguladoras / orientadoras, cuidar das diversas ferramentas da investigação, entre outras.<sup>201</sup> Por outras palavras, e sublinhando a importância do pensar sobre o pensamento, recorreremos às palavras de Machado:

“Parar para pensar, repousar e escutar o pensamento, falar consigo mesmo, analisar criticamente, olhar de diferentes ângulos e em diferentes momentos, investigar, deixar(-se) narrar e questionar(-se), contar como foi, tendo em vista a compreensão de como é, e como poderá ser, são algumas das atitudes fundacionais do pensamento metacognitivo [...]”<sup>202</sup>

Capaz de pensar sobre o pensamento, a Filosofia apresenta-se como uma disciplina através da qual podemos praticar a reflexão metacognitiva acerca do ato de pensar.<sup>203</sup>

No seguimento dos estudos de Sasseville e de Machado, voltamos a recorrer a Lipman de forma a enunciar as categorias que o filósofo americano e a equipa do IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) elencaram, ao nível das competências:

- competências de formação de conceitos;
- competências de investigação;

---

<sup>200</sup> O autor não utiliza a nomenclatura que propusemos no ponto 2.2.2. do presente trabalho e por isso retomamos a expressão facilitador.

<sup>201</sup> *Idem*, p. 97.

<sup>202</sup> Cf. Machado, C. (2013). *Op. Cit.*, p. 525.

<sup>203</sup> Cf. Manildo, S., & Rossi, C. (2018). “Staying Doubtful: How can Philosophical Inquiry in Science at Secondary School Promote Interdisciplinary Reflection and Epistemological Awareness?” In E. Duthie, F. Moriyón, & R. Loro (Eds.), *Op. Cit.*, pp. 226-236.

- competências de raciocínio;
- competências de tradução.

Para Lipman, as competências do pensamento, por si só, não são suficientes. É necessário trabalhar ao nível das disposições ou atitudes. No Capítulo IV do presente estudo iremos retomar esta questão, no sentido de compreender as características distintivas do «dificultador». Por agora referimos que a dimensão experiencial que a FpC nos tem proporcionado e que já assinalámos com a descrição de Ann Margaret Sharp sobre a descoberta do trabalho proporcionado pela Comunidade de Investigação, leva-nos a considerar aquilo que sabemos por experiência própria:<sup>204</sup> que o trabalho nesta área exige o desenvolvimento de cada uma das competências do pensamento e também das disposições ou atitudes, tais como aquelas que Sasseville refere, em igual medida. Por este motivo se sublinha a importância da autocorreção que o «dificultador» deve colocar em prática e com a qual as crianças se vão familiarizando.

## 2.4. O «dificultador», a pergunta e o diálogo

"Há perguntas normais e depois há aquelas que não são normais; que fazemos para saber mais e que têm sempre um porquê"<sup>205</sup>

"São as perguntas que nos fazem mexer. As certezas fazem-nos parar. As perguntas são a porta da rua. Quando nos interrogamos, quando duvidamos das nossas paredes, é porque estamos a passar pela porta. O facto de nos espantarmos com o que se passa à nossa volta é sinónimo de vida. Os cemitérios estão cheios de pessoas que não se espantam com nada. A perplexidade é o que nos faz mover o mundo."<sup>206</sup>

A Filosofia surge a partir de perguntas: olhando para a história da Filosofia, é possível relacionar os seus protagonistas, os filósofos, com perguntas que conduziram as suas investigações. Também percebemos que há perguntas recorrentes e que acompanham a

---

<sup>204</sup> A necessidade de desenvolvimento destas competências e destas disposições conduziu-nos à frequência de várias formações, desde 2006, com Celeste Machado (APAEF), Alice Santos e Maria Luísa Abreu (Diálogos), Oscar Brenifier (Institut de Pratiques Philosophiques) e Dina Mendonça (Universidade Nova de Lisboa).

<sup>205</sup> Intervenção de uma criança de 12 anos, numa oficina de filosofia realizada na Rádio Miúdos, a propósito do programa *Filosofia é coisa para miúdos*, no dia 24 de Julho de 2018, registada na plataforma de micro blogging, Twitter: <https://twitter.com/JoanaRSSousa/status/1021869133766578176> (Acedido em agosto 16, 2018). Mensalmente deslocamo-nos às instalações da rádio, no Bombarral, para gravação de quatro a oito programas. A intenção é aplicar as linhas orientadoras da CIF no programa. O número de elementos máximo do grupo são cinco pessoas (a contar com o «dificultador»); as idades dos participantes variam entre os 7 e os 14 anos. O registo destas oficinas pode ser ouvido no site da rádio ([www.radiomiudos.pt](http://www.radiomiudos.pt)), havendo também lugar ao registo através da *hashtag* #filocri, nas plataformas *Twitter* e *Instagram*.

<sup>206</sup> Cruz A. (2013). *Para onde vão os guarda-chuvas*. Carnaxide: Alfaguara, p. 318.

humanidade, desde sempre. Há quem defenda, como por exemplo Oscar Brenifier, que a filosofia possa ser definida como a arte de fazer perguntas ou a arte do questionamento<sup>207</sup>.

A tarefa do «dificultador» inclui vários momentos de obstáculos, de desafios para que as crianças possam experimentar essas mesmas situações e procurar formas de as superar. O «dificultador» deverá estar preparado para perguntas como “O que é a filosofia?” ou “Os meus sapatos são iguais?”, perguntas que se denominam de abertas ou fechadas, respetivamente, na medida em que a natureza das suas respostas assenta numa investigação mais teórica e complexa, no caso da primeira, ou numa mais direta e imediata, no caso da segunda. Há que criar o espaço e o tempo para que os participantes tomem posições e para que o processo argumentativo, que se desenvolve numa CIF, conquiste o seu lugar próprio.<sup>208</sup> A este propósito, Laurance Splitter fala-nos da importância de ter e de se cultivar o *ouvido filosófico*:

"Algumas perguntas requerem, ou merecem, respostas diretas (A avó vem hoje?, Posso atravessar a estrada agora?, por exemplo). Mas tanto na aula de filosofia como no quotidiano, aqueles que têm um ouvido filosófico podem com frequência discernir que as perguntas das crianças permitem grandes oportunidades para uma discussão de pensamento. Nestes casos, não é necessário nem desejável responder simplesmente às suas perguntas. Tal como outros escritores já apontaram, as perguntas das crianças são “convites” para “brincar” com ideias e pensamentos. Uma vez que a maioria destas perguntas já refletem uma boa dose de pensamento da parte da criança, uma estratégia boa é perguntar-lhes, de volta, “O que te faz perguntar isso?” ou “No que estás a pensar?”<sup>209</sup>

Tal como é comum acontecer numa CIF, quando a pergunta de um dos membros se torna a pergunta que orienta todo o grupo, em diálogo, tomamos agora como nossa a pergunta de Lipman, citado por Weber e Wolf<sup>210</sup>: qual é o papel da pergunta numa CIF? Para responder a

---

207 Cf. Brenifier, O. (2014). “Comment Penser à travers l’autre: l’art du questionnement”. In Vieira, R. M. et al. (Org.) *Pensamento Crítico na Educação: Perspetivas atuais no panorama internacional*. Aveiro: IDTEF Universidade de Aveiro, pp. 17-24.

208 Sousa J. (2013). “El proyecto filocriatividade y el entrenamiento de los “músculos del pensamiento.” In Barriños-Rastrojo, J. (Ed.) *Filosofia para Niños y Capacitación Democrática Freiriana*.- Madrid: Liber Factory, p. 131.

209 Sousa, J. (2017a). *Laurance Splitter: “(...) we need to take their questions seriously, and check with them before assuming we know exactly what they mean.”* [Blog post] In <https://joanarssousa.blogs.sapo.pt/laurance-splitter-we-need-to-take-481425> (Acedido em julho 10, 2018): “Some questions require, or deserve, straight-forward responses (“Is Grandma coming today?”, “Is it ok to cross the road now?”, for example). But both in philosophy class and in ordinary life, those with a philosophical “ear” (as noted above) can often discern that children’s questions provide great opportunities for thoughtful discussion. In these cases, it is neither necessary nor desirable to simply “answer” their questions. As other writers have pointed out, children’s questions are often “invitations” to “play with” ideas and thoughts. Since most such questions already reflect a good deal of thinking on the child’s part, one good strategy is ask them, in turn, “What makes you ask that?” or “What are you thinking about here?” Nota: tradução nossa.

Sobre a sensibilidade filosófica (em inglês, *philosophical sensitivity*), cf. Burroughs M. D., Lone, J. (2016), *Op. Cit.*, pp. 41-53. Os autores dedicam um capítulo do seu livro, *Philosophy in Education*, a essa questão e referem, a este propósito, uma das inteligências enunciadas por Howard Gardner, a inteligência existencial.

210 Cf. Weber B., Wolf. A. (2017). “Questioning the question: a hermeneutical perspective on the “art of questioning” in a community of philosophical inquiry.” In Gregory M. R., Haynes J., Murriss K. (Eds.), *Op. Cit.*, pp. 74-82.

esta inquietação, Lipman descreve essas perguntas adequadas como a ponta de um icebergue, sendo o icebergue todo o processo de investigação; como pensamento distribuído e como uma disposição crítica.<sup>211</sup> Continuando a leitura do estudo realizado por Weber e Wolf, podemos notar que Lipman defende que, para que esta disposição crítica se desenvolva, sob a orientação do «dificultador», o perguntar das perguntas<sup>212</sup> pode tornar-se numa competência de pensamento.

Permanecemos no estudo de Weber e Wolf para tomar como nossa uma pergunta dos próprios investigadores, a qual é motivo de debate junto da comunidade de investigadores que se dedicam à FpC: que perguntas trabalhar numa CIF: a das crianças ou a do «dificultador»? Como deveremos proceder no sentido de escolher a pergunta em torno da qual se vai trabalhar? Somos alertados pelos investigadores que as opiniões são divergentes<sup>213</sup> e que não há um consenso sobre esta temática, que se encontra intrinsecamente ligada à forma como reconhecemos o lugar da criança na CIF – e, arriscamos a dizer, no mundo.

A pergunta é referida como um dos elementos que torna o pensamento visível.<sup>214</sup> Há perguntas simples como *O que te faz dizer isso?* que têm um efeito clarificador e que permitem que a pessoa que pergunta tome consciência do seu próprio pensamento. No âmbito de uma CIF, essa tomada de consciência amplifica-se aos outros participantes que podem, assim, olhar para o pensamento de quem pergunta, avaliar, criticar ou criar algo a partir dele. Scolnicov sublinha que “A filosofia não se ocupa principalmente de encontrar as respostas certas, mas de inventar boas perguntas.”<sup>215</sup> Esta é uma das nossas inquietações, compreender o que faz de uma pergunta uma “boa pergunta”, no contexto de uma CIF. Nesta fase do nosso estudo, propomos as seguintes hipóteses enquanto elementos caracterizadores destas “boas perguntas”, a saber:

- uma boa pergunta apresenta-se como problemática, trata-se de um desafio, de algo enigmático, que precisa ser resolvido;
- uma boa pergunta presta-se a ser perguntada, a partir dessa pergunta outras perguntas podem surgir;
- uma boa pergunta proporciona uma atitude de curiosidade, que amplifica o nosso olhar;

---

<sup>211</sup> *Ibidem*, p. 75.

<sup>212</sup> No idioma original, *the asking of questions*.

<sup>213</sup> *Cf. Ibidem*.

<sup>214</sup> *Cf.* Church M., Morrison K., Ritchhart R., (2011). *Making Thinking Visible*. Estados Unidos da América: Jossey Bass, pp. 34-35.

<sup>215</sup> Scolnicov, S. (2000). “A Problemática Comunidade de Investigação: Sócrates e Kant sobre Lipman e Dewey.” In Kohan, W., Leal, B. (Org.). *Filosofia para Crianças em Debate*. Petrópolis: Editora Vozes, p. 94.

- uma boa pergunta pode ser estranha, por nos parecer completamente nova ou óbvia, por nos fazer olhar para algo que já questionámos muitas vezes sem parar para pensar nas respostas habitualmente dadas.

Na prática de FpC, o perguntar acontece num ambiente de compromisso entre os membros da CIF: “Fazer perguntas não significa nada se não se estiver envolvido na busca pela compreensão.”<sup>216</sup> Ann Margaret Sharp<sup>217</sup> reforça o sentido da busca pela compreensão, no seio de uma Comunidade de Investigação Filosófica. Fazer muitas perguntas sem que haja qualquer compromisso de investigação, assumido connosco e com os outros, impede o aprofundamento filosófico e não nos leva a lugar algum.

O diálogo é tido como algo fundamental à CIF – e a pergunta pode muito bem ser o ponto de partida desse diálogo, ao invés da leitura da história filosófica, como sugere a prática clássica, cunhada por Lipman. Tal como referimos no início do ponto 2.3. do presente trabalho, a maneira mais tradicional de trabalhar em FpC deriva precisamente do programa criado por Lipman: há uma história para ser lida, história essa que é escrita com determinadas intenções filosóficas. O «dificultador» tem acesso a manuais de apoio, com agendas de discussão possíveis para serem trabalhadas em sala, com as crianças e os jovens. Nesses manuais é possível encontrar atividades e exercícios para se colocar em prática. Perguntamos: que significado tem, para a relação entre «dificultador» e os membros da CIF, ser o «dificultador» o responsável por escolher as perguntas? Poderá haver lugar para as duas dinâmicas, atendendo o «dificultador» ao facto de ter presente as tais metas de que fala Golding? Não será uma responsabilidade do «dificultador» assinalar aspetos que necessitam ser desenvolvidos pela CIF e provocar o diálogo com perguntas que possibilitam trabalhar esses aspetos? Poderá o «dificultador» partilhar com a CIF os motivos pelos quais foi o próprio a escolher a pergunta?

Uma outra forma de olharmos para esta questão da escolha da pergunta, encontra resposta no diálogo socrático, até pelo facto de dispensar materiais específicos: a questão filosófica é escolhida pelo «dificultador» para servir de base à discussão. O metadiálogo é bastante valorizado, sendo uma abordagem muito característica do trabalho de Oscar Brenifier<sup>218</sup>, onde o pensar sobre o pensamento (que aconteceu durante a oficina) é fundamental para a tomada de consciência do pensamento:

---

<sup>216</sup> Sharp, A. M. (2018c). “The community of inquiry: education for democracy.” In Gregory, M. R. & Lavery, M. (Eds.) *Op. Cit.*, p. 244: “Asking questions means nothing if one is not actively involved in the quest of understanding.” Nota: tradução nossa.

<sup>217</sup> *Idem.* (2018d). “Philosophy for children and the development of ethical values.” In *Ibidem*, p. 111.

<sup>218</sup> Brenifier O. (2002) *Enseigner par le debat*. França: CRDP de Bretagne, pp. 39-45.

“Trata-se de ouvir uma pergunta, responder a essa pergunta, saber produzir um argumento que tenha sentido, que seja pertinente, e que consiga sustentar uma ideia... Quando chegamos aqui já é bastante! Afinal, é um trabalho de consciencialização do nosso próprio pensamento e de enunciação de ideias, medindo a sua pertinência e as suas limitações.”<sup>219</sup>

A afirmação de Brénifier deixa-nos uma inquietação: a pergunta só é válida enquanto veículo de produção de respostas?

Regressamos a Weber e Wolf no sentido de estabelecermos qual a atitude do «dificultador» quanto à escolha das perguntas. A este respeito, os investigadores apontam para aquilo a que chama de abordagem equilibrada em Jana Mohr Lone, num artigo publicado em 2011<sup>220</sup>. Lone defende o que denomina de “modéstia epistemológica” no momento de avaliação das perguntas da criança: nem sempre o «dificultador» é o melhor júri para encontrar a pergunta mais adequada. Como ultrapassar esta dificuldade? O «dificultador» poderá integrar, na sua prática, uma ferramenta como a que desenvolvida por Philip Cam, em 2006, a partir do trabalho de 1991, de Laurance Splitter,<sup>221</sup> o quadrante das questões. Esta ferramenta permite ao «dificultador» enquadrar as perguntas em dois eixos: o eixo das perguntas fechadas e abertas, e o eixo das perguntas textuais e intelectuais. As perguntas mais adequadas, aquelas que, num registo informal, designamos de sumarentas, encontram-se no quadrante abertas/intelectuais. O quadrante das questões é uma ferramenta na qual Philip Cam revê algumas limitações, denominando-a, segundo Weber e Wolf, como uma ferramenta “boa o suficiente em termos práticos.”<sup>222</sup>

No seguimento do que defende Lone, a “modéstia epistemológica”, avançamos com uma nova proposta, a da “modéstia e transparência epistemológica”. Por modéstia entendemos a consciência, do «dificultador» enquanto «dificultador», de que o seu juízo é falível e que poderá falhar no processo de escolha da pergunta. Por transparência entendemos a partilha, de forma aberta, para com a CIF, dessas mesmas dificuldades de escolha ou da perceção, *a posteriori*, de que a escolha não foi a mais acertada. Defendemos a modéstia e a transparência

---

<sup>219</sup> (2016) Oscar Brénifier: a filosofia está em todo o lado. In Notícias Magazine <https://www.noticiasmagazine.pt/2016/15147/#ixzz48pGuwaZa> (Acedido em agosto, 17, 2018).

<sup>220</sup> Cf. Lone, J. M. (2011). “Questions and the Community of Philosophical Inquiry.” In *childhood & philosophy*, v. 7, n. 13, jan/jun, pp. 75-89.

<sup>221</sup> Splitter tem vindo a retomar esta ferramenta, abordando a mesma em artigos recentes. Desta forma, o professor australiano torna viva a prática da FpC: as soluções encontradas para responder aos problemas podem ser retomadas, a qualquer momento.

Nesse sentido remetemos para a leitura de Splitter, L. (2016). “Dispositional ingredients of questioning and inquiry.” In *Journal of Philosophy in Schools* 3(2), pp-18-38, In <https://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/jps/article/download/1348/876>. (Acedido em junho 20, 2019)

<sup>222</sup> Cf. *Op. Cit.*, p. 75. Os autores prosseguem a sua reflexão na companhia de Hans Georg Gadamer, explorando noções como a atitude filosófica e a experiência filosófica.

como uma forma de aproximar as crianças, os jovens, enfim, os membros da CIF, ao «dificultador», colocando em prática a dúvida, independentemente do facto de a pessoa X assumir o papel de «dificultador» naquele grupo. Trata-se de modéstia e transparência epistemológica pelo facto de se referir ao âmbito do conhecimento: assim, ainda que o «dificultador» enquanto adulto seja, à partida, portador de uma bagagem de conhecimento maior e mais ampla do que o grupo de crianças e jovens com os quais se encontra a trabalhar, no seio de uma oficina de FpC, deve agir com a consciência de que não sabe tudo, e que aqueles com quem se propõe a filosofar, sejam crianças, jovens ou adultos, poderão saber algo que ele não sabe. Assim se justifica o carácter epistemológico da modéstia e da transparência. Machado sublinha o facto da modéstia e da transparência epistemológicas acontecerem no seio de um processo com características eminentemente humanas:

“O diálogo é um comportamento social especificamente humano que tem a linguagem como instrumento. [...] Gadamer (1984), seguindo Platão, defende que não se pode cultivar a filosofia sem o diálogo e que este constitui a estrutura originária do pensar. A dialéctica pergunta-resposta cumpre-se no próprio pensamento. É neste sentido que o autor defende que os diálogos platónicos são discursos-guia nos quais Platão por intermédio de Sócrates, nos faz “ver” o saber do não saber. A partir do modelo socrático, e pela consciencialização da *douta ignorância*, o homem é conduzido a um nível diferente de conhecimento: o conhecimento reflexivo.”<sup>223</sup>

Sabemos, pela literatura consultada, bem como pela dimensão experiencial da FpC, que é comum os participantes acusarem o «dificultador» de tornar o diálogo difícil. Acontece que no decorrer de uma oficina de FpC, e por ter como ideal a CIF, o «dificultador» também coloca perguntas, obrigando os participantes da oficina a realizar movimentos de aprofundamento, servindo como espelho para devolver inquietações e para colocar os argumentos de cada um à prova da Comunidade. O «dificultador» tem a responsabilidade de animar o diálogo.

Todavia, é comum que pareça fácil aos olhos de quem observa: o «dificultador»<sup>224</sup> parece estar a fazer um trabalho fácil, simples. A ilusão da facilidade também surge quando encaramos as crianças como sendo *natural born philosophers*. Reconhecemos que as crianças têm uma atitude curiosa, que se traduz em perguntas; por isso, revemos nelas algumas características inerentes aos filósofos: tanto as crianças como os filósofos perguntam muito e, frequentemente, pedem o porquê das coisas. Na prática, o trabalho no âmbito da FpC é difícil, tal como refere Gardner:

---

<sup>223</sup> Machado C. (2013). *Op. Cit.*, pp. 149-150.

<sup>224</sup> Sobre o papel do educador como facilitador, remetemos para Mendonça (2011), *Op. Cit.*, pp. 22-23.

“Facilitar é difícil, por vezes é trabalho cansativo. Mais do que tudo, o facto desta prática ser por vezes extenuante testemunha a verdade de afirmar que isto não é só deixar seguir [a conversa].”<sup>225</sup>

E podem perguntar-nos: se os porquês são tão naturais para a criança, por que é que a FpC se revela um trabalho difícil? É difícil pois pretendemos manter essa naturalidade do perguntar e fazer com que se transforme num filosofar deliberado,<sup>226</sup> consciente, que vá ao encontro daquilo que defendem Chandley & Lewis;<sup>227</sup> só um filosofar deliberado permite trazer luz às contradições presentes no pensamento, bem como às categorias, modelos e hábitos a partir dos quais as pessoas interpretam, julgam e dão sentido ao mundo que as rodeia.

Parece que basta colocar as crianças, jovens ou adultos a conversar em torno de um tema ou de uma pergunta, dando regras e garantido que estas se cumprem no decorrer do diálogo que, por seu turno, integra novas perguntas. A questão é que se pretende que aconteça, o mais possível, um diálogo que não é uma mera conversa (Gardner)<sup>228</sup> ou uma troca de ideias.<sup>229</sup> O diálogo filosófico aprofunda o pensamento, perfura o pensar tentando alcançar o âmago da questão que está em discussão ou em investigação. Quais são as condições necessárias para que possamos denominar de diálogo à conversa que está a acontecer? Splitter e Sharp<sup>230</sup> apresentam as seguintes condições:

- a verificação de uma estrutura na conversa: há um tópico que está a ser debatido ou que vai ser contestado;

---

<sup>225</sup> No original: “Facilitation is hard, sometimes grueling work. More than anything else, the fact that this practice is often exhausting testifies to the truth of the claim that this is no mere letting go (Gardner S. (s/d) “Commentary on “Inquiry is no mere conversation”. *Journal of Philosophy in Schools* 2(1), p.83. In <https://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/jps/article/download/1105/777> (Acedido em agosto 28, 2018). Nota: tradução nossa.

<sup>226</sup> É disso mesmo que nos fala Machado, no início do capítulo da sua tese onde apresenta algumas abordagens no âmbito da Filosofia para Crianças: “A natureza questionante do ser humano e a constante procura pelo porquê das coisas são reveladores da procura contínua pelos fundamentos, pelos princípios e pelas causas que têm acompanhado o pensamento filosófico desde a antiguidade. Por outro lado, a curiosidade e o espanto são características próprias das crianças, “as suas perguntas são um admirável sinal de que o homem, enquanto homem, filosofa espontaneamente” (Jaspers, 1972, p. 11). Contudo, como salienta Teles (2005), esta natureza filosófica própria da criança “tem sido sufocada pelas instituições educativas que já lhes entregam ‘respostas’, ‘verdades prontas’, ‘leis’, ‘normas’, ‘regulamentos’, ‘caminhos’ que necessitam apenas de ser decorados e introjetados” (Machado, C. (2013). *Op. Cit.*, p. 142).

<sup>227</sup> *Cf. Op. Cit.*, pp. 6-7.

<sup>228</sup> *Cf. Op. Cit.*, p. 83: “O facto de toda a gente ter algo a dizer que vale a pena ser ouvido, não significa que tudo aquilo que alguém diz mereça ser escutado.” (No original: “The fact that everyone has something to say that is worth listening to, does not mean that everything that anyone says is worth hearing.” Nota: tradução nossa.

<sup>229</sup> “Dialogue is not to be confused with mere conversation or “speaking and listening” which has no particular focus or purpose, nor with confrontational debate.” (Idem, p. 13). A este propósito *Cf. McCall & Weijers, (2017), Op. Cit.*, p. 84.

<sup>230</sup> Splitter, L. J. & Sharp A. M. (1999). *Op. Cit.*, p. 53.

- a prestação dos participantes rege-se por princípios autorreguladores e autocorretivos, havendo lugar ao questionamento das ideias apresentadas pelos outros, bem como da sua própria ideia;
- existe uma estrutura igualitária; entenda-se: a ideia de um tem tanto valor como a ideia do outro, independentemente da posição assumida durante o diálogo;
- por último, a linha condutora da conversa tem como suporte os interesses dos membros; são tratados assuntos que movem o interesse dos participantes (e não, por exemplo, a agenda de discussão previamente preparada pelo facilitador).

Concordamos com Fisher e nesse sentido reiteramos as suas palavras quando defende que o diálogo que se pretende é:

“o tipo de comunicação entre pessoas que respeita diferenças de opinião. O diálogo é um processo que permite a verdadeira escuta num ambiente de segurança. O diálogo oferece a possibilidade de aprendizagem aprofundada, de ideias que transformam e o desenvolvimento da autoconsciência em cada participante. O diálogo genuíno não tem uma agenda escondida, foca-se na compreensão. O diálogo é um processo transformativo.”<sup>231</sup>

## 2.5. A criatividade e a pergunta numa CIF

Splitter e Sharp definem o diálogo genuíno como aquele onde há lugar para os caminhos errados, os começos falsos, as hesitações, a autocorreção e as interjeições espontâneas. Para estes dois pensadores “(...) o diálogo representa o pensamento da comunidade, ele mostra a comunidade pensando alto.”<sup>232</sup>

O diálogo filosófico é, inclusivamente, recomendado pelo UNESCO<sup>233</sup> como fundamental na criação, manutenção e enriquecimento das sociedades democráticas, na medida em que contribui para o desenvolvimento das capacidades gerais dos cidadãos, tais como a participação ativa na vida política, a expressão coerente da sua vontade, a liberdade de pensamento crítico, o exercício de direitos e deveres integrantes de uma sociedade democrática,

---

<sup>231</sup> No original: “(...) a type of communication between people that respects differences of opinion. Dialogue is a process that allows for true listening in a safe environment. Dialogue offers the possibility of deepening learning, transforming ideas and developing self-awareness in each participant. Genuine dialogue has no hidden agenda, it aims at understanding. Dialogue is a transformative process.” Fisher (2013) *Op. Cit.*, p. 13. Nota: tradução nossa.

<sup>232</sup> Cf. Splitter, L. J., Sharp A. M. (1999), *Ibidem*.

<sup>233</sup> Cf. UNESCO (2007). *La Philosophie Une École de la Liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe: État des lieux et regards pour l’avenir*. Paris: Éditions UNESCO. Oscar Brenifier foi um dos convidados a participar neste documento da UNESCO que coloca a par com a filosofia escolar e universitária a prática da filosofia.

ou seja, de um modo geral, o acesso aos poderes legislativo, executivo e judicial existentes num estado de direito.

De acordo com Marie France Daniel, “Para Lipman, as propriedades inerentes ao diálogo filosófico atingem seu ponto máximo no seio da comunidade de investigação.”<sup>234</sup> Daí resulta “o crescimento pessoal, o desenvolvimento de valores morais e a incorporação do (de espírito) democrático.”<sup>235</sup> O diálogo é essencial para unir, mais do que para dividir, pessoas de diferentes contextos.

Echeverria & Hannam<sup>236</sup> defendem que a CIF pode fazer a diferença na vida da democracia plural. A ação da CIF proporciona, às crianças e aos jovens, ferramentas que lhes permitem tornar-se mais críticos, desenvolvendo uma consciência mais social e global. Desta forma preparamos as crianças de agora para se tornarem adultos com um papel ativo no seio das sociedades democráticas: “A CIF é um espaço onde a intenção clara do professor é assegurar que os participantes têm a oportunidade de falar e onde a pluralidade do grupo é levada a sério.”<sup>237</sup> O professor é um coinquridor com responsabilidades particulares.

Fisher<sup>238</sup> indica, ainda, que o diálogo se afigura como o espaço privilegiado para aplicar a imaginação, sugerir hipóteses ou expressar novas ideias. Uma CIF que questiona é uma comunidade que promove a criatividade, que valoriza a diversidade, onde são permitidas questões pouco comuns, onde se podem fazer novas associações e conexões, onde se podem representar as ideias de formas diferentes, seja em vídeo, com imagens ou com novas palavras, inclusivamente. É uma sala de aula que abraça as novas aproximações e soluções para os problemas e que avalia, criticamente, as novas ideias e as novas ações. Para Fisher (2009),<sup>239</sup> o diálogo filosófico é um processo criativo pelas suas características de abertura e pelo convite à expressão livre de ideias, não se fixando numa resposta certa.

Em salas de aula, que se desenvolvem como comunidades de investigação, as crianças são provocadas para praticar o pensamento criativo, ou seja, para colocar a faculdade da imaginação<sup>240</sup> em movimento, através de um conjunto de questões dialógicas. No seu livro *Teaching Thinking*, Robert Fisher dá exemplos das questões dialógicas que promovem o

---

<sup>234</sup> Daniel M-F., *Op. Cit.*, p. 272.

<sup>235</sup> *Ibidem*.

<sup>236</sup> Echeverria E., Hannam P. (2017) “The community of philosophical inquiry (P4C): a pedagogical proposal for advancing democracy.” In Gregory M. R., Haynes J., Murriss K. (Eds.), *Op. Cit.*, pp. 3-10.

<sup>237</sup> *Idem*, p. 8: “The CPI is a space where the clear intention of the teacher is to ensure those participating have the opportunity to speak and where the plurality of the group is taken seriously.” Nota: tradução nossa.

<sup>238</sup> *Cf. Op. Cit.*, p. 41.

<sup>239</sup> Fisher, R. (2009) *Creative Dialogue*. Londres / Nova Iorque: Routledge, p. 148.

<sup>240</sup> Remetemos para o Capítulo I do presente trabalho, onde abordámos este tema, guiados pelo filósofo Immanuel Kant.

pensamento crítico, bem como o pensamento criativo. Consideramos que essas questões são ferramentas disponíveis para uso da CIF: num primeiro momento, será o «dificultador» a fazer um uso mais frequente dessas perguntas, de forma a que os membros da CIF as possam ir integrando no diálogo. “O que será?”, “O que pode ser uma ideia / maneira / solução possível...?”, “Que métodos poderias usar para...?”, “Quem tem uma ideia nova?” – são alguns dos exemplos apresentados pelo autor para pôr em prática a faculdade da imaginação, gerar hipóteses e ideias, desenvolver competências e técnicas criativas e aceder às suas próprias ideias e às dos outros.<sup>241</sup>

Além de Fisher, outros autores sublinham a importância do processo. Gregory<sup>242</sup>, além de sublinhar essa importância, realça, ainda, a questão do processo. Refere, a este propósito, os conteúdos que são apresentados na disciplina de Filosofia, aos adolescentes, que são pouco significativos para o seu público.<sup>243</sup> Já o conteúdo presente na FpC, ou melhor a análise de conceitos filosóficos, ajuda os adolescentes a desenvolver o tal *ouvido filosófico* de que falámos anteriormente.

Num dos capítulos finais do livro *Enseigner par le débat*, Oscar Brenifier<sup>244</sup> refere as dificuldades metodológicas que são comuns quando realizamos oficinas de FpC que procuram fazer acontecer a CIF. Passamos a enunciar essas dificuldades:

- haver crianças que não participam;
- acontecer um mero debate de opiniões,
- o facto de não avançarmos no diálogo;
- a crença na ignorância.

Na mesma obra, Oscar Brenifier enuncia também os obstáculos aos quais os «dificultadores» devem atender, a saber: e

- o deslizamento de sentido;

---

<sup>241</sup> Fisher (2013), *Op. Cit.*, p. 41.

<sup>242</sup> (s/d) em [https://www.researchgate.net/profile/Karin\\_Murris/publication/242264330\\_What\\_Philosophy\\_with\\_Children\\_is\\_not\\_responses\\_to\\_some\\_critics\\_and\\_constructive\\_suggestions\\_for\\_dialogue\\_about\\_the\\_role\\_of\\_P4C\\_in\\_Higher\\_Education/links/0c960533e266442609000000/What-Philosophy-with-Children-is-not-responses-to-some-critics-and-constructive-suggestions-for-dialogue-about-the-role-of-P4C-in-Higher-Education.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Karin_Murris/publication/242264330_What_Philosophy_with_Children_is_not_responses_to_some_critics_and_constructive_suggestions_for_dialogue_about_the_role_of_P4C_in_Higher_Education/links/0c960533e266442609000000/What-Philosophy-with-Children-is-not-responses-to-some-critics-and-constructive-suggestions-for-dialogue-about-the-role-of-P4C-in-Higher-Education.pdf). (Acedido em agosto 27, 2018).

<sup>243</sup> Haynes e Murris (2012, *Op. Cit.*, p. 122) também alertam para o facto da filosofia académica não ser o garante de competências ou da coragem necessária para o relacionamento com os outros, no âmbito das conversas filosóficas. As autoras sublinham, ainda, que o conhecimento da história da filosofia não é a única matéria a ser abordada e explorada no que respeita ao papel do professor, na filosofia para/com crianças.

<sup>244</sup> *Cf. Op. Cit.*, pp. 69-79. É de assinalar que o conceito de CIF não está presente na prática de Oscar Brenifier, sendo que o filósofo refere estas dificuldades no momento do seu livro em que fala de dificuldades e obstáculos no trabalho em sala de aula.

- a indeterminação do relativo;
- a falsa evidência;
- a certeza dogmática;
- o alibi do nome;
- o parecer recebido;
- a precipitação;
- a explosão emocional;
- o exemplo inexplicado;
- o conceito indiferenciado;
- a ideia redutora;
- a incerteza paralisante;
- a ilusão de síntese;
- a perda de unidade;
- o paralogismo;
- a dificuldade em problematizar.

Brenifier não só aponta esses obstáculos, como refere algumas medidas que podem ser úteis para que o «dificultador» os ultrapasse.<sup>245</sup> Numa reflexão bastante crítica, o filósofo chama a nossa atenção para o facto de a grande maioria dos alunos não se sentirem confortáveis com a cultura do diálogo, pois não é esse o ambiente que lhes é familiar, no sentido mais tradicional do ensino.

A importância de perguntarmos “*por que é que é tão difícil gerir e desenvolver uma CIF?*” ganha particular importância quando assumimos que a CIF, enquanto ideal, integra aspetos do diálogo socrático. Pode acontecer que o «dificultador» embarque numa ilusão de tentar facilitar o processo do diálogo, sobretudo quando hoje em dia há tantos materiais de trabalho disponíveis,<sup>246</sup> como, por exemplo, os manuais de apoio de Lipman e Sharp, passando pelos inúmeros livros de exercícios publicados por Brenifier. Já em Portugal, encontramos

---

<sup>245</sup> Remetemos para a leitura do capítulo da obra atrás referida, da autoria de Oscar Brenifier (2002).

<sup>246</sup> Esta questão dos materiais disponíveis e, sobretudo, dos manuais de apoio que decorrem da tradição de Lipman e Sharp permite que aqueles que pretendem iniciar-se como «dificultadores» de CIF se fixem a planos de sessão ou exercícios previamente preparados e não atendam àquilo que são os verdadeiros interesses do grupo com o qual estão a trabalhar. Ter connosco um plano de sessão ou um exercício ajuda-nos na preparação da atividade, visualizando os possíveis contornos que o diálogo poderá assumir. Todavia, não podemos aceitar que isso defina o curso da atividade. Nesse sentido, a CIF deve seguir os interesses dos seus participantes, e mesmo que o «dificultador» tenha a(s) sua(s) pergunta(s) preparada(s) para a sessão ou oficina, essa(s) pergunta(s) não deve(m) ser imperativa(s).

livros e manuais da autoria de Maria José Figueiroa-Rego<sup>247</sup> e o livro já referido de Dina Mendonça.

Ainda que sigamos os manuais e a teoria que neles encontramos, nada nos garante que estejamos a levar a cabo uma atividade de índole filosófica. Como garantir que a filosofia acontece durante a atividade? Numa entrevista à BBC, registada e disponível em vídeo amplamente difundido na rede social *YouTube*, Lipman fala-nos do “*forward movement*”.<sup>248</sup> O que pretende Lipman dizer com esta expressão? Há uma exploração de ideias, uma busca, uma certa linha de investigação que nos permite avançar. Somos detetives, afirma Lipman. Mesmo quando o processo nos faz avançar e retroceder, temos noção de que estamos a seguir caminho.

A ação do «dificultador» encontra-se enraizada na incerteza (Murriss<sup>249</sup>; Kennedy<sup>250</sup>) e esta constitui um aspeto positivo, ao contrário do que se poderia pensar. A atitude filosófica passa precisamente por abandonar aquilo que nos é familiar e aprender a lidar com a incerteza (Weber e Wolf).<sup>251</sup> Remontando à filosofia antiga, a um dos diálogos de Platão, *Banquete*, encontramos a descrição da noção de atitude filosófica. Sócrates, aquele que só sabe que nada sabe, dá lugar a todos os intervenientes para que falem sobre o tema em questão: *eros*. Ao longo deste texto, Platão<sup>252</sup> descreve-nos a caminhada filosófica, durante a qual temos que abandonar o que já sabemos, o que tomamos por garantido, aquilo que vemos todos os dias e que deixámos de questionar. A nosso ver, essa atitude é fundamental e vai ao encontro do que defendemos no ponto 2.4. do presente estudo, guiados por Lone, como modéstia e transparência epistemológica.

Por mais que se prepare a oficina, o estímulo (ou provocação)<sup>253</sup> e a agenda de discussão que possamos criar, registando perguntas possíveis que possam surgir numa oficina de FpC a

---

<sup>247</sup> Em 2015, Maria José Figueiroa-Rego publicou, junto das Edições Piaget (Lisboa), uma coleção de histórias para pensar e livros do professor. A coleção abrange as seguintes faixas etárias: 5/7 anos, 8/ 10 anos, 10 / 12 anos e 12 / 14 anos. As histórias para pensar incluem poemas e pequenos contos retirados da literatura portuguesa infanto-juvenil.

<sup>248</sup> Lipman em entrevista à BBC, em 1990. O vídeo está disponível na rede social *YouTube*, através do link <https://www.youtube.com/watch?v=XAApdQUYN6I> (consultado a 18 de Agosto de 2018).

<sup>249</sup> Murriss K. (2016b) *The Posthuman Child*. Londres / Nova Iorque: Routledge, p. 205.

<sup>250</sup> Cf. *Op. Cit.*, p. 755.

<sup>251</sup> Cf. *Op. Cit.*, p. 80.

<sup>252</sup> Platão (1998). *Banquete*. Viseu: Guimarães Editores.

<sup>253</sup> Grande parte da bibliografia apresentada e investigada utiliza a palavra estímulo para designar o recurso que serve de proposta à atividade com a CIF. Associamos a palavra estímulo ao conceito pavloviano: perante o estímulo da campainha o cão saliva, por associar que lhe vai ser apresentada carne para comer. Através de um tweet de Graeme Tiffany (Acedido em outubro 1, de 2016, em <https://twitter.com/GraemeTiffany/status/776813199802916864>) percebemos que havia uma alternativa a esta palavra: provocação. A sugestão é de Karin Murriss, investigadora que contactámos via e-mail para que nos facultasse uma referência para citação em trabalhos de índole académica, como este. A resposta de Murriss foi

partir da leitura de um livro ou de um excerto de um livro, nada nos garante que o curso do diálogo se encaminhe numa das hipóteses delineadas. Além disso, o trabalho do «dificultador» que se propõe em criar as condições de possibilidade para que CIF se manifeste durante a oficina de FpC, não só está enraizado na incerteza, como prepara para a incerteza:

“[...] FpC ensina e treina [as crianças] a pensar por si mesmas. E se conseguem pensar por si mesmas, são capazes de lidar com “a certeza da incerteza”. Ser capaz de lidar com a incerteza, esse é o grande presente e arma que lhes podemos oferecer.”<sup>254</sup>

Retomando as metas definidas por Golding, arriscamos afirmar que nos encontramos perante uma CIF quando o «dificultador» se torna mais um dos demais participantes, como todos os outros – crianças, jovens ou adultos: “(...) o objetivo do facilitador é de distribuir a sua função e assim tornar-se em mais um membro do grupo.”<sup>255</sup>

\*

Terminada a análise dos pilares da FpC, com foco no papel do «dificultador», na pergunta, no diálogo e na Comunidade de Investigação Filosófica, chegou o momento de dedicarmos o próximo Capítulo ao papel do Pensamento Criativo, da Criatividade e da Imaginação. Edward de Bono, bem como Fisher e Lipman (autores que já referimos neste trabalho), serão os nossos companheiros de reflexão e, sempre que possível, faremos ligação com o Capítulo I onde estas noções foram abordadas com especial relevo em Kant.

---

imediate e remeteu-nos para a leitura do livro *The Posthuman Child*, onde encontramos o uso desta palavra com referência, sobretudo, aos álbuns ilustrados. É conhecido o trabalho de Murriss nesta área. A nossa sugestão vai no sentido de aplicar a palavra provocação a todo o tipo de recurso que se pretenda utilizar no âmbito de uma oficina de Filosofia para Crianças, seja uma história tradicional, um dos livros de Lipman ou de Sharp, um vídeo ou uma pergunta.

<sup>254</sup> Sousa, J. (2017b). *Ilse Daems: "(...) if they can think for themselves, they are able to deal with the 'certainty of uncertainty'.*" In <https://joanarssousa.blogs.sapo.pt/ilse-daems-if-they-can-think-for-506059> (Acedido em agosto 13, 2018): “P4C teaches and trains them to think for themselves. And if they can think for themselves, they are able to deal with the ‘certainty of uncertainty’. To be able to cope with uncertainty, that’s the greatest gift and weapon we can offer them.”

<sup>255</sup> Kennedy, D. (2004). “The Philosopher as Teacher - The role of a facilitator in a community of philosophical inquiry.” In *Metaphilosophy*, 35 - n.º 5, p. 753: “(...) the goal of the facilitator is to distribute his or her function and thereby become just another member of the group.” Nota: tradução nossa.

## **Capítulo III: Imaginação, Criatividade e Pensamento Criativo**

### 3.1. Da faculdade de imaginação, em Kant, ao pensamento criativo em Lipman e Sharp

“A aprendizagem pela imaginação, que possibilita aos alunos e a nós próprios o (re)visitarmos-nos na e pela fantasia, no e pelo encanto, convoca um outro olhar, mais enriquecido, porque mais criativo, mais crítico, mais reflexivo e mais afetivo (...)”<sup>256</sup>

Imaginar é um passo essencial no caminho do pensamento crítico, no seio da CIF. Encontramos esta ideia nas palavras de Ann Sharp (1987)<sup>257</sup> investigadora que acrescenta, ainda, que se trata de um ato mental crucial. Perante esta afirmação torna-se relevante perguntar: como se expressa a imaginação? Prosseguindo a leitura de Ann Sharp, na senda da resposta a esta questão, encontramos a referência às atividades imaginativas, no seio do diálogo que se provoca numa CIF. Este diálogo permite às crianças (bem como aos jovens e aos adultos):

“experimentar os seus próprios pensamentos num ambiente de segurança, para analisar as suas assunções, prever as consequências, considerar alternativas possíveis e viáveis e aplicar o critério de abrangência. Estas ideias podem também ser expressas, exploradas, avaliadas e alteradas através da escrita criativa, do desenho, da música e de outras atividades imaginativas.”<sup>258</sup>

Sharp sublinha a importância da criação do terreno fértil que possibilite um diálogo filosófico imaginativo. Este afigura-se como o tempo e o espaço que permite às crianças tornarem-se conscientes de si próprias, na relação com os outros. Trata-se de um tipo de diálogo que possibilita que as crianças compreendam a perspetiva e o ponto de vista do outro, mesmo que não concordem com esse mesmo ponto de vista. Pode dar-se o caso de um dos membros da CIF discordar daquilo que outro membro diz,<sup>259</sup> e, ainda assim, nada o impede de examinar as palavras, o seu pensamento, de forma crítica e até criativa.

De que ferramentas dispõe o «dificultador» para potenciar e provocar o uso da imaginação, no âmbito de uma CIF? Uma das ferramentas que encontramos na literatura é a pergunta: “E se?”. O ato de perguntar “E se...?” abre-nos a possibilidade para ponderarmos motivos, ações e consequências, a partir de uma determinada situação, bem como para abriremos alas para que se concretize uma situação na qual o pensamento irá agir.

Peter Worley é um autor conhecido pelos exercícios “e se” (em inglês “if”), justificando esta ferramenta pelo facto de proporcionar um pensamento de índole hipotética que solicita que

---

<sup>256</sup> Cf. Machado, C. (2013). *Op. Cit.*, p. 416.

<sup>257</sup> Sharp, A. M. (1987). “What is community of inquiry?” *In Journal of Moral Education*, Vol. 16, nº 1, p. 43.

<sup>258</sup> Sharp, A. M. (2018b). “Is there an essence of education?” *In Gregory, M. R., Laverty, M. (Eds.). Op. Cit.*, Londres / Nova Iorque: Routledge, p. 189.

<sup>259</sup> Cf. a este propósito o artigo de Worley, P. (2018) *Art. Cit.*

cada um de nós imagine uma situação que, não sendo aquela que estamos a viver ou a descrever, nos ajuda a pensar no que a situação inicialmente desconhecida significa para nós. Worley acrescenta ainda que o pensamento hipotético “sublinha que a filosofia passa tanto pelo pensamento imaginativo como pelo pensamento lógico.”<sup>260</sup> Worley denomina o seu processo de facilitação como a arte dos “*e se*” (em inglês, *the art of iffing*) e defende que o pensamento hipotético constitui um critério para assinalar a atitude filosófica. Esta foi identificada por Worley, no seu trabalho enquanto «dificultador», e listada<sup>261</sup> para que fossem visíveis as áreas nas quais as crianças que praticam a filosofia se procuram desenvolver. De assinalar que Worley considera que nem todas as crianças muito talentosas ou, diríamos nós, nem todos os excelentes alunos com muito boas notas, apresentam este tipo de atitude filosófica. O motivo para que tal aconteça prende-se, precisamente, com o facto da prática da filosofia permitir que se conheçam outros talentos das crianças ou que se reconheçam outras crianças talentosas. A justificação para tal diz respeito ao facto da atitude face ao pensamento, no contexto de uma CIF, ser bastante diferente dos métodos habitualmente utilizados nas escolas e que insistem muito na repetição das ideias dos outros e, sobretudo, na apreensão e na repetição da resposta certa. Mergulhando nas palavras de Scolnicov: “A filosofia não se ocupa principalmente de encontrar as respostas corretas, mas de inventar boas perguntas.”<sup>262</sup> A escola, tal como a conhecemos, em diferentes graus de ensino, desde o primeiro ciclo à universidade, é um local que prima pela transmissão de conhecimentos; é um local onde se aprendem as respostas corretas às perguntas que versam sobre os conteúdos em estudo. Regra geral, é o adulto que se encontra na sala de aula, denominado de professor, que valida a resposta certa.

Para além de Sharp e de Worley, há outros autores reconhecidos no âmbito da FpC que sustentam a importância do ato de imaginar, na prática da filosofia. No livro *Penser ensemble à l'école*, cuja autoria é partilhada por Sasseville e Gagnon, encontramos precisamente a referência à imaginação, mais concretamente ao ato de imaginar que permite a reconstrução da sua experiência, de tal forma que esta seja mais de acordo com aquilo que pensamos ser desejável: “nós temos necessidade de imaginar dentro de que tipo de mundo queremos viver. Nós temos necessidade de antecipar no nosso pensamento aquilo que poderia ser, aquilo que poderia substituir o que é e que nos parece, por vezes, absurdo.”<sup>263</sup> O ato de imaginar revela-

---

<sup>260</sup> Worley, P. (2011). *The If Machine*. Londres: Bloomsbury, p. 10.

<sup>261</sup> A lista de atitudes filosóficas referida no livro de Worley (2011, *Op. Cit.*, p. 11) encontra-se disponível online [https://media.bloomsbury.com/rep/files/9781441155832\\_comp.pdf](https://media.bloomsbury.com/rep/files/9781441155832_comp.pdf) (Acedido em outubro 17, 2018).

<sup>262</sup> *Cf. Art. Cit.*, p. 94.

<sup>263</sup> Sasseville, M., Gagnon, M. (2015). *Penser Ensemble à l'École*. Canadá: PUL. p. 144: “(...) nous avons besoin d’imaginer dans quele sorte de monde nous voulons vivre. Nous avons besoin d’entrevoir dans notre pensée ce qui pourrait être, ce qui pourrait remplacer ce qui este t qui semble parfois bien absurde.” Nota: tradução nossa.

se como um exercício de pensamento que permite ver outras possibilidades, bem como olhar o mesmo de formas diferentes. Além disso, através da imaginação, sem com isso abdicar dos contributos do pensamento crítico, somos capazes de desdobrar esses múltiplos cenários nas suas consequências, na sua correspondência ou não com a realidade que temos e com aquela que desejamos ter, por razões que podemos justificar de forma crítica e em colaboração com os outros membros da CIF, onde o «dificultador» se inclui.

Resgatamos a imagem proporcionada por Castro<sup>264</sup>, na qual nos é apresentado o professor e o aluno, em ambiente de sala de aula, para sublinhar o aspeto lúdico, de jogo, que a pensadora açoriana atribui à aula: “A aula é um jogo, um jogo em que os pensadores, professor e alunos, jogam numa comunicação que se não existir anula completamente o objetivo do próprio ensino.”<sup>265</sup> Tal imagem é reforçada pelas palavras de um outro pensador da área da educação, o professor José Pacheco,<sup>266</sup> que refere o lado do jogo e o exercício do brincar, como atitudes essenciais na relação entre o tutor e o aluno. Atitudes essas que, segundo Pacheco, se enquadram no paradigma desejável na educação: um paradigma de comunicação, através do qual aprendemos na intersubjetividade, mediatizados pelo objeto de estudo e pelo mundo.

### **3.2. Filosofia para Crianças: pensamento Crítico, Criativo, Cuidativo e Colaborativo**

“O pensamento começa no que pode ser chamado de situação de estrada bifurcada, uma situação ambígua, que apresenta um dilema que propõe alternativas.”<sup>267</sup>

“Facilitar investigações filosóficas envolve muitas decisões intuitivas e vai para além da aplicação mecânica da caixa de ferramentas filosófica. Requer juízos complexos, práticos, o equilíbrio entre os pensamentos crítico, criativo, cuidativo e colaborativo (...)”<sup>268</sup>

---

<sup>264</sup> Castro, G. (2002), *Art. cit.*

<sup>265</sup> *Ibidem*, p. 75.

<sup>266</sup> Pacheco, J. (2018). *Um compromisso ético com a educação*. Lisboa: Edições Mahatma, pp. 141-142.

<sup>267</sup> A citação é de John Dewey, referido por Maughn Gregory; no original: “Thinking begins in what may fairly enough be called a forked- road situation, a situation which is ambiguous, which presents a dilemma, which proposes alternatives”. In [https://twitter.com/Thinking\\_Space\\_/status/1134465941817974784](https://twitter.com/Thinking_Space_/status/1134465941817974784) (Acedido em junho 20, 2019).

<sup>268</sup> Haynes J., Murriss., K. (2012). “An Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy with Children” In Vansieleghe N., Kennedy D., (Eds). *Op. Cit.*, Reino Unido: Wiley-Blackwell, p. 121: “Facilitation of philosophical enquiries involves many intuitive decisions and reaches far beyond the mechanical application of philosophical toolbox. It requires complex, practical judgements, balancing critical, creative, caring and collaborative thinking (...)” Nota: tradução nossa.

Em entrevista recentemente publicada,<sup>269</sup> quando questionado por Naji e Hashim pela melhor e mais influente abordagem à FpC, Matthew Lipman defende que o seu programa se traduz na melhor resposta a essa pergunta. Lipman afirma que procurou desenvolver um paradigma reflexivo da educação, tendo por base duas ideias reguladoras: a razoabilidade e a democracia. A primeira pode ser assinalada no carácter pessoal; a segunda no carácter social. Este paradigma sublinha a importância do pensamento crítico, mas também do pensamento criativo e cuidativo. A pedagogia desta prática habita na CIF, sobre a qual já tivemos oportunidade de falar no ponto 2.2. do Capítulo II da presente dissertação.

No que respeita às razões apontadas por Lipman para justificar o motivo pelo qual o seu programa se constitui como a melhor e mais influente abordagem à FpC, consideramos oportuno proceder ao exame das mesmas, no sentido de compreendermos o papel da criatividade e o entendimento que o autor faz daquela, no âmbito da FpC e do desenvolvimento das CIF. Passamos a elencar essas razões: são elas o interesse, a emoção, o pensamento crítico, os valores, a criatividade e o sentimento de comunidade.

No seguimento deste nosso estudo, iremos abordar mais à frente essas relações, estabelecendo pontes entre as mesmas.

A questão da criatividade encontra-se intimamente ligada à questão do interesse: Lipman utiliza a expressão ficção imaginativa para justificar como a FpC pode chegar às crianças pelo facto de trabalhar questões que lhes interessam, bem como provocações<sup>270</sup> com as quais encontram ligação ou que despertam a sua curiosidade. Para Lipman, no âmbito de uma CIF, o diálogo genuíno deve ser motivado pelas aspirações das próprias crianças. Estas podem ser assumidas pelas crianças através das perguntas que fazem ou até mesmo das sugestões de trabalho que possam fazer.

De referir que o ato de perguntar não se encontra limitado ao treino do pensamento crítico, havendo lugar para que as crianças possam dialogar e pensar sobre as emoções.

---

<sup>269</sup> Cf. Lipman, M. (2017b). *Art. Cit.*, p. 5.

<sup>270</sup> Abordagens como aquela que encontramos nos recursos disponibilizados pela SAPERE, aos quais podemos aceder via web, definem estas provocações como estímulos. Trata-se de um momento da atividade que serve de inauguração para os trabalhos partilhados pelos membros da CIF. Para os membros da SAPERE, o primeiro momento é o quebra-gelo, que resulta numa atividade preparatória de forma a começar a criar um ambiente propício ao trabalho que a CIF irá desenvolver.

Para Lipman, numa CIF pretende-se que as crianças sintam que o seu papel no diálogo é ativo, para que possam participar de forma enérgica.<sup>271</sup> No seguimento desta noção de interesse e de participação enérgica, convocamos para esta investigação os autores Fletcher e Oyler e a sua definição de *aspirational eros*:

“a energia para querer mais do que aquilo que se é, os seus conhecimentos e experiências, a vontade que nos faz querer relacionar com objetivos de ordem elevada como a Comunidade de Investigação Filosófica, apesar das dificuldades inerentes.”<sup>272</sup>

Relativamente ao pensamento crítico, autores como Lipman e mesmo Brenifier defendem que os problemas devem ser assumidos, investigados e aprofundados. O «dificultador» e a CIF, como se de um só se tratassem, têm de assumir o compromisso para com a investigação em curso, de forma a explorar, criticamente, os problemas em estudo. Numa CIF valorizam-se as diferentes perspetivas, as razões e os argumentos; tudo é passível de ser avaliado criticamente no seio da CIF, de forma a testar a sua validade e a sua força. Discordar é possível – e até desejável, segundo autores como Peter Worley.<sup>273</sup>

Os valores e as questões éticas são temas comuns nos trabalhos desenvolvidos pelos membros da CIF e que nos surgem como sugestão de trabalho em vários recursos<sup>274</sup>: muitas das situações quotidianas das crianças (e também dos adultos) prendem-se com “o que devo fazer em caso de...?” ou “o que é mais importante: X ou Y?”. Estas questões, de foro ético, relacionadas com os valores, têm frequentemente um tratamento vago ou ambíguo. A CIF possibilita um tempo e um espaço onde a luz e a clareza podem ser construídas, em torno destes temas.

A criatividade é justificada por Lipman pela referência à imaginação; este ponto vem ao encontro daquilo que têm sido algumas das práticas que temos encontrado no âmbito da FpC. Práticas essas que abraçam a criatividade, desde a primeira hora, e que se apoiam em técnicas como os *Seis Chapéus do Pensamento*, de Edward de Bono. Lipman sublinha que a FpC é

---

<sup>271</sup> Fletcher, N. M., Oyler, J. M. (2017). “Curating an aesthetic space for inquiry.” In Gregory M. R., Haynes J., Murrin K. (Eds.), *Op. Cit.*, pp. 153-160.

<sup>272</sup> *Idem*, p. 157: “the energy of wanting more than what one currently is, knows and experiences, the desiring drive that makes us want to engage in high-order pursuits like Community of Philosophical Inquiry, in spite of its inherent difficulty.” Nota: tradução nossa.

<sup>273</sup> Cf. Worley, P. (2018). “Dissonance: Disagreement and Critical Thinking in P4/wc.” In Duthie E., Moriyón F. G., Loro R. R. (Eds), *Op. Cit.*, Madrid: Anaya, pp. 179-187.

<sup>274</sup> Uma das obras do programa de Lipman versa sobre questões éticas. Outras, de Oscar Brenifier, encontram-se associadas à Ética, a saber: *O que é viver em sociedade?*, *O que é a liberdade?*, *O que são o bem e o mal?* (obras publicadas na coleção Filosofia para Crianças, da editora Dinalivro).

especialmente bem sucedida na área da criatividade. Entre as várias razões apresentadas para tal afirmação, encontra-se precisamente a criatividade. Recuperando o estudo que realizámos no Capítulo I, em torno da Estética e da criatividade, entendemos a criatividade como a faculdade da imaginação em ação.

Segundo Lipman:

“imaginar é visivelmente um pensamento divertido, uma brincadeira, que por sua vez é notoriamente uma ação imaginativa. A imaginação é, portanto, uma brincadeira desincorporada” enquanto que a criatividade seria uma espécie de “imaginação incorporada.”<sup>275</sup>

Tal como refere Machado, é o brincar que intervém neste pensamento de Lipman, no sentido de esclarecer a relação entre a imaginação e a criatividade.

Relativamente ao sentimento de comunidade, retomamos a proposta de Sutcliffe, enunciada no ponto 2.3. quando abordamos o tópico “O que é uma oficina de FpC”. Reconhecemos a presença do quarto C, o pensamento colaborativo, que Roger Sutcliffe cunhou e adicionou à tradicional tríade onde se inclui o pensamento crítico, o pensamento criativo e o pensamento cuidativo. Ainda que Lipman só tivesse contemplado, pelo menos de uma forma explícita e assumida, uma linha de ação que contempla aquilo que denominamos de 3C: crítico, criativo e cuidativo. Sutcliffe considera que o pensamento colaborativo caminha de mãos dadas com o pensamento cuidativo e que, por sua vez, o pensamento crítico apresenta fortes relações com o pensamento criativo. O autor defende que este seu modelo tem uma vertente holística, pois cada forma de pensar depende, de algum modo, das outras três.<sup>276</sup> A expressão é repetida como uma espécie de *mantra*: “a Filosofia para Crianças serve a prática das competências do pensamento crítico, criativo e *cuidativo*”. Apoiados por Sutcliffe acrescentámos o quarto C, presente nos planos de trabalho que elaborámos para preparação e posterior avaliação do nosso trabalho desenvolvido em ambiente de CIF, assumindo a sua importância tanto na vertente teórica, como temos vindo a relatar, como na componente prática.<sup>277</sup> O motivo para retomarmos os 4C, neste ponto da nossa investigação, prende-se com a necessidade de os vincarmos como as competências de pensamento a serem vividas no âmbito da CIF. Além disso, consideramos que a proposta de Sutcliffe encerra uma forma criativa de tomar o programa de FpC de Lipman e o entendimento que fazia das competências de

---

<sup>275</sup> Lipman citado por Machado, *Op. Cit.*, p. 111.

<sup>276</sup> Para um aprofundamento desta questão sugerimos a leitura de Sutcliffe, R. (2017). *Op. Cit.*, pp. 58-59.

<sup>277</sup> Cf. Anexo 3, no final deste trabalho, um exemplo de plano de sessão que serviu de base ao nosso trabalho final da disciplina Oficina de Filosofia para Crianças II, no presente mestrado.

pensamento. A nosso ver, o que Sutcliffe fez foi dar ênfase à noção de comunidade, de algo que é partilhado em grupo, atribuindo um lugar de igualdade ao pensamento colaborativo, face aos outros 3C. Com a sua proposta, Sutcliffe acaba por dar relevo a um dos aspetos que fez com que Ann Margaret Sharp descobrisse a comunidade de investigação: o trabalho colaborativo com os rapazes da instituição, ao qual nos referimos com algum detalhe no ponto 2.2. do presente trabalho de investigação.

Atualmente, autores como Jason Buckley, Tom Bigglestone, bem como a associação SAPERE apresentam recursos e publicações onde consta o trabalho em torno dos 4C, no âmbito da FpC,

### **3.3. Pensamento criativo e diálogo criativo – Lipman e Fisher**

“Lipman tem o cuidado de afirmar que o pensar criativo não equivale a toda a criatividade, mas que representa apenas um dos seus aspetos. Uma vez que o pensamento é, de certo modo, um “processamento” da experiência, o impulso criativo envolve, de acordo com o autor, “uma volta constante às fontes da experiência, como também um esforço constante em direção à sua realização.”<sup>278</sup>

Tal como vimos no ponto anterior, a criatividade é uma das razões apontadas por Matthew Lipman para defender o seu programa do IAPC, no âmbito da FpC, como a melhor abordagem para desenvolver o pensamento das crianças. Importa esclarecer a diferença entre criatividade e pensamento criativo, na perspetiva de Lipman. Para o efeito, recorreremos ao estudo de Machado<sup>279</sup> onde podemos ler que a criatividade não surge do acaso, exigindo uma predisposição para a procura. A criatividade exige esforço, exige algum trabalho.<sup>280</sup> Machado sublinha que, para Lipman, o pensamento criativo não é equivalente a toda a criatividade, representando apenas um dos seus aspetos. No que diz respeito ao pensamento criativo, o “Pai da Filosofia para Crianças” afirma que:

“O pensar criativo acontece na consciencialização da incompletude e, como tal, impele a uma ampliação do pensamento. O raciocínio ampliativo, elucidado pela indução e pela utilização da analogia e da metáfora, representa um processo de rutura cognitiva, indo “além daquilo que é estabelecido [...] não só expande nosso pensamento, como também expande nossa capacidade de pensar expansivamente.”<sup>281</sup>

---

<sup>278</sup> Machado, C. (2013). *Op. Cit.*, p. 110.

<sup>279</sup> *Ibidem*.

<sup>280</sup> Teremos oportunidade de ver como Edward de Bono também refere a criatividade como algo que pode ser trabalhado por cada um de nós, exigindo esforço e dedicação. *Cf.* o ponto 3.4. do nosso trabalho.

<sup>281</sup> Lipman citado por Machado, *Ibidem*.

Consideramos que o programa proposto por Lipman traduz uma dinâmica possibilitadora da prática do educar para e com alternativas. Através da aplicação da FpC no trabalho com as crianças, os «dificultadores» encorajam:

“(…) o pensamento crítico como alternativa criativa ao pensar automatizado do dia a dia, por outro lado, o pensamento criativo como alternativa crítica a esse mesmo pensar automatizado, onde a palavra porquê não cabe ou parece não fazer sentido.”<sup>282</sup>

O encorajamento ao questionamento criativo deverá acontecer num ambiente de segurança, no qual os participantes sintam que há confiança nos seus juízos.<sup>283</sup> A criança deverá sentir confiança para colocar o dedo no ar e dizer “eu tenho uma pergunta” ou “eu tenho outra resposta para essa pergunta” ou até “eu tenho uma pergunta para fazer a essa pergunta”. Esse ambiente constrói-se, por um lado, valorizando a dúvida (Burgh, Fynes-Clinton, & S.,<sup>284</sup>) e, por outro lado, convidando os participantes a avaliar criticamente as suas ideias e as dos outros. Desta forma, cria-se lugar para um pensar sobre alternativas e ideias novas, sem focar nas respostas em si mesmas.<sup>285</sup>

A FpC é dialógica e reflexiva, conceptual, interrogativa e colaborativa, atenta a uma matriz de problemas, e é imaginativa.<sup>286</sup> Os participantes numa CIF espantam-se, especulam, imaginam consequências e cenários possíveis; criam analogias que sirvam ao problema em causa, construindo novos sentidos. Comparam e avaliam essas analogias; podem pensar de que forma uma mudança de pensamento pode tornar o mundo em que vivemos melhor ou pior. A preocupação com o diálogo, com aquilo que nele reside de problemático, atribui-lhe o potencial de ser criativo.<sup>287</sup> O diálogo apresenta-se como o terreno fértil para que a faculdade da imaginação se manifeste, por via da criatividade.

A proposta de Robert Fisher, o diálogo criativo, pode ser lida num quadro comparativo com a interação tradicional entre aluno e professor, desenhada pelo autor e disponibilizada na obra *Creative Dialogue*.<sup>288</sup>

---

<sup>282</sup> Sousa J. (2014). “Filosofia para Crianças, Criatividade e Meia Dúzia de Chapéus às Cores: um caso de aplicação da técnica de Edward de Bono em oficinas de Filosofia para Crianças.” In Vieira R. *et al. Pensamento Crítico na Educação: Perspetivas atuais no panorama internacional*, Aveiro: CIDTFF Universidade de Aveiro, p. 91.

<sup>283</sup> Lone, J. M. (2011). “Questions and the Community of Philosophical Inquiry.” In *childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, jan/jun, p. 88.

<sup>284</sup> Burgh, G., Thornton S., Fynes-Clinton, L. (2018). *Art. Cit.*, pp. 47-61.

<sup>285</sup> Lipman citado por Lone (2011). *Art. Cit.*, p. 78.

<sup>286</sup> Cf. Lipman (2017b), *Art. Cit.*, p. 6.

<sup>287</sup> Cf. Splitter, L. Sharp, A. M. (1999), *Op. Cit.*, p. 54.

<sup>288</sup> Cf. *Op. Cit.*, p. 11. (Nota: tradução nossa).

Quadro 3- Diálogo Criativo e Interação Tradicional

<b>Diálogo Criativo</b>	<b>Interação Tradicional</b>
As perguntas das crianças	As perguntas dos professores
A agenda partilhada	A agenda do professor
Imaginativo	Informativo
Exploratório	Foco limitado
Variações de pontos de vista	Um ponto de vista orientador
Reflexivo	Centrado no cálculo
Relação eu e eles	Relação eu e aqueles
Persuasivo	Autoritário
Respostas possíveis	Respostas certas
Investigação cooperativa	Competição ao nível do dar resposta
Aprendizagem personalizada	Aprendizagem focada no conteúdo
Relacionada com propósitos interiores	Relacionada com consequências funcionais

A leitura do quadro n.º 3, da autoria de Robert Fisher, ilustra, por um lado, o exposto no ponto 2.2. do presente trabalho, dedicado ao «dificultador» e ao seu papel na CIF e, por outro lado, mostra-nos como a interação, tal como se entende tradicionalmente, entre professor e alunos, numa sala de aula, encontra muitos pontos de ligação face ao diálogo criativo.<sup>289</sup> Por exemplo, assumir que estamos ali para encontrar respostas possíveis e não as respostas certas é ir contra o que normalmente se faz nas escolas, onde aprendemos a decorar a resposta correta para repetir no momento do teste ou do exame. A promoção de um diálogo imaginativo também encontra resistências numa interação onde o foco é na informação e é, por isso, limitado e pouco exploratório, tal como acontece na Filosofia para Crianças. Um ponto muito importante, com o qual Fisher inaugura o seu quadro<sup>290</sup>, é: as perguntas das crianças são o motor do diálogo criativo, por oposição à interação tradicional onde o que conta são as perguntas dos professores e os seus próprios objetivos.

<sup>289</sup> Transpondo esta tensão para a realidade que vivemos, em Portugal: algumas das propostas que apresentamos junto de escolas, sobretudo do 1.º ciclo, sofrem com esta tensão. As sessões de Filosofia para Crianças traduzem-se numa prática muito distante daquela que é a prática tradicional de um professor perante os seus alunos. Frequentemente encontramos professores (e por vezes pais) que estranham o modelo que se vive em Filosofia para Crianças: as perguntas são das crianças? Mas o que sabem elas de filosofia? – perguntam-nos muitas vezes. Depois há a postura do facilitador que os professores não reconhecem, por lhe faltar autoridade, um programa ou um plano rígido para seguir, durante o ano letivo. Sem querermos aqui dar ênfase a estes aspetos negativos, nem sequer assumir uma postura pessimista, o facto é que, no terreno, estas dificuldades são sentidas, precisamente pela estranheza que comporta a ação do «dificultador» e toda a dinâmica da CIF.

<sup>290</sup> Cf. quadro n.º 3.

### 3.4. Contributos do *Pensamento Lateral*, de Edward de Bono e dos *Seis Chapéus do Pensamento*

“Filosofia pode ser definida como a aplicação dos pensamentos crítico e criativo às perguntas que são problemáticas.”<sup>291</sup>

Edward de Bono criou o termo *pensamento lateral*, que faz parte do Oxford Dictionary da língua inglesa (*lateral thinking*). O *pensamento lateral* (de Bono)<sup>292</sup> é a descrição de um processo que permite utilizar informação de forma a suscitar a criatividade e a reestruturação da perceção, daquilo que foi apreendido e que é praticado. De Bono é um autor mundialmente reconhecido pelo seu trabalho desenvolvido no campo da criatividade. A título de exemplo, referimos o seu livro *Ensine os seus filhos a pensar*<sup>293</sup> onde apresenta inúmeros exercícios e propostas de trabalho do *pensamento lateral*, para pais, educadores e professores, bem como para outros agentes da comunidade educativa. O autor é crítico do modelo de pensamento tradicional, bem como do primado da complexidade, sublinhando o medo da simplicidade, no seio da aprendizagem:

“(…) o pensamento crítico é valioso apenas se tivermos um pensamento que seja construtivo e criativo. Não serve de nada utilizar rédeas se não se tem cavalo.(…) Pode surgir do pensamento crítico uma arrogância perigosa, porque o pensamento que está livre de erro é visto como estando absolutamente correto (…)<sup>294</sup>

Na esteira de Edward de Bono, podemos dizer que o pensamento criativo foi negligenciado por se ter difundido a ideia de que nada poderia ser feito a partir dele e pela necessidade de ver uma lógica posterior àquela ideia que nos surge e é rotulada de absurda por nos parecer como algo sem sentido. Por verificar esta negligência, de Bono dedica-se à criação e desenvolvimento de técnicas de criatividade, com base em métodos de provocação que, num primeiro olhar, nos parecem vazios de qualquer ordem lógica. Dada a importância e o impacto do seu trabalho, as suas propostas têm vindo a ser aplicadas em empresas e organizações, bem como na educação.

A criação da técnica *Seis Chapéus do Pensamento* aconteceu precisamente para que a sua aplicação ocorresse no contexto da educação. Por este motivo, a técnica surgiu-nos como o “jogo” ideal para colocar em curso aquilo a que chamamos o “treino dos músculos do

---

<sup>291</sup> Fisher, R. (2013), *Op. Cit.*, p. 145: “Philosophy can be defined as the application of critical and Creative thinking to questions that are problematic.” Nota: tradução nossa.

<sup>292</sup> Bono E. (2003a). *Pensamento Lateral*. Cascais: Editora Pergaminho.

<sup>293</sup> *Idem*, (2003b). *Ensine os seus filhos a pensar*. Cascais: Editora Pergaminho.

<sup>294</sup> *Ibidem*, pp. 18-19.

pensamento.”<sup>295</sup> Transportando esta afirmação para a esfera da FpC, diríamos que se trata do treino dos músculos dos pensamentos crítico e criativo, cuidativo e colaborativo ou, tal como temos vindo a defender na presente investigação, das competências dos 4C.

A técnica dos seis chapéus de Bono situa-se algures entre uma ferramenta e uma estrutura para o pensamento. Que chapéus são esses? Para que servem?

De forma a ilustrar a técnica e tendo por base a dimensão prática da teoria que lhe está subjacente, apresentamos o quadro n.º 4 onde encontramos uma caracterização sumária de cada um dos chapéus do pensamento:

*Quadro 4 - Os seis chapéus do pensamento, de Edward de Bono*

<b>Chapéu Branco</b>	<b>Chapéu Vermelho</b>	<b>Chapéu Azul</b>
Informação, dados, números. O chapéu branco pergunta que informação temos, que informação nos falta.	Emoções, palpites, intuições.	Uma espécie de maestro: controla o processo de pensamento. Pergunta o que estamos a fazer, o que devemos fazer a seguir; faz pontos de situação.
<b>Chapéu Amarelo</b>	<b>Chapéu Preto</b>	<b>Chapéu Verde</b>
O chapéu que averigua quais as vantagens e os benefícios.  Quais as razões para X ou Y resultar?	O chapéu que faz a avaliação e a verificação. Tal como o amarelo, pede razões, mas desta vez testa se aquilo que surgiu em diálogo encaixa na nossa experiência. Avalia riscos e aspetos negativos.	É o chapéu da criatividade, das propostas novas, das hipóteses alternativas. Abre lugar para um momento específico de criatividade.

A proposta do autor visa uma tomada de consciência de cada uma destas linhas de pensamento, que podem ser usadas separadamente. Ou seja, podemos precisar de ter um momento de criatividade e apelar a um exercício<sup>296</sup> de chapéu verde. Outro exemplo: podemos precisar de analisar os prós e os contras de uma determinada tomada de decisão e apelar aos chapéus amarelo e preto. Tendo em conta que o conhecimento e a técnica são cada vez mais acessíveis a um número maior de pessoas, pela forma como os livros e/ou os artigos são rapidamente disseminados através da *internet*, bem como pela possibilidade de assistir a cursos *online* nas mais diversas áreas do saber, a criatividade começa, cada vez mais, a ser tida em conta como um elemento essencial para que a mudança aconteça, nas mais variadas práticas pessoais e profissionais.

<sup>295</sup> Sousa J. (2014) *Art. cit.*, 83-92.

<sup>296</sup> No livro *Os Seis Chapéus do Pensamento*, Edward de Bono apresenta uma descrição detalhada da utilização da técnica, apresentando exemplos de aplicação de forma isolada e sequencial. Cf. de Bono, E. (2005). *Os Seis Chapéus do Pensamento*, Cascais: Editora Pergaminho.

Do trabalho em torno da FpC que tem vindo a ser desenvolvido, a nível internacional, a criatividade tem surgido como um elemento recorrente. Recordamos o trabalho de Ellen Duthie, no âmbito da filosofia visual, que referimos no Capítulo II da presente dissertação, mais concretamente no ponto 2.1.2. Sublinhamos que são trabalhos como os de Ellen Duthie que são referidos por Ferguson e Haagsma para nomear uma terceira geração que trabalha em torno da arte visual; uma geração que criou formas diferentes de apresentar a FpC e de trabalhar numa CIF. Consideramos que este é um sinal de que o trabalho relacionado com a FpC promove a criatividade, por exemplo, na construção de recursos que são diferentes dos livros e dos manuais do programa de FpC, de Lipman.

Autores como Felicity Haynes<sup>297</sup> e Gilbert Burgh<sup>298</sup> referem o papel de Edward de Bono na crítica da utilização em excesso do pensamento linear ou lógico. Tanto Haynes como Burgh sublinham a forma pouco flexível como o próprio De Bono se refere ao pensamento lógico, que podemos simbolizar na pessoa do filósofo grego Sócrates, como um pensamento que é incapaz de se ajustar ao discurso do quotidiano. Reconhecemos esta inflexibilidade por parte de De Bono; todavia, consideramos que a prática da FpC pode perfeitamente receber os contributos de técnicas como os *Seis Chapéus do Pensamento* ou outras pensadas por De Bono. Por exemplo, as possibilidades de trabalho a nível do pensamento colaborativo acabam por ser mais ricas e também em maior número, uma vez que decorrem tanto da aprendizagem que colhemos da FpC, como dos instrumentos de trabalho veiculados por De Bono nas suas obras. A ação do pensamento colaborativo, no seio da CIF, permite movimentar dinâmicas que refletem o pensamento cuidativo.

A proposta de Edward de Bono, denominada *Six Thinking Hats*, reforça a presença da criatividade, ou seja, da ação da faculdade da imaginação, tal como a entende Kant, no âmbito da FpC. Assim, a integração da técnica na prática das oficinas de FpC cujo foco é o de fazer acontecer a CIF, dirigidas a crianças e jovens, parece-nos de associação natural: os chapéus usam-se na cabeça, associamos cabeça ao pensamento e pensamento a filosofia. Tendo em conta o papel de orientador ou condutor que o «dificultador» assume, associamo-lo imediatamente ao chapéu azul: o «dificultador» é o responsável por dar, numa primeira fase, as linhas com as quais a atividade da CIF se vai coser. Apresenta regras básicas (por exemplo, colocar o braço no ar para pedir a palavra) e coordena os vários momentos da CIF, garantindo

---

<sup>297</sup> Cf. Haynes, F. (1997). "Teaching to Think" In *Australian Journal of Teacher Education*, 22 (1), <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1253&context=ajte> (Acedido em maio 6, 2019).

<sup>298</sup> Cf. Burgh, G. (2014). Creative and Lateral Thinking: Edward de Bono, In *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*, Thousand Oaks: SAGE Publications, pp. 187-188. Neste artigo, Burgh refere que também o trabalho de De Bono foi alvo de críticas por parte de psicólogos cognitivistas, como Robert Weisberg,

que todos os participantes se encontram envolvidos e sabem o que está a acontecer. Este processo ocorre mais vezes pela pergunta dirigida ao grupo do que pela mera informação: ou seja, em vez de dizermos: “estamos a tratar da pergunta X que diz respeito ao tema Y”, perguntamos: “e a pergunta X, a que tema diz respeito?”. Além disso, *os Seis Chapéus do Pensamento* tornam-se num código muito fácil e acessível, para crianças e jovens que, uma vez adquirido pelos participantes da CIF, facilita em muito a comunicação. Podemos levar chapéus e imprimir um lado lúdico nos trabalhos a desenvolver, envolvendo os participantes. Não havendo chapéus, podemos usar cartolinas coloridas para pedir que, perante o uso desta ou daquela cartolina com uma determinada cor, falemos sobre as nossas emoções (chapéu vermelho); que digamos qual a informação de que dispomos para analisar um argumento (chapéu branco); que aspetos positivos e negativos vemos na adoção de uma determinada ideia (chapéu amarelo e preto). Podemos, ainda, abrir um espaço específico para explorarmos alternativas, hipóteses (chapéu verde). Há ainda a possibilidade do chapéu azul ser usado por qualquer participante para poder assumir o papel de «dificultador». Esta experiência é muito interessante quando identificamos uma CIF madura e com capacidade para ver o «dificultador» (que é, por norma, o único adulto do grupo de trabalho) como mais um participante.

Na mesma linha de defesa do pensamento criativo assumida por De Bono, Robert Fisher sublinha a dificuldade que se encontra na procura de alternativas, quando não somos provocados para isso. Tanto as crianças, como os adultos criam hábitos e a dada altura deixam de questionar esses hábitos ou até de procurar outros que os substituam. Por esse motivo, Fisher sugere uma lista de perguntas que podem ser utilizadas no sentido de flexibilizar o nosso pensamento:

“Há outra forma de fazer X?  
Conseguimos encontrar uma sugestão alternativa?  
Será que há uma possibilidade que ainda não considerámos?  
Temos outras escolhas?  
Será que considerámos todas as opções?”<sup>299</sup>

Além de Robert Fisher, que inclui os contributos de Edward de Bono em vários momentos da sua obra *Creative Dialogue*<sup>300</sup>, vemos De Bono e a sua perspetiva sobre o papel da criatividade reforçada com Lipman, Oscanyan e Sharp<sup>301</sup> que dão suporte à junção que fizemos entre Filosofia e Criatividade, referindo que pensar é uma arte e que o professor de filosofia deverá ser capaz de identificar e sublinhar as disposições criativas das crianças ou

---

<sup>299</sup> Fisher (2009), *Op. Cit.*, p. 59.

<sup>300</sup> *Cf.* p. 59. O mesmo acontece na obra do mesmo autor, *Teaching Thinking*, nomeadamente nas páginas 13, 17 e 127.

<sup>301</sup> *Op. Cit.*, p. 127.

jovens com quem trabalha, promovendo e incentivando à sua prática e exploração. Os mesmos autores referem, ainda:

“Se os professores de filosofia tivessem em mente que o verdadeiro papel do professor é incentivar tanto a criatividade intelectual como o rigor intelectual, não concluiriam que todos os alunos vão abordar “A descoberta de Aristóteles Maia” e as outras novelas do mesmo modo.”<sup>302</sup>

\*

Chegados a este ponto do nosso trabalho damos por finalizado o percurso teórico-expositivo iniciado na companhia dos filósofos Baumgarten e Kant, onde analisámos a origem da Estética, no Capítulo I. No Capítulo II, encontrámos a referência ao programa FpC, de Lipman, tendo desenvolvido o papel do facilitador no seio de uma CIF e apresentámos uma proposta alternativa de nomenclatura: «dificultador». Ao tratarmos de entender o funcionamento de uma oficina de FpC que visa a CIF como modelo geral de educação, salientámos o papel das competências do pensamento no diálogo.

No presente Capítulo levámos a cabo uma apologia da criatividade, entendida, na esteira de Kant, como a faculdade da imaginação em ação, de forma a criar as condições para o estudo empírico, no Capítulo IV, onde, através da análise de conteúdo das entrevistas realizadas a facilitadores e investigadores, procuraremos responder à inquietação que mobilizou este estudo, traduzida no quesito: que relevância têm a imaginação e a criatividade na FpC?

---

<sup>302</sup> *Ibidem*. (Nota: alterámos o nome da novela de Lipman para a versão portuguesa. No texto encontra-se a designação “À Descoberta de Ari dos Telles”.

## **Capítulo IV: Estudo empírico**

## 4.1. - Entrevistas

Com vista à implementação do estudo empírico recorreremos a entrevistas. Segundo Machado,

“a entrevista consiste numa interação verbal, numa conversa intencional entre um entrevistador/investigador e um respondente, com vista a obter informações sobre o fenómeno em estudo, e pode constituir a estratégia dominante para a recolha de dados (...).”<sup>303</sup>

Dada a impossibilidade de realizar presencialmente as entrevistas, com vista a abranger diferentes conceitos, não ficando o estudo limitado a uma área geográfica e abrindo, assim, o leque a pontos de vista procedentes de realidades distintas, com o objetivo de enriquecer o estudo, e recorrendo às novas possibilidades tecnológicas, optámos pela entrevista virtual, com recurso ao e-mail.<sup>304</sup>

Na obra *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Quivy e Campenhoudt<sup>305</sup> sublinham a entrevista como um instrumento de carácter exploratório. Um dos aspetos salientados pelos autores no que respeita à aplicação das entrevistas diz respeito ao facto de proporcionarem o encontro de pistas de reflexão, de ideias possíveis para o trabalho a desenvolver, mais do que para sustentar as hipóteses que o investigador traz consigo.<sup>306</sup> As entrevistas foram compostas por perguntas de identificação e perguntas de informação abertas, visto ser este, no nosso entendimento, um meio privilegiado com vista à obtenção de diferentes perspetivas relativamente aos objetivos inicialmente delineados.

Na linha de Pardal e Correia<sup>307</sup> e tendo em conta o processo de aplicação deste instrumento, que iremos descrever no ponto 4.1.1., podemos afirmar que seguimos um modelo de entrevista estruturada. Este tipo de entrevista é pautado pelo facto de haver perguntas previamente definidas, apresentadas de igual forma, com a mesma sequência, a cada um dos entrevistados.

### 4.1.1. – O instrumento escolhido e a sua aplicação

A par das leituras de que fomos dando conta nos Capítulos anteriores do presente trabalho, as entrevistas constituíram um elemento de apoio à compreensão da problemática em

---

<sup>303</sup> Machado, C. (2013). *Op.Cit.*, p. 245.

<sup>304</sup> Cf. Phelps, R., Fisher, K., Ellis, A. (2007). *Organizing and Managing Your Research: A Practical Guide for Postgraduates*. Califórnia: Sage Publications, p. 197.

<sup>305</sup> Quivy, R., Campenhoudt, L. V., (2008) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva: p. 69.

<sup>306</sup> *Ibidem*, p. 70.

<sup>307</sup> Cf. Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores, p. 65.

investigação: “as leituras dão um enquadramento às entrevistas exploratórias e estas esclarecem-nos quanto à pertinência desse enquadramento.”<sup>308</sup>

Assim, as entrevistas tiveram os seguintes objetivos:

- auscultar as opiniões acerca do papel do facilitador na Filosofia para Crianças, procurando compreender as suas disposições;
- compreender o que é uma pergunta e o que é uma pergunta filosófica, e;
- por último, refletir sobre a relevância da criatividade e da imaginação no questionamento.

Importa neste momento ressaltar o facto de termos voltado a usar a nomenclatura *facilitador* em vez de «dificultador», tal como assumimos no Capítulo II da presente dissertação. Acontece que no momento em que desenvolvemos o estudo empírico, nomeadamente o guião de entrevista, não tínhamos ainda fixado a nova nomenclatura como uma proposta deste estudo para a figura do facilitador. Por esse motivo, no presente Capítulo, retomaremos a nomenclatura *facilitador*, por ser aquela que constou nas entrevistas realizadas.

Tendo subjacente a investigação teórica (revisão de literatura) que empreendemos nos Capítulos I, II e III do presente estudo, bem como as questões e os objetivos de investigação, procedemos à construção do modelo de pré-teste, do qual falamos no ponto 4.1.3. para chegar ao guião de entrevista, que é possível consultar nos Anexos do presente trabalho de investigação.

#### **4.1.2. – Os objetivos e as questões**

Partindo dos objetivos definidos estabelecemos um conjunto de questões que se apresentam de seguida. Para o primeiro objetivo (O papel do facilitador – compreender as características distintivas do facilitador P4C) formulámos as seguintes questões:

1. Que características deve apresentar o facilitador, no âmbito da filosofia para crianças (P4C)?
2. Qual é a diferença entre o professor e o facilitador?
3. No seio da Comunidade de Investigação Filosófica (CIF) o facilitador ensina?

Justifique.

---

<sup>308</sup> Cf. Quivy, R., Campenhoudt, L. V., *Op. Cit.*, p. 69.

No que concerne ao segundo objetivo (Compreender o que é uma pergunta e o que é uma pergunta filosófica) as questões foram:

4. Todas as perguntas são possíveis no âmbito da P4C? Justifique.
5. O que faz com que uma pergunta seja uma pergunta filosófica?

Por fim, no que respeita ao terceiro objetivo (Refletir sobre a relevância da criatividade e da imaginação, no questionamento) as questões foram:

6. Que lugar tem a imaginação no desenvolvimento das sessões, aulas ou oficinas de filosofia para crianças?
7. O pensamento criativo é, a par do pensamento crítico e do *caring thinking*, uma das competências que se trabalha em filosofia para crianças. Há limites para este exercício da criatividade? Se sim, quais? Se não, porquê?
8. É possível reconhecer a criatividade no ato de perguntar? Se sim, como? Se não, porquê?

#### **4.1.3. – O pré-teste e a validação da entrevista**

Depois de concluída a elaboração do esboço da entrevista procedeu-se à realização do pré-teste<sup>309</sup> com uma professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico e com uma pessoa com habilitações ao nível do 12.º ano. Esta testagem pretendia assegurar a natureza e a complexidade das questões e a sua adequação aos objetivos definidos na presente investigação, possibilitando deste modo introduzir eventuais alterações sugeridas e garantir, também, a validação do instrumento construído. Após esta fase foram introduzidas ligeiras alterações, de acordo com as sugestões apresentadas e procedeu-se à elaboração da entrevista definitiva.<sup>310</sup>

---

<sup>309</sup> De acordo com Pardal e Correia “a construção de entrevista obedece, globalmente, aos mesmos critérios de construção de questionário” (*Cf. Op. Cit.*, p. 64). Neste sentido, considerando esta similaridade, procurámos construir a entrevista nos mesmos moldes do questionário. No que diz respeito à construção do questionário, Vilelas explica, assim, a necessidade de realização do pré-teste: “Uma vez que se elabora um conjunto de perguntas que constituem um questionário, é necessário rever este uma ou duas vezes para assegurar-se da sua consistência e eliminar os possíveis erros ou omissões. Para isso deve realizar-se um pré-questionário, ou pré-teste, que consiste em aplicá-lo a um reduzido número de pessoas para determinar a sua duração, conhecer as suas dificuldades e corrigir os defeitos antes de aplicá-lo à totalidade da amostra.” (Vilelas, J. (2009). *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo, p. 295). Este momento foi fundamental para compreender se o número de questões seria adequado à pesquisa que pretendíamos realizar, encontrando aqui um equilíbrio que resultasse numa entrevista que tivesse as perguntas que abrangessem as problemáticas a investigar.

<sup>310</sup> *Cf.* Anexo 2 do presente trabalho.

#### **4.1.4 . – Envio e recolha de respostas**

As entrevistas foram enviadas por e-mail, bem como os objetivos da investigação, a todos aqueles que se disponibilizaram a responder, tendo sido o apelo para participação neste estudo divulgado através da rede social *Twitter* e da rede de trabalho *Sophia Network*. Embora seja possível proceder à identificação dos entrevistados, uma vez que a resposta foi enviada via e-mail, todavia o tratamento das entrevistas e a análise dos dados recolhidos foi feita de forma não identificada. Procedemos à catalogação de cada entrevista com uma letra e é nesse contexto que apresentamos, no ponto 4.2.1., a caracterização dos entrevistados. O prazo para resposta foi o dia 27 de Setembro de 2017, tendo recebido oito respostas que se constituíram assim como documentos de análise. Estes foram alvo de uma primeira leitura, a fim de verificar a fiabilidade das respostas e de as codificar, dado tratarem-se de perguntas abertas.<sup>311</sup> Seguidamente, as respostas foram objeto de tratamento e análise documental, sendo esta entendida por Chaumier como:

“uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência”.<sup>312</sup>

## **4.2. - Apresentação e discussão crítica dos resultados**

### **4.2.1. - Caracterização dos entrevistados**

Responderam cinco homens e três mulheres, com idades compreendidas entre os 33 e os 60 anos. Os entrevistados desenvolvem o seu trabalho em países como Portugal, França, Bélgica, Reino Unido, Argentina, Brasil, México, Chile, Colômbia, Países Baixos e Sérvia, de forma a conseguirmos perspetivas diferentes. Das oito pessoas que responderam, duas

---

<sup>311</sup> Segundo Machado, referindo-se ao estudo de 1995, de Pardal e Correia, “as perguntas abertas tomam tal designação por permitirem total liberdade de resposta e revelam-se úteis sempre que a informação que se detém sobre o tema em estudo é escassa ou quando se deseja analisar um assunto em profundidade.” (Cf. Machado, C. (2013). *Op. Cit.*, p. 246).

<sup>312</sup> Chaumier, 1974, citado por Bardin, L. (2004) *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70, p. 40. Na sua obra, Bardin apresenta-nos uma distinção importante entre análise de conteúdo e análise documental. A análise de conteúdo tem em conta o trabalho com mensagens, com vista à sua manipulação de forma a sublinhar indicadores. A análise documental implica o trabalho com documentos para que seja possível representar, de modo condensado, a informação presente. O caminho que aqui se segue tem início num documento cuja informação nos é apresentada de forma bruta, para um outro documento, que representa o anterior, e que contém o máximo de informação pertinente para a compreensão do objeto de estudo.

admitiram ser investigadores na área da FpC, cinco são investigadores e facilitadores e um é criador de workshops de filosofia. A maioria dos entrevistados respondeu em inglês. De forma a facilitar a leitura dos dados que nos permitem caracterizar os entrevistados, apresentamos a tabela nº. 1.

*Tabela 1- Caracterização dos entrevistados*

Idade	Em que país desenvolve o seu trabalho na área da P4C?	Qual é o seu papel?
>33<60	Reino Unido	Investigador e facilitador
	Reino Unido	Facilitador
	Sérvia	Futuro facilitador
	Países Baixos	Facilitador
	Portugal	Investigador e facilitador
	Argentina, Brasil, México, Chile, Colômbia	Investigador e facilitador
	Bélgica	Investigador e facilitador
	França	Investigador, facilitador e criador de workshops filosóficos originais

#### **4.2.2. - Entrevistas: análise de conteúdo**

##### **Objetivo I: O papel do facilitador – compreender as características distintivas do facilitador P4C**

Conforme enunciado, foi feita uma análise transversal às macro categorias e categorias obtidas no procedimento documental atrás descrito.

Em cumprimento do primeiro objetivo e procurando compreender quais as características distintivas do facilitador P4C, os entrevistados destacaram, conforme põe em evidência a leitura da tabela nº. 2, as seguintes macro categorias e categorias:

- Macro categoria A: características relacionadas com a infância

- > Categoria A1: proximidade / abertura
- > Categoria A2: conhecimentos de pedagogia

- Macro categoria B: características pessoais (traços pessoais)

- > Categoria B1: disponibilidade e empatia
- > Categoria B2: curiosidade
- > Categoria B3: atenção / escuta e boa memória
- > Categoria B4: flexibilidade
- > Categoria B5: persistência / paciência

- > Categoria B6: humildade
- > Categoria B7: capacidade de deslumbramento

- Macro categoria C: características relativas à Filosofia para Crianças

- > Categoria C1: sensibilidade relativa ao conteúdo filosófico
- > Categoria C2: atenção ao questionamento
- > Categoria C3: criação de condições para o diálogo filosófico
- > Categoria C4: sentido crítico
- > Categoria C5: relação com a criança
- > Categoria C6: conteúdo *versus* processo
- > Categoria C7: ferramentas específicas do diálogo
- > Categoria C8: dirigir / conduzir o diálogo
- > Categoria C9: conceitos filosóficos básicos
- > Categoria C10: relação com o pensamento
- > Categoria C11: ensina fazendo

De forma a permitir uma leitura mais imediata das macro categorias e categorias, apresentamos de seguida a tabela nº 2, que iremos desdobrar nas tabelas 3, 4 e 5, para uma análise mais detalhada.

*Tabela 2 - Objetivo I, Macro categorias e categorias*

<b>Macro categoria A: Características relacionadas com a infância</b>	
A1 – proximidade e abertura	A2 – conhecimentos de pedagogia
<b>Macro categoria B: Características pessoais (traços pessoais)</b>	
B1 – disponibilidade e empatia	B2 – curiosidade
B3 – atenção / escuta e boa memória	B4 – flexibilidade
B5 – persistência / paciência	B6 – humildade
B7 – capacidade de deslumbramento	
<b>Macro categoria C: Características relativas à Filosofia para Crianças</b>	
C1 – sensibilidade relativa ao conteúdo filosófico	C2 – atenção ao questionamento
C3 – criação de condições para o diálogo filosófico	C4 – sentido crítico
C5 – relação com a criança	C6 – conteúdo <i>versus</i> processo
C7 – ferramentas específicas do diálogo	C8 – dirigir / conduzir o diálogo
C9 – conceitos filosóficos básicos	C10 – relação com o pensamento
C11 – ensinar fazendo	

Tabela 3 - Objetivo I, Macro categoria A

---

Macro categoria A: Características relacionadas com a infância	
A1 – proximidade e abertura	A2 – conhecimentos de pedagogia

---

Nas respostas dos entrevistados observa-se que uma das características que o facilitador deve apresentar é a proximidade (categoria A1) em relação à criança e a capacidade de estabelecer ligação com a mesma:

[...] be able to develop a relationship with their pupils (D)  
[...] a principal é que ele se sinta próximo da infância (F)

Estas respostas situam-se na mesma linha de pensamento que encontramos em Jana Mohr Lone, quando a investigadora refere a abertura como uma das atitudes que o facilitador deve apresentar numa CIF, no sentido de ajudar os alunos a atingir a clareza filosófica e o aprofundamento.<sup>313</sup>

Outra característica salientada pelos diversos entrevistados diz respeito aos conhecimentos de pedagogia, categoria que obteve três unidades de registo (categoria A2).

Quanto às características pessoais / traços pessoais (macro categoria B) eis o que os entrevistados salientaram, conforme leitura da tabela 4:

Tabela 4 - Objetivo I, Macro categoria B

---

Macro categoria B: Características pessoais (traços pessoais)	
B1 – disponibilidade e empatia	B2 – curiosidade
B3 – atenção / escuta e boa memória	B4 – flexibilidade
B5 – persistência / paciência	B6 – humildade
B7 – capacidade de deslumbramento	

---

Da leitura da tabela anterior sobressai a disponibilidade e empatia (categoria B1) que o facilitador deve ter no relacionamento com a criança, tal como a curiosidade (categoria B2), situando-se na linha de pensamento de Chandley e Lewis<sup>314</sup> que referem a curiosidade como uma das expectativas que se podem criar perante a implementação de um projeto de filosofia para crianças. Estes autores referem que a curiosidade é uma disposição que se pretende desenvolver na criança, mas que deve ser apresentada pelo facilitador, pois ele é responsável pela criação de um ambiente onde aquela seja aceite, provocada e trabalhada.

---

<sup>313</sup> Lone, J. M. (2011), *Op. Cit.*, pp. 74-89

<sup>314</sup> *Cf. Op. Cit.*, p. pp. 7-9.

De igual modo, os entrevistados identificam a necessidade de atenção / escuta e boa memória (categoria B4) sublinhando assim a importância do facilitador em ouvir o outro, centrando a atenção na criança, no seu pensamento, e não em si próprio. Nesta linha de pensamento, Karin Murriss<sup>315</sup> refere mesmo a pedagogia da escuta<sup>316</sup> que nos envolve a nós próprios, bem como aos outros, citando para o efeito investigadores como Rinaldi. Por seu turno, Murriss associa esta escuta àquilo que denomina de “*thoughtful attention*”. Também Oliverio refere Ann Margaret Sharp e os princípios dos professores no IAPC, salientando a necessidade de prestar atenção ao que o aluno diz, esvaziando-se dos seus próprios pensamentos.<sup>317</sup>

Ouvir é uma tarefa essencial, pois durante o processo o facilitador é chamado a orientar o diálogo, sendo necessário garantir que as regras sejam cumpridas e que o trabalho de aprofundamento filosófico acontece. Tal como referimos em 2.2.1., a propósito da reflexão em torno da CIF, e também em 2.2.3., ao abordar a questão “o que é uma oficina de FpC?”, cabe ao facilitador garantir que a CIF acontece. É necessário ouvir, pois desta forma evitamos erros como impor a atividade previamente planeada ao grupo ou interpretar o que é dito, à luz da pessoa que o facilitador é, de acordo com os seus valores e a sua visão do mundo. No ponto 2.3. deste trabalho, tivemos oportunidade de sublinhar a escuta como uma das disposições a desenvolver pelo facilitador, suportados por Machado.

Este foco na criança é referido por Nick Chandley<sup>318</sup>, na sequência de uma pergunta sobre como devem os pais e/ou os professores lidar com as questões das crianças: “Simplesmente interessem-se e oiçam as crianças e ajudem-nas a explorar as suas ideias através do questionamento socrático (...).”<sup>319</sup> Passemos a palavra aos nossos entrevistados que referem, relativamente ao facilitador:

---

<sup>315</sup> Murriss, K. (2016a). “The philosophy for children curriculum: resisting “teacher proof” texts and the formation of the ideal philosopher child.” In *Studies in Philosophy and Education*, Janeiro 2016, Vol. 35, pp 63–78.

<sup>316</sup> Sobre o tema da escuta, além do atrás citado trabalho de Karin Murriss, recomendamos a leitura do livro de Church M., Morrison K., Ritchhart R., intitulado *Making Thinking Visible* (2011). United States of America: Jossey Bass. Estes autores referem a curiosidade como algo fundamental para que aconteça o desejo de aprender e de saber (Cf. *Op. Cit.*, p. 13).

<sup>317</sup> Oliverio, S. (2018). *Art. Cit.*, p. 53.

<sup>318</sup> Nick Chandley é um investigador e facilitador, na área da Filosofia para Crianças e autor de livros nessa mesma temática. Desenvolve trabalho a partir do Reino Unido, tendo colaborações com a SAPERE. Cf. Sousa, J. (2016). *Nick Chandley: “I think many would agree that developing critical and creative thinkers is the main aim of education, along with encouraging children to become good citizens.”* [Blog post] In <https://joanarsousa.blogs.sapo.pt/nick-chandley-i-think-many-would-agree-471397> (Acedido em setembro 4, 2018).

<sup>319</sup> *Ibidem*: “Simply be interested in and listen to the children and help them explore their ideas through the use of Socratic questioning (...).” Nota: tradução nossa.

[...] a p4c facilitator needs to be open minded [...] (G)  
[...] they need to be curious [...] (A)

Assinalamos neste ponto a coincidência com os autores que suportaram a nossa revisão de literatura, nomeadamente Oscar Brenifier<sup>320</sup> que salienta o pensar por si mesmo como uma das condições para a prática do questionamento do ponto de vista do facilitador, bem como uma competência a adquirir, por parte daqueles que participam nas atividades de FpC.

Ainda no que diz respeito às características pessoais que um facilitador deve ter, os entrevistados sublinharam a flexibilidade (categoria B5), a par com a persistência / paciência, o que uma vez mais nos remete para uma característica de descentração de si próprio em direção ao outro. O foco principal é a criança e não quem conduz o processo.

Por fim, nesta macro categoria salienta-se, ainda, como traço pessoal, a humildade (categoria B7) e a capacidade de deslumbramento (categoria B8)<sup>321</sup> sendo que estas são intrínsecas ao facilitador, e não dependentes da relação com a criança. É possível relacionar estas duas categorias com o que Lipman, Oscanyan e Sharp<sup>322</sup> defendem relativamente ao deslumbramento e à humildade: um professor que pretende saber tudo e que demonstra saber tudo dá a entender à crianças que o importante são as respostas – que o conhecimento se constrói com respostas; respostas que devemos memorizar e repetir (*papaguear*). Aproveitamos, neste ponto, para estabelecer uma ponte com o que Lone defende relativamente à modéstia epistemológica e que nos levou, no ponto 2.5. do presente trabalho, a sublinhar a importância da modéstia e da transparência epistemológicas, no papel do facilitador. Tal como vimos no ponto 2.5., as perguntas são o motor, o início da aventura e aquilo que se pretende provocar numa atividade que se propõe à CIF. O conhecimento é, assim, “algo a ser descoberto e criado”.<sup>323</sup>

Da tentativa de compreender as características distintivas do facilitador, resultou a seguinte tabela:

---

<sup>320</sup> Brenifier, O. (2007). *La pratique de la philosophie à l'école primaire*. Toulouse: Sedrap, pp. 32-41.

<sup>321</sup> Lipman, Oscanyan & Sharp (2006) referem-se ao deslumbramento do ponto de vista da criança, referindo que as crianças não apresentam um modelo ou quadro fechado de referências, relativamente ao mundo que as rodeia. Desta forma é esperado que se espantem, que se deslumbrem sobre o mundo (*Cf. Op. Cit.*, p. 27).

<sup>322</sup> *Ibidem*.

<sup>323</sup> *Ibidem*.

Tabela 5 - Objetivo 1, Macro categoria C

Macro categoria C: Características relativas à Filosofia para Crianças	
C1 – sensibilidade relativa ao conteúdo filosófico	C2 – atenção ao questionamento
C3 – criação de condições para o diálogo filosófico	C4 – sentido crítico
C5 – relação com a criança	C6 – conteúdo <i>versus</i> processo
C7 – ferramentas específicas do diálogo	C8 – dirigir / conduzir o diálogo
C9 – conceitos filosóficos básicos	C10 – relação com o pensamento
C11 – ensinar fazendo	

Assim, da leitura da tabela realça-se que, no que concerne às características relativas à Filosofia para Crianças (macro categoria C - Cf. tabela n.º 5) os entrevistados referiram a importância da sensibilidade relativa ao conteúdo filosófico<sup>324</sup> (categoria C1) sendo que esta foi das subcategorias que mais unidades de registo teve nesta macro categoria; o que é expressivo quanto à importância dada pelos entrevistados a esta característica.

[...] a sensitive to philosophical content [...] (B)  
 [...] the better, longest and widest philosophical culture and philosophical education [...] (H)  
 [...] understanding of philosophical knowledge and methods [...] (A)

As respostas dos entrevistados remetem-nos para Laurance Splitter que nos fala do desenvolvimento do “ouvido filosófico”<sup>325</sup> como uma das características do facilitador de FpC.

A atenção ao questionamento (categoria C2) foi outra das características apontadas pelos entrevistados como necessária para a condução de uma atividade filosófica. Relembrando a linha socrática, o questionamento é um exercício referido como fundamental durante a gestão e desenvolvimento da CIF, sendo por isso, importante que o facilitador domine esta arte.<sup>326</sup>

[...] an appetite for and and art of questioning, and te most interrogative attitude possible [...] (H)  
 [...]asking oneself questions [...] (H)

<sup>324</sup> Farzaneh Shahrtash, facilitadora no Irão, fala-nos da semente da filosofia necessária à prática da Filosofia para Crianças: “A formação dos professores é o grande desafio. Há poucos formadores de professores. Ainda assim, para nos tornarmos num professor de sucesso, em P4C, é preciso trabalhar e praticar muito e é muito diferente de ser um professor de matemática ou de ciências. Tem de haver uma semente de “filosofia” tanto na nossa cabeça como no nosso coração para nos tornarmos num bom professor de P4C.” (Sousa, J. (2017c) *Farzaneh Shahrtash: "Any question can become philosophical as long as our mind is not certain about the answer or even the meaning of the words in the question itself."* [Blog post] In <https://joanarssousa.blogs.sapo.pt/farzaneh-shahrtash-any-question-can-506298> (Acedido em julho 10, 2018). : “The teacher training is the biggest challenge. Teacher trainers are very few. However, to become a successful P4C teacher is a very hardworking practice and is different from becoming a mathematic or science teacher. There should be a seed of “philosophy” in both your mind and in your heart in order to become a good P4C teacher.” Farzaneh Shahrtash: "Any question can become philosophical as long as our mind is not certain about the answer or even the meaning of the words in the question itself." Nota: tradução nossa.

<sup>325</sup> Remetemos para a leitura do ponto 2.3. do presente trabalho de investigação.

<sup>326</sup> “Na linha de autores como Pedrosa de Jesus, de Lipman, Sharp e Oscanyan, como vimos, também Brenifier afirma que os estudantes, na sua maioria, apenas colocam questões com o objetivo de obter apoio ou concordância, pelo que importa ensinar a apurar as perguntas, porque o questionamento, tal como a argumentação, o pensamento reflexivo e a concentração, permitem aguçar o pensamento. Nesta perspetiva, o interesse do questionamento reside mais no próprio processo (como se pensa) do que no seu conteúdo (o que pensa).” (Cf. Machado, C. (2013), *Op. Cit.*, p. 174).

[...] an ability to form questions and use language precisely – asking questions that help children refine their ideas [...] (B)

Nesta continuidade, o questionamento é apontado por Oscar Brenifier<sup>327</sup> como o resumo do papel do professor de filosofia. A “arte do questionamento”, como Brenifier apresenta, constitui-se como o ato fundador e gênese histórica do filósofo.

Os entrevistados sublinharam ainda a necessidade de criação de condições para o diálogo filosófico (categoria C3), o sentido crítico (categoria C4) e a relação com a criança (categoria C5). Referindo a diferença entre o professor e o facilitador, mencionaram ainda a relação com a criança (categoria C5) como uma das características que o facilitador deve apresentar:

[...] there is between them a different relation to children [...] (H)

Autores como Lone e Burroughs<sup>328</sup> defendem que a filosofia permite aos adultos (aos facilitadores) experimentarem uma relação diferente com a criança. Para tal, devem abandonar o estatuto de especialista, de alguém que, enquanto professor, irá partilhar informação necessária para a criança progredir na aprendizagem e adotar uma postura de cuidado (*caring thinking*), de colaboração e de parceria intelectual.

Na categoria C6, conteúdos *versus* processo, os entrevistados referiram que o facilitador cria as condições para aprender, enquanto que o professor está mais focado naquilo que se aprende. O facilitador ajuda a criar um diálogo sobre qualquer conteúdo. Enquanto o professor transfere conhecimento, o facilitador desperta o conhecimento no grupo.

[...] A teacher passes on knowledge. A teacher is busy with the content of that knowledge. A facilitator takes only care of the process of the investigation [...] (G)

A questão do conteúdo e do processo é um tema que mereceu a atenção de vários investigadores, tais como Oscar Brenifier, Tomás Magalhães Carneiro e David Kennedy. Também Gregory salienta o processo colaborativo e a sua relação com o pensamento cuidativo: “O procedimento que a P4C ensina é a investigação colaborativa que incorpora o pensamento que cuida.”<sup>329</sup> Ann Margaret Sharp refere essa questão de forma bastante clara: a CIF é acima

---

<sup>327</sup> Cf. Brenifier, O. (2014). “Comment penser à travers l’autre: l’art du questionnement”. In Vieira, R. M. *et al.* *Pensamento Crítico na Educação: Perspetivas atuais no panorama internacional*. – Aveiro: CIDTFF Universidade de Aveiro, pp. 17-24.

<sup>328</sup> Cf. nota de rodapé nº 185 do presente trabalho.

<sup>329</sup> Gregory (2017), *Op. Cit.*, p. 213: “The procedure that P4C teaches is collaborative inquiry that incorporates careful thinking.” Nota: tradução nossa.

de tudo um processo através do qual as crianças (diríamos, ou jovens, ou adultos) vivem a vida da investigação.<sup>330</sup> Esta temática foi alvo de reflexão no ponto 3.2. Filosofia para Crianças: pensamento Crítico, Criativo, Cuidativo e Colaborativo, do presente trabalho.

Quando questionados sobre se, no seio da CIF, o facilitador ensina, os entrevistados referem que sim, mencionando as ferramentas específicas do diálogo (categoria C7), conhecimentos filosóficos básicos (categoria C9); o entrevistado F realçou a importância que o facilitador desempenha no ensino do relacionamento com o próprio pensamento e com o pensamento dos outros.

De igual modo, é salientado que ensina as crianças a relacionar-se com o seu pensamento e com os outros pensamentos (categoria C10, relação com o pensamento). É igualmente referida a característica que distingue um professor de um facilitador na capacidade de dirigir/conduzir um diálogo (categoria C8).

[...] telling them how to manage a dialogue [...] (B)

Por fim, assinala-se a importância do ensinar fazendo (categoria C11), categoria que nos remete para a importância do conhecimento na ação, para a ação e através da ação, Conhecimentos, estes, imprescindíveis para que aconteça o pensamento meta reflexivo. Segundo Sá-Chaves: “esta capacidade de refletir sobre os próprios processos de reflexão constitui a meta cognição, ou seja, uma forma mais complexa e um nível mais avançado dos processos cognitivos.”<sup>331</sup>

A análise das respostas dos entrevistados no que respeita a esta macro categoria, e a esta categoria em particular, remete-nos para John Dewey que

“defendia que o processo de ensino-aprendizagem não se pode alicerçar apenas em princípios científicos e tecnicistas, mas exige, igualmente, uma ação reflexiva que, dando lugar a diferentes perspetivas e interpretações do mundo, impede o enviesamento de uma única e acrítica visão da realidade.”<sup>332</sup>

Em síntese, a leitura dos discursos permitiu-nos encontrar alguns pontos comuns com a revisão de literatura realizada no percurso do presente trabalho. Ao longo da análise, fomos apontando essas pontes, de forma a traçarmos linhas de conclusão, bem como recomendações para investigações futuras.

---

<sup>330</sup> Sharp referida por Cam, P. (2018), *Op. Cit.*, p. 30.

<sup>331</sup> Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia, p. 112.

<sup>332</sup> Dewey citado por Machado, C. (2013). *Op. Cit.*, p. 73.

As conceções dos entrevistados relativas às características do facilitador apontaram para uma valorização na atenção / escuta e boa memória (categoria B4), bem como a disponibilidade e empatia (categoria B1) – em cada uma destas categorias contabilizámos entre 5 a 7 unidades de registo, o que nos parece revelador da importância que os mesmos atribuíram a estas características. Estas respostas encontram eco em Jana Mohr Lone<sup>333</sup> que salienta a escuta como um aspeto fundamental da atitude do facilitador em encarar as perguntas das crianças com seriedade, de forma a ajudá-las a desenvolver fortes competências de investigação.

Considerando o objetivo II, que iremos analisar de seguida, gostaríamos de destacar a importância que os entrevistados atribuíram à sensibilidade ao conteúdo filosófico (C1) e ao processo de diálogo (C6), fazendo assim a relação com as questões relacionadas com a pergunta e a pergunta filosófica.

## **Objetivo II: Compreender o que é uma pergunta e o que é uma pergunta filosófica**

No que respeita à análise do segundo objetivo (Compreender o que é uma pergunta e o que é uma pergunta filosófica) foram agrupadas duas perguntas (a 4 e a 5) numa macro categoria D (perguntas filosóficas). Conforme se pode verificar na tabela 6, abaixo apresentada, as categorias obtidas foram:

- Macro categoria D: perguntas filosóficas
  - > Categoria D1: abordagem e atenção à pergunta
  - > Categoria D2: ausência de limites / fronteiras
  - > Categoria D3: manter o diálogo filosófico
  - > Categoria D4: importância para o grupo
  - > Categoria D5: promoção da reflexão / raciocínio
  - > Categoria D6: o processo
  - > Categoria D7: promoção do desafio
  - > Categoria D8: contém um problema
  - > Categoria D9: forma como questionam os conceitos

---

<sup>333</sup> Cf. Lone, J. M. (2011). *Op. Cit.*, p. 80.

Tabela 6 - Objetivo II, Macro categoria e categorias

Macro categoria D: perguntas filosóficas	
D1 – abordagem e atenção à pergunta	D2 – ausência de limites / fronteiras
D3 – manter o diálogo filosófico	D4 – importância para o grupo
D5 – promoção da reflexão / raciocínio	D6 – o processo
D7 – promoção do desafio	D8 – contém um problema
D9 – forma como questionam os conceitos	

A categoria D1 (abordagem e atenção à pergunta) cruza-se com a categoria D6 (o processo), tendo em conta que o discurso dos entrevistados manifestou o reconhecimento de que todas as perguntas são possíveis no âmbito da FpC, sendo que o que é verdadeiramente fundamental é garantir o processo e a conversa que se mantém ao nível do diálogo filosófico (D3). A este respeito lembramos Gardner<sup>334</sup> e Cam<sup>335</sup> cujas linhas de pensamento defendem que o que acontece no âmbito da FpC não é uma mera conversa, ainda que não tenha um objetivo específico para atingir no final. O processo não conhece limites, na sua expressão original: *open-ended process*.

[...] I think philosophical dialogue can emerge from a non-philosophical question, and equally a philosophical question can lead to a non-philosophical dialogue [...] (A)  
 [...] temos que deixar que todas as perguntas apareçam e estar atentos ao que pode acontecer com elas [...] (F)  
 [...] há perguntas e a possibilidade de nos relacionarmos ou não com elas [...] (F)

A promoção da reflexão / raciocínio (categoria D5) vê-se reforçada pela categoria D7 (promoção do desafio). Os entrevistados sublinharam que aquilo que faz com que uma pergunta seja uma pergunta filosófica prende-se com a procura da reflexão, seja da essência ou da definição de algo. Tal procura está intimamente relacionada com o processo (categoria D6), mas também com o incentivo à investigação ou pesquisa.

[...] que conduza à reflexão individual e coletiva [...] (F)  
 [...] any question that challenges the apparent self-evident status of a statement or idea is a philosophical question [...] (C)  
 [...] a question that requires reasoning to find an answer [...] (D)  
 [...] a philosophical question is (often) a tough one, a simple one, a frank one [...] (H)

<sup>334</sup> Cf. notas de rodapé n.ºs 227 e 231.

<sup>335</sup> Cf. Cam, P. (2018). *Art. Cit.*, p. 30.

A ausência de limites / fronteiras (categoria D2) é apontada como uma razão para afirmar que todas as perguntas são possíveis, no âmbito da Filosofia para Crianças. Além disso, é referida uma outra categoria, a importância para o grupo (categoria D4) como outra razão.

[...] Todas as que o grupo considere importantes [...] (F)

As categorias D8 (contêm um problema) e D (forma como questiona os conceitos) são relevantes na análise do discurso dos entrevistados.

[...] contains a problema that is not immediately solvable [...] (B)

[...] the way it questions concepts [...] ((H)

Na resposta à pergunta “O que faz com que uma pergunta seja uma pergunta filosófica?” acabámos por identificar aspetos fundamentais, a saber:

- o facto de promover a reflexão pela investigação em si e também por requerer a atividade mental e o raciocínio;

- o processo;

- o facto de promover o desafio do que é óbvio, de ser capaz de desencadear o pensamento e de o desafiar;

- o facto de conter um problema (de difícil resolução ou aparentemente insolúvel);

- a forma como questiona os conceitos.

Por último, procederemos à análise do objetivo III, refletir sobre a relevância da criatividade e da imaginação, no questionamento.

### **Objetivo III: refletir sobre a relevância da criatividade e da imaginação, no questionamento**

Na análise do objetivo III agrupámos as perguntas 6, 7 e 8 da entrevista, da qual resultou a macro categoria E (criatividade e imaginação), bem como a aferição das seguintes categorias, representadas na tabela 7 (que se apresenta abaixo):

- Macro categoria E: criatividade e imaginação

- > Categoria E1: procura de soluções, alternativas / hipóteses

- > Categoria E2: formulação de novas perguntas

- > Categoria E3: estabelecer ligações

- > Categoria E4: argumentação e contra-argumentação

- > Categoria E5: ação do facilitador
- > Categoria E6: ignorância
- > Categoria E7: capacidade de justificação
- > Categoria E8: falta de confiança e autoconfiança
- > Categoria E9: falta de audácia / ousadia
- > Categoria E10: preconceitos
- > Categoria E11: encorajamento / investigação
- > Categoria E12: contraste entre a pergunta e a expectativa de resposta
- > Categoria E13: intrínseca ao ser humano
- > Categoria E14: intrínseca à pergunta

Tabela 7 - Objetivo III, Macro categoria e categorias

<b>Macro categoria E: criatividade e imaginação</b>	
E1 - procura de soluções, alternativas / hipóteses	E2 - formulação de novas perguntas
E3 - estabelecer ligações	E4 - argumentação e contra-argumentação
E5 - ação do facilitador	E6 - ignorância
E7 - capacidade de justificação	E8 - falta de confiança e autoconfiança
E9 - falta de audácia / ousadia	E10 - preconceitos
E11 - encorajamento / investigação	E12 - contraste entre a pergunta e a expectativa de resposta
E13 - intrínseca ao ser humano	E14 - intrínseca à pergunta

Relativamente à macro categoria criatividade e imaginação, as perguntas que foram colocadas aos entrevistados resultaram na identificação de catorze categorias, que passamos a analisar.

A E1 e a E2 são duas categorias que se reforçam mutuamente: a procura de soluções, alternativas e hipótese e a formulação de novas perguntas. Estamos perante duas tarefas de quais a imaginação se ocupa no decorrer das atividades que visam promover a CIF e que, tal como já afirmámos ao longo desta investigação, acontecem no ambiente proporcionado pelas oficinas de FpC. A imaginação é referida como algo necessário para o processo de abstração, bem como para trabalhar as competências do pensamento crítico. Recuando à *Crítica da Faculdade do Juízo*, recordamos que, para Kant, a faculdade da imaginação tinha um papel mediador entre a faculdade da sensibilidade e a faculdade do entendimento.<sup>336</sup>

<sup>336</sup> Remetemos para o ponto 1.2.3. onde tivemos a oportunidade de abordar o tema da imaginação, de acordo com a perspetiva apresentada por Kant, na *Crítica da Faculdade do Juízo*. Já no ponto 3.3. a imaginação foi abordada segundo as leituras de Fisher (2009, 2013) e de Bono (2003a, 2003b, 2005)).

[...] a imaginação permite a procura de respostas ou soluções alternativas [...] (E)  
[...] imagination enable us to think of hypothetical situations [...] (B)  
[...] the children's imagination is important in creating questions [...] (A)

Para tal contribuem também o estabelecimento de ligações (categoria E3), outra das categorias extraída do discurso dos entrevistados, tal como a argumentação e contra-argumentação (categoria E4).

A ação do facilitador (categoria E5) foi referida como um limite para o exercício da criatividade, a par da ignorância (categoria E6), da capacidade de justificação (categoria E7), da falta de confiança e autoconfiança (categoria E8). Destaca-se que o entrevistado D referiu que existem limites à criatividade dependendo estes da própria definição do conceito, assim como do tempo disponível e que a criatividade se mantém dentro dos limites daquilo que as crianças conseguem justificar.

[...] ignorance seems to be a limit to creativity [...] in the sense of not knowing how to do something, or even how to try to do something that one doesn't know to do [...] (H)

[...] the lack of trust, confidence, is a limit: trust towards the children [...] and the lack of self-confidence of a child [...] (H)

Nestas respostas salienta-se a referência ao interesse das crianças pelo questionamento filosófico e o seu desejo e curiosidade pelas coisas que a rodeiam.

A falta de audácia / de ousadia (categoria E9) é também indicada como um limite para a imaginação, no seio da FpC, assim como os preconceitos (categoria E10).

A categoria E11, encorajamento / investigação sublinha o facto da FpC encorajar a ir para lá das fronteiras clássicas. O facilitador deverá usar um conjunto de técnicas que incentive o pensamento criativo, mesmo quando as crianças sentem dificuldades em pensar para lá das normas estabelecidas.

[...] It is possible that some children might find it difficult to think outside of established norms [...] (C)

[...] In P4C trespassers of limits are encouraged [...] by trespassing classic boundaries they make the investigation a lot more interesting [...] (G)

No que respeita ao reconhecimento da criatividade no ato de perguntar (pergunta 8 da entrevista) foram encontradas três categorias. A E12, contraste entre a pergunta e a expectativa de resposta, conforme os próprios entrevistadores referem:

[...] a question is creative if it produces a great number of answers and leads to other questions as well [...] (C)

[...] creativity is directly proportional to the “trigger-factor” of the question [...] (G)  
[...] when a child’s answer / question / argument [...] differs from what one’d expected or/and from  
the most commonly exposed [...] (H)

Relativamente à categoria E13, esta aponta a criatividade como algo intrínseco ao ser humano:

[...] a criatividade atravessa tudo o que faz um ser humano [...] (F)

A categoria E14 remete para a criatividade como algo intrínseco à pergunta. Perguntar é um caminho para criar novo conhecimento, novas conexões, novas respostas, novas formas de considerar uma situação ou uma ideia.

[...] I think questioning is by its nature creative [...] (A)

A este respeito, salienta Mendonça que a pergunta tem uma força criativa: “(...) a pergunta funciona como modo de abrir e dar ímpeto ao movimento de transformação.”<sup>337</sup>

\*

Depois de analisadas as entrevistas que basearam o nosso estudo empírico e feita a sua triangulação com o trabalho apresentado na fundamentação teórica, teceremos de seguida algumas considerações finais, procurando colocar em evidência algumas das conclusões que a presente investigação possibilitou.

---

<sup>337</sup> Mendonça, D. (2017). *Art. Cit.*, pp. 37-40.

## Conclusão

"Joana, desculpa lá. ainda não percebi bem uma coisa. Nestas atividades que fazemos contigo estamos sempre a dizer "porquê". Ainda não percebi por que é que isso acontece!"

A B. nem me deixou responder:

"Ó F. estás a ver? tu disseste isso! tu também estás a pedir o porquê!"

"Ah, pois é", disse o F."<sup>338</sup>

Assumimos a metáfora de que a presente investigação constituiu um caminho na medida em que este se fez caminhando. E foi exatamente o que fizemos, passo a passo, estudo a estudo, dúvida a dúvida, certeza a certeza, aprendizagem a aprendizagem, fomos andando e caminhando rumo à meta prevista. Partimos de uma inquietação, desdobrada em objetivos e em perguntas, tendo como foco a chegada a este momento, em que tecemos conclusões sobre a caminhada. Cada um dos Capítulos que faz parte deste trabalho constitui caminhos que fazem parte de uma caminhada maior e que se sustentam em si mesmos. De igual modo, cada um dos Capítulos é um ponto de partida (de um estudo que se inicia), de chegada (de uma reflexão que se descreve) e um ponto de partida (para o próximo Capítulo).

Uma vez que a nossa motivação principal passava por estudar a relevância da imaginação e da criatividade na FpC, dedicámos o **Capítulo I** ao estudo da I parte da *Crítica da Faculdade do Juízo*, de Immanuel Kant, em 1.2., não sem antes recuar até às origens da Estética no ponto 1.1. dedicado a Baumgarten, filósofo que instituiu a Estética como disciplina filosófica autónoma e que defende, como vimos, a sua relação com um conhecimento com características concetuais e abstractas, analogamente à razão.

Da leitura à terceira Crítica de Kant, seguiu-se a análise do juízo estético, em 1.2.1., momento do nosso estudo em que reconhecemos que o juízo estético não é um juízo de conhecimento ou determinante, uma vez que não produz qualquer representação objetiva. O juízo estético é reflexionante ou reflexivo pois exprime algo que se passa no sujeito, que é sentido por ele. Não é um juízo do conhecimento, mas sim, um juízo do sentimento.

Dedicámos o ponto 1.2.2. ao sentimento como base de um conhecimento universal.

Kant define a faculdade da imaginação como a capacidade que o homem tem de criar, isto é, de fazer aparecer algo, de produzir. A imaginação é a capacidade de formar uma imagem

---

<sup>338</sup> Registo de um momento de trabalho com uma CIF, numa escola do 1.º ciclo, em regime de ATL (Atividades de Tempos Livres), que aconteceu durante o mês de agosto de 2015.

de um objeto na sua ausência, diria Aristóteles, mas o filósofo alemão vai mais longe e encontra na faculdade transcendental da imaginação a origem da criatividade e da invenção. O ponto 1.2.3. do nosso trabalho é dedicado à faculdade da imaginação, seguindo-se o ponto 1.3. inteiramente dedicado à experiência estética. Esta ultrapassa a preocupação legisladora, aprisionadora: a obra *Crítica da Faculdade do Juízo* supera as dicotomias e os dualismos e apresenta o ser humano na sua unidade antropológica. O Belo permite o perfeito acordo entre o entendimento e a imaginação: o Belo encanta ou emociona, remetendo-nos para o infinito pelos possíveis.

A Estética coloca a verdade estética, mais obscura, a par da verdade lógica, por exemplo. Trata-se de um momento importante na história da Filosofia e que abriu portas para que Kant, na obra mencionada, sublinhasse a capacidade criativa do ser humano. Por esse motivo e uma vez que pretendíamos que a nossa investigação se debruçasse sobre a relevância da imaginação e da criatividade na FpC, só podíamos ter como ponto de partida a Estética e os filósofos cujas referências encontramos na sua origem: Baumgarten e Kant.

O **Capítulo II** é inteiramente dedicado à FpC e aos seus pilares: a CIF, a figura do facilitador, que justificadamente propusemos se passasse a denominar de «dificultador», a pergunta e o diálogo. Tendo em conta o apontamento histórico sobre a origem da FpC que realizámos em 2.1.1., avançámos, seguidamente, para o ponto em que abordámos as leituras geracionais e o seu entendimento da FpC, em 2.1.2. Considerámos que seria um contributo pertinente para o presente estudo, e para outros que se sigam, elaborar uma resenha histórica para uma proposta de leitura geracional da FpC em Portugal. Assim, o ponto 2.1.3. parte dos trabalhos de Rolla e de Machado, tendo como base as leituras geracionais realizadas por Vansieleghem e Kennedy, Ferguson e Haagsma e, por último, Johansson. Estamos convictos de que este nosso estudo pode trazer alguma luz sobre o, por vezes emaranhado, conhecimento histórico da Filosofia para Crianças.

O percurso da FpC, desde a sua origem, em Lipman e Sharp, até aos nossos dias, tem vindo a conhecer tensões traduzidas na produção e na partilha de inúmeros trabalhos de índole académica que se encontram acessíveis através da *internet*. Hoje é possível, por exemplo, ler um artigo de Walter Kohan ou de Karin Murriss, publicado numa revista da especialidade e, através de um email ou de uma rede social, entrar em contacto com o autor e abrir um espaço de diálogo, em tempo real. É como se existisse uma CIF a nível mundial, uma macro CIF, na qual cada um dos membros se encontra disponível para dialogar crítica, criativa, cuidativa e colaborativamente, em torno das problemáticas inerentes à prática da FpC. A internet oferece-

nos ainda uma série de “janelas” para que possamos observar como a FpC é trabalhada em diferentes pontos do mundo, como por exemplo Israel, Reino Unido, Irão, Austrália, Portugal, China, entre outros. Esta conjuntura, proporcionada pelo acesso fácil e rápido a investigadores e aos seus estudos, permite a profusão de ideias e o contacto com diferentes abordagens, em contextos culturais díspares.

Terminada esta abordagem histórica, na qual procurámos salientar o entendimento que as várias gerações apresentam da FpC, mergulhámos na temática da CIF, do facilitador como «dificultador», nos 3C e 4C. Numa CIF, a pergunta surge como o compromisso para a investigação,<sup>339</sup> para a ação<sup>340</sup>, como forma de promoção do pensar em conjunto, possibilitando que o nosso pensamento seja alvo de crítica, e até que surjam opiniões contrárias que podem mesmo fazer com que mudemos de ideia.

“*You facilitate who you are*” – “Tu facilitas quem és”, afirmou Megan Laverty, num debate após uma das muitas conferências que decorreram em Madrid, em 2017, a propósito do XVIII ICPIC (International Council of Philosophy Inquiry with Children). Por sua vez, José Pacheco afirma, similarmente, e no que respeita ao papel do professor: não ensina o que diz, ensina o que é.<sup>341</sup> De acordo com o grupo com o qual estamos a trabalhar, e no sentido de desenvolver as dinâmicas próprias de uma CIF, temos de jogar com os diferentes papéis que assumimos no ponto 2.2.2., como nomenclaturas possíveis. O papel do «dificultador» implica agir como educador, facilitador, desconstrutor, provocador, animador, orientador ou construtor, respeitando o ritmo e a forma como a CIF se vai consolidando.

O ponto 2.3. é dedicado à oficina de FpC, uma vez que esta constitui o terreno propício para se lançar as sementes que vão dar origem à FpC. Uma CIF não se constitui de um momento para o outro, exige continuidade, que se prolongue no tempo e que seja observado, pelo «dificultador», o desenvolvimento individual e do grupo, de forma recíproca. Assumimos que nem mesmo quando se seguem esses passos ou quando se segue, à risca, os manuais de trabalho que herdámos do programa de FpC de Lipman e Sharp, podemos garantir que o diálogo é filosófico. O ponto 2.4. apresenta-se como um momento de estabelecimento de relações entre o «dificultador», a pergunta e o diálogo.

No ponto 2.5. abordámos a criatividade e a pergunta, numa CIF. Este último momento do Capítulo II permitiu-nos criar a ponte entre a criatividade e a pergunta, numa CIF, abrindo-

---

<sup>339</sup>Carneiro, T. M. (s/d) *Diálogo Filosófico*. [Blog post] <https://filosofiacritica.wordpress.com/notas-sobre-dialogo-filosofico/> (Acedido em outubro 16, 2018).

<sup>340</sup>Mendonça, D. (2017). *Art. cit.*, p. 38.

<sup>341</sup>“É sabido que um professor não ensina aquilo que diz, ele transmite aquilo que é.” Pacheco, J. (2018). *Op. Cit.*, p. 142.

nos o caminho para que, no Capítulo III, abordássemos a Imaginação, a Criatividade e o Pensamento Criativo.

No **Capítulo III** retomámos Immanuel Kant e a faculdade da imaginação, bem como o pensamento criativo em Lipman e em Sharp (ponto 3.1.), visando, também o terreno da investigação para abordagem integral da FpC (ponto 3.2., em que nos debruçámos sobre o pensamento crítico, criativo, cuidativo e colaborativo), e a proposta de Fisher, o diálogo criativo (ponto 3.3.). Robert Fisher<sup>342</sup> defende que a chave para melhorar a educação das crianças passa pela qualidade do diálogo entre criança e professor. O diálogo criativo deveria constar em todas as lições, nas escolas, bem como fazer parte da vida diária, em casa. A personalização da aprendizagem acontece pelo diálogo e pela consciência de que todos os alunos, sem exceção, são especiais, únicos. Para Fisher, o pensamento criativo é estimulado, desafiado e ampliado através do diálogo. E como sabemos que o pensamento está a acontecer num determinado diálogo? Fisher indica alguns comportamentos criativos (ou hábitos do comportamento inteligente), tais como a presença do questionamento e do desafio, fazer ligações e apresentar relações, imaginar o que poderia ser, explorar ideias e refletir criticamente sobre ideias, ações e consequências.

Terminámos este Capítulo com os contributos de Edward de Bono: Pensamento Lateral e os *Seis Chapéus do Pensamento* (ponto 3.4.). A presença deste autor nesta investigação e, particularmente, neste ponto, justifica-se pelo facto dos *Seis Chapéus do Pensamento* se constituírem como uma ferramenta de trabalho simples de comunicar e com fácil associação ao pensamento. Permite-nos explorar e aprofundar os 4C e acompanhar as atividades de trabalho com a CIF, de forma lúdica.

No que respeita à análise do estudo empírico que apresentámos nesta investigação, mais concretamente no **Capítulo IV**, passamos a apresentar as nossas conclusões.

No que diz respeito ao *papel do «dificultador»*<sup>343</sup> concluímos que a proximidade, a empatia e a criação da relação com a criança se revelam como fundamentais para que se possa criar o espaço de segurança onde é permitido perguntar, dizer “não sei” e errar. Esse espaço (e tempo) acontece muitas vezes no âmbito das oficinas de FpC, cuja estrutura abordámos no

---

<sup>342</sup> Cf. Fisher, R. (2017). “Islamic tradition and creative dialogue.” In Naji S., Hashim R. (Eds.). *Op. Cit.*, pp. 180-187.

<sup>343</sup> Recordamos que no Capítulo IV recuperamos a nomenclatura facilitador, ainda que Capítulo II tenhamos proposto uma nomenclatura diferente e que nos tem vindo a acompanhar, desde esse momento.

ponto 2.3. do Capítulo II e que, no nosso entendimento, constitui o terreno fértil no qual lançamos as sementes da CIF. A curiosidade (que também se pode expressar no ato de perguntar) e a capacidade de deslumbramento, a atenção e a escuta, a humildade e a flexibilidade são características que assumem um lado performativo que a CIF interioriza, e permite amadurecer enquanto grupo que cumpre as regras negociadas e estabelecidas entre os vários participantes da oficina de FpC que se pretende que aja e que se reconheça como uma CIF. Por último, há que salientar a sensibilidade ao conteúdo filosófico e o conhecimento de conceitos filosóficos essenciais, bem como a atenção ao processo e ao questionamento que nele se pratica, como características do «dificultador» relativas à FpC em si mesma.

Em suma, suportados pela análise do estudo empírico, bem como por autores como Reznitskaya e Wilkinson<sup>344</sup>, defendemos que o «dificultador» deverá agir, numa CIF, integrando as seguintes disposições:

- falar menos e ouvir mais, praticando a economia das palavras, que traduz o domínio da impulsividade em querer dizer muito ou muito rápido, experimentando a necessidade de parar para pensar antes de falar;

- ser capaz de descrever o mapa de argumentos construído durante o diálogo, partilhando-o com as crianças, de forma a que todos possam saber de forma clara de onde partimos e que ideias nos levaram a tomar esta ou aquela decisão;

- valorizar<sup>345</sup> a intervenção das crianças, atendendo à relevância do que é dito e o contributo para o diálogo;

- praticar o espanto, disponibilizando-se para a possibilidade de ouvir uma ideia inesperada, libertando-se da agenda de discussão previamente planeada ou do manual de apoio ao professor que serviu de base à preparação da oficina de FpC;

- atender à construção de bons argumentos, no sentido de garantir que o grupo toma consciência do seu pensamento, das suas ideias, da validade do que diz, da força das razões que apresenta, da novidade que a ideia X transporta para o diálogo.

Relativamente à *pergunta e à pergunta filosófica*, concluímos, pela análise dos dados recolhidos, que todas as perguntas são possíveis no âmbito da FpC, desde que se garanta que

---

<sup>344</sup> Cf. *Op. Cit.*, pp. 46-49.

<sup>345</sup> “valorizar o pensamento dos estudantes não significa que temos de aceitar de forma acrítica tudo o que os estudantes dizem. Tal atitude coloca em causa a autoridade do professor como um membro do grupo que tem mais conhecimento e mais competências.”

No original: “Valuing students’ thinking does not mean that we have to uncritically accept anything that students say. It also does not dismiss the authority of the teacher as a more knowledgeable and skilled member of the group.” *Ibidem*, p. 49. Nota: tradução nossa.

o diálogo é filosófico. As perguntas que, à partida, contêm um problema ou um desafio, são promotoras da reflexão. Apontámos aspetos fundamentais que nos permitem identificar uma pergunta como uma pergunta filosófica, a saber: é promotora da reflexão pela investigação em si; requer atividade mental e raciocínio; abre caminho para um processo de diálogo filosófico; promove o desafio daquilo que é óbvio; contém um problema que nos parece insolúvel e questiona os conceitos. Para que uma pergunta seja considerada uma pergunta filosófica não é necessário que todos estes aspetos se verifiquem; cabe ao «dificultador» e também aos membros da CIF escolher e tornar bem claro o motivo pelo qual a pergunta X será alvo de discussão filosófica. Ainda assim, não podemos ignorar aquelas que podem não ser problemáticas em si, mas que revelam o problema que as sustentam. Explorar essas perguntas pode ser muito rico no processo do diálogo filosófico, pelo que, é em torno deste que o «dificultador» se deve focar no sentido de tornar a discussão, como tantas vezes ouvimos no Mestrado, filosoficamente sumarenta.

Relacionando a temática da pergunta e a do «dificultador», afirmámos que cabe a este munir-se das ferramentas necessárias para que possa ajudar a CIF a desenvolver um processo de diálogo a partir de qualquer conteúdo, a partir de qualquer pergunta – mesmo daquelas que não se revelam problemáticas numa primeira abordagem. Ao assumir esta postura, o «dificultador» valoriza as perguntas e faz por envolver o grupo no diálogo, colocando em prática as competências do pensamento crítico, criativo, cuidativo e colaborativo – os 4C.

Por último, quanto à *relevância da criatividade e da imaginação no questionamento*, consideramos que a procura de alternativas, a exploração de hipóteses, a formulação de novas perguntas são aspetos que sublinham o papel da criatividade e assinalam a presença da faculdade da imaginação no ato de perguntar. A criatividade não conhece limites, a não ser o tempo de que dispomos para preparar, realizar e dar (ou não) continuidade a uma atividade apresentada à CIF. A pergunta é um sinal de criatividade, é um motivo para sermos criativos na procura de novas perguntas ou das respostas e aquilo que nos faz ir para lá das fronteiras clássicas.

Perguntar e ser criativo – eis dois atos corajosos que o «dificultador» deverá promover junto da CIF, fazendo uso das ferramentas do diálogo filosófico. O «dificultador» deverá, ele próprio, agir como um participante da CIF e procurar treinar a pergunta, explorar formas criativas de traduzir os problemas que são trazidos para serem pensados, por todos. A coragem

passa por assumir que nem sempre se sabe se aquela pergunta terá sido a mais adequada naquele momento; essa atitude corajosa exige modéstia e transparência epistemológicas.<sup>346</sup>

Uma das razões pelas quais fomos adiando a nossa prática na dinamização de CIF prendeu-se com o receio de não saber se seríamos capazes de fazer as perguntas certas ao grupo com o qual estaríamos a trabalhar. E por perguntas certas entenda-se aquelas que nos permitissem animar o diálogo no sentido de fazer acontecer filosofia. Confessámos esse medo ao Professor Oscar Brenifier que nos respondeu simplesmente: “Só saberás quando começares a fazer essas perguntas. Experimenta.”

### ***Breves considerações finais***

- Ó Joana, há alguma escola própria para a filosofia?
- Como assim, J.? Eu achava que esta onde estamos é uma escola própria para a filosofia...
- Não é isso. Uma escola onde só se vai lá para estudar filosofia!
- Há sim. Há faculdades onde podes ir estudar só a filosofia. Eu andei numa.
- E nessa escola também fazem as coisas assim? Se tiveres um teste, quem é que corrige? Há respostas certas e erradas?
- Bom, é um pouco diferente. no trabalho que nós estamos a fazer aqui eu não corrijo as vossas perguntas. Decidimos todos. Eu estou com atenção a ver a maneira como vocês pensam e dialogam uns com os outros.
- Ahhh! É por isso que demoramos tanto tempo nas perguntas?
- Sim, minha querida.

[J, 9 anos (4.º ano, 1.º ciclo)]

Este trabalho foi movido pela curiosidade e, por isso, dedicámo-nos a esta investigação na “escola própria para a filosofia”. Consideramos que o presente estudo faz parte de um processo que implica um treino constante, enquanto «dificultadora», bem como a exploração constante de novas formas de abordagem junto das CIF. Defendemos que a CIF, enquanto espaço e tempo por excelência para fazer acontecer a Filosofia, permite-nos pensar o impensável.

A presente investigação constitui-se como o nosso primeiro estudo académico na área da Filosofia para Crianças, sendo nossa intenção continuar a investigar e a trabalhar neste âmbito filosófico de grande interesse para a formação da sociedade onde nos encontramos. “Queres saber? Pergunta.” – estamos certos de que iremos levar este repto que dá título ao presente trabalho muito a sério, como uma tarefa diária.

---

<sup>346</sup> Cf. ponto 2.4. do presente trabalho de investigação.

## **ANEXOS**

1 – Entrevistas

2 – Análise das entrevistas: objetivo, pergunta, macro categoria, categorias e indicadores

3 – Plano de sessão de Filosofia para Crianças (trabalho realizado a propósito da disciplina Oficina de Filosofia para Crianças II, durante a componente letiva do presente mestrado)

## 1 - Entrevistas

### Dados a recolher

Nome

Idade

Género

País onde desenvolve o seu trabalho, relacionado com a P4C:

Papel desenvolvido na P4C

- Investigador

- Facilitador

- Investigador e facilitador

- Outro? Qual:

Objetivo	Pergunta
O papel do facilitador – compreender as disposições distintivas do facilitador P4C	Que características deve apresentar o facilitador, no âmbito da Filosofia para Crianças (P4C)?
	Qual é a diferença entre o professor e o facilitador?
	No seio da Comunidade de Investigação Filosófica (CIF) facilitador ensina? Justifique.

Objetivo	Pergunta
Compreender o que é uma pergunta e o que é uma pergunta filosófica	Todas as perguntas são possíveis no âmbito da P4C? Justifique.
	O que faz com que uma pergunta seja uma pergunta filosófica?

Objetivo	Pergunta
Refletir sobre a relevância da criatividade e da imaginação, no questionamento	Que lugar tem a imaginação no desenvolvimento das sessões, aulas ou oficinas de Filosofia para Crianças?
	O pensamento criativo é, a par do pensamento crítico e do <i>caring thinking</i> , uma das competências que se trabalha em Filosofia para Crianças. Há limites para este exercício de criatividade? Se sim, quais? Se não, porquê?
	É possível reconhecer a criatividade no ato de perguntar? Se sim, como? Se não, porquê?

## 2 – Análise das entrevistas: objetivo, pergunta, macro categoria, categorias e indicadores

Objetivo	Perguntas	Macro categorias	Categorias	Registos
O papel do facilitador – compreender as disposições distintivas do facilitador P4C	1. Que características deve apresentar o facilitador, no âmbito da Filosofia para Crianças (P4C)?	A: Características relacionadas com a infância	A1: Proximidade / abertura	F - as principais seriam a atenção... a escuta... a hospitalidade... e talvez <b>a principal é que ele [o facilitador] se sinta próxima da infância...</b> D - Be able to develop a relationship with their pupils F - as principais seriam a atenção... a escuta... <b>a hospitalidade...</b> e talvez a principal é que ele [o facilitador] se sinta próxima da infância... G - he/she takes kids serious
			A2: Conhecimentos de pedagogia	A – The same characteristics as any good teacher (...) A – They need to be curious, empathetic, supportive yet critical, probing, and they need to <b>have high expectations for the children.</b> D - An open mind, <b>knowledge of pedagogy,</b> philosophical knowledge, a fast thinker, flexible, good listener, good memory.
		B: Características pessoais / traços pessoais	B1: Disponibilidade e empatia	A – The facilitator needs to be open to children’s questions and ideas (...) D – <b>An open mind,</b> knowledge of pedagogy, philosophical knowledge, a fast thinker, flexible, good listener, good memory. E - Coragem, flexibilidade, <b>disponibilidade,</b> paciência, persistência, humildade, capacidade

				<p>de deslumbramento discreto.</p> <p>G - A p4c facilitator should be <b>open minded</b>, has to have an inquisitive spirit and an investigation mentality</p> <p>A – They need to be curious, <b>empathetic</b>, supportive yet critical, probing, and they need to have high expectations for the children.</p>
			B2: Curiosidade	<p>A – They need <b>to be curious</b>, empathetic, supportive yet critical, probing, and they need to have high expectations for the children.</p>
			B3: Coragem	<p>E - <b>Coragem</b>, flexibilidade, disponibilidade, paciência, persistência, humildade, capacidade de deslumbramento discreto.</p>
			B4: Atenção / escuta e boa memória	<p>C - Ability to listen and to recognize philosophically important issues are probably the most important ones.</p> <p>D - An open mind, knowledge of pedagogy, philosophical knowledge, a fast thinker, flexible, <b>good listener</b>, good memory.</p> <p>F - as principais seriam a atenção... a <b>escuta</b>... a hospitalidade... e talvez a principal é que ele [o facilitador] se sinta próxima da infância...</p> <p>H - A sense and an art of listening</p>
			B5: Flexibilidade	<p>D - An open mind, knowledge of pedagogy, philosophical knowledge, a fast</p>

				thinker, <b>flexible</b> , good listener, good memory. E - Coragem, <b>flexibilidade</b> , disponibilidade, paciência, persistência, humildade, capacidade de deslumbramento.
			B6: Persistência/paciência	E - Coragem, flexibilidade, disponibilidade, paciência, <b>persistência</b> , humildade, capacidade de deslumbramento discreto.
			B7: Humildade	E - Coragem, flexibilidade, disponibilidade, paciência, persistência, <b>humildade</b> , capacidade de deslumbramento.
			B8: Capacidade de deslumbramento	E - Coragem, flexibilidade, disponibilidade, paciência, persistência, humildade, <b>capacidade de deslumbramento</b> .
		C: Características relativas à FpC (Filosofia para Crianças)	C1: Sensibilidade relativa ao conteúdo filosófico	A- (...) understanding of philosophical knowledge and methods. B - A sensitivity to philosophical content – spotting when the children are making philosophical moves rather than simply stating their opinion. C - Ability to listen and to recognize philosophically important issues are probably the most important ones. D An open mind, knowledge of pedagogy, <b>philosophical knowledge</b> , a fast thinker, flexible, good listener, good memory. G - A p4c facilitator should be open

				<p>minded, has to have an <b>inquisitive spirit and an investigation mentality</b></p> <p><b>H</b> -Asking oneself questions – including this one and the following questions, among others – about her/his own practice, about his/her own philosophical education and about his/her own <b>relation to the philosophical tradition</b></p> <p>H - The better, longest and widest philosophical culture and philosophical education and possible, which means an endless one;</p>
			C2: Atenção ao questionamento	<p>B - An ability to form questions and use language precisely – asking questions that help children refine their ideas without confusing them</p> <p>H -Asking oneself questions – including this one and the following questions, among others – about her/his own practice, about his/her own philosophical education and about his/her own relation to the philosophical tradition</p> <p>H - An appetite for and an art of questioning, and the most interrogative attitude possible;</p> <p>H – (...) there is between them <b>a different relation (...) to questioning</b></p>
			C3: Criação de condições para o diálogo filosófico	<p>A – (...) be able to create the conditions under which the children feel abre and willing to contribute to philosophical dialogue.</p>

				H - Logical and dialectical education and skills,
			C4: Sentido crítico	B - The practice of regularly critiquing and re-evaluating their own practice. H - Asking oneself questions – including this one and the following questions, among others – about her/his own practice (...)
	2. Qual é a diferença entre o professor e o facilitador?		C5: Relação com a criança	H – (...) there is between them a <b>different relation to children</b> , to oneself, to questioning, to answer, to knowledge, to truth, to false, to mistake, to meaning, etc.
			C6: Conteúdos <i>versus</i> processo	A - A teacher usually has predetermined content to teach, whereas a facilitator creates the conditions for learning (of whatever – it could be facilitating scientific inquiry, language learning or philosophical dialogue). A teacher can be a facilitator at times. B - A teacher provides content – tells pupils about events, ideas etc. A facilitator helps structure a good dialogue on whatever content the children already have – encourages explanation, responses, reasoning, relevance. D - A teacher transfers knowledge, a facilitator wakes up knowledge in the group. She works as a (Socratic) midwife letting knowledge that pupils already have come into the light. E - O professor transmite conteúdos, o

				<p>facilitador gere opiniões e comportamentos, e aprende com o grupo.</p> <p>G - A teacher passes on knowledge. A teacher is busy with the <b>content</b> of that knowledge. A facilitator takes only care of the <b>process</b> of the investigation.</p> <p>C - A teacher is someone who provides useful information that later transforms into knowledge or some set of skills. On the other hand, the facilitator does not provide new information; she just guides participants through the process of creating knowledge out of existing information.</p>
	<p>3. No seio da Comunidade de Investigação Filosófica (CIF) o facilitador ensina? Justifique.</p>		<p>C7: Ferramentas específicas do diálogo</p>	<p>A - I guess they may teach (by non-transmissive means) the structure of an argument, or how to take part in dialogue in a community. I think they may also teach (by intervention, perhaps) if a number of children were building their argument on something that was (well established to be) incorrect.</p>
			<p>C9: conceitos filosóficos básicos</p>	<p>C- I believe that the facilitator should explain some basic philosophical concepts and guide kids in a general direction. Otherwise the conversation (although interesting) might be too far away from anything that resembles a philosophical discussion.</p> <p>H - the facilitator teaches insofar as the s/he knows things about this or that</p>

				<p>philosophical question, things that the children don't know, and especially: the facilitator know (more or less well) the rich history of the philosophical question examined, and the facilitator's role can (and must, I think) also be to make that others (past or present) philosophers' voices be there, more or less explicitly, in a P4C inquiry and through the facilitator's voice.</p>
			C10: Relação com o pensamento	<p>F – Com as ressalvas sim que ensina um educador... ensina muitas coisas, uma maneira de estar presente, de se relacionar com o seu pensamento, de se relacionar com os outros pensamentos, com os outros pensadores....</p>
			C11: Ensinar fazendo	<p>A - They may also teach at the beginning, perhaps to stimulate philosophical discussion (e.g. teaching art or science which leads to a philosophical dialogue based on the art or science presented). H - the facilitator teaches what he does, by doing it, by showing or saying it (...)</p>
			C12: Dirigir / conduzir um diálogo	<p>B - Descriptively, I don't know. Probably not, they rarely tell children about ideas, events etc. Whether they should teach or not is interesting. I think there is a case to make for facilitators also teaching children to facilitate i.e Telling them how to manage a dialogue</p>

Compreender o que é uma pergunta e o que é uma pergunta filosófica	4. Todas as perguntas são possíveis no âmbito da P4C? Justifique.	D: Perguntas filosóficas	D1: Abordagem e atenção à pergunta	<p>D - If we want children to think we should not dismiss any questions.</p> <p>F - Sim, claro!!!</p> <p>Algumas darão mais trabalho para pensar que outras... mas como sabê-lo se não forem colocadas? Onde está a filosofia? Ela não está nas perguntas mas <b>no que fazemos com elas e no que deixamos que elas façam com nós...</b> então, temos que deixar que todas as perguntas apareçam e estar atentos ao que pode acontecer com elas...</p> <p>H - Yes and no. As much as it's important (learning and knowing) not to exclude hastily one or many questions that don't seem philosophical or that don't seem to be able and to foster a philosophical questioning, whereas they could be and do so, <b>it's also important that a question be, and be asked as, a philosophical one,</b> which necessary implies specific differences, specific styles.</p>
			D2: Ausência de limites / fronteiras	G – Yes. If they are philosophical all questions are possible. Because <b>there are no limits nor boundaries in investigation.</b>
			D3: Manter o diálogo filosófico	A - I think philosophical dialogue can emerge from a non-philosophical question, and equally a philosophical question

				<p>can lead to non-philosophical dialogue.  B - In general, yes.  Professionally, no.  Some questions do not lead to the children doing philosophy.  D - Yes, all questions are possible. Because all questions deserve investigation. If the facilitator keeps the discussion philosophical even scary or inappropriate questions can be investigated.</p>
			D4: Importância para o grupo	<p>E - Todas as que o grupo considere importantes e que simultaneamente tenham um objetivo “nobre”, ou seja, que façam progredir a humanidade, no que ela tem de bom, de belo ou de verdadeiro</p>
	5. O que faz com que uma pergunta seja uma pergunta filosófica?		D5: Promoção da reflexão / raciocínio	<p>A - I like that Floridi’s proposed response to this question: those questions that cannot be answered empirically, which require mental activity to answer and which are open to informed, rational and honest disagreement.  D - A Philosophical question is a question that requires reasoning to find an answer. Pupils may (and often do) disagree on the answers. As soon as a question has a definitive answer, it ceases to be philosophical.  E - Aquela que procura a verdade, a felicidade, o bem, a beleza, e que permita uma multiplicidade de opiniões, <b>que conduza à reflexão individual e coletiva.</b>  G - The answer may not be obvious but has to be inquired.</p>

				<p>H - What (asking) this question teaches us is also that an important part of what makes a question a philosophical one lies on <b>what the question is searching for</b>: here the question is <b>searching for the essence and for the definition</b></p>
			D6: O processo	<p>F - não acredito que existam perguntas filosóficas e não filosóficas... há perguntas e a possibilidade de nos relacionarmos filosoficamente ou não com elas... dou um exemplo: o que é o tempo? É filosófica? Depende do que fazemos com ela... podemos fazer física, engenharia, literatura... e assim por diante, qualquer pergunta pode detonar um percurso filosófico... ou não...</p>
			D7: Promoção de desafio	<p>C - Any question that challenges the apparent self-evident status of a statement or idea is a philosophical question. G - A philosophical question from a p4c point of view is: short, crystal-clear <b>and 'triggers'</b>.</p>
			D8: Contém um problema	<p>B - I don't know, but there are a list of characteristics that I think philosophical (P4C) questions share, in a Wittgensteinian family-resemblance way: Contain an abstract noun (fairness, ownership, lie, progress, nothing,) Take the form 'Is X an example of Y?' (Is my</p>

				<p>body something I own?)          Is from the philosophical canon. (The trolley problem)          Is provocative 'We should bring back capital punishment'  <b>Contains a problem that is not immediately solvable</b>          ('this sentence is a lie')          D - A Philosophical question is a question that requires reasoning to find an answer.</p>
			<p>D9: Forma como questiona os conceitos</p>	<p>H - What makes a question a philosophical one is also <b>up to the way/art in which the question</b> (here is take "question" as "interrogative proposition") is elaborated, crafted (so here this question meets the previous one, in the sense that) the concepts in which it is set <b>and the way it questions concepts and things</b></p>

Objetivo	Pergunta	Macro categorias	Categorias	Registos
Refletir sobre a relevância da criatividade e da imaginação, no questionamento	6. Que lugar tem a imaginação no desenvolvimento das sessões, aulas ou oficinas de Filosofia para Crianças?	E: Criatividade e imaginação	E1: Procura de soluções, alternativas e hipóteses	A – (...) the children’s imagination is important <b>suggesting responses, giving examples, carrying out thought experiments</b> and so on. B - Imagination enable us <b>to make connections and think of hypothetical</b> situations. E - A imaginação <b>permite a procura de respostas ou soluções alternativas</b>
			E2: Formulação de novas perguntas	E - <i>A imaginação <b>permite a procura [...] de novas perguntas</b></i> A – (...) the children’s imagination is important in <b>creating questions</b>
			E3: Estabelecer ligações	B - Imagination enable us <b>to make connections and think of hypothetical</b> situations.
			E4: Argumentação e contra-argumentação	
	7. O pensamento criativo é, a par do pensamento crítico e do <i>caring thinking</i> , uma das competências que se trabalha em Filosofia para Crianças. Há limites para este exercício de criatividade? Se sim, quais? Se não, porquê?		E5: Ação do facilitador	E - <i>Em princípio, o maior limite poderá ser a ação do facilitador.</i>
			E6: Ignorância	H - The first limit witch come to my mind is: ignorance. Ignorance seems to be a limit to creativity, ignorance in the sense of not knowing something, and ignorance in the sense of not knowing how to do something, or even how to try to do something that one doesn’t know to do.
			E7: Capacidade de justificação	D - Yes there are limits, but they depend on the definition of creativity and the available time. Creativity is kept within the boundaries of what pupils can justify and underpin. On the other hand pupils that can not underpin their creative
			E8: Falta de confiança e autoconfiança	H - Also the lack of trust, confidence, is a limit: trust towards the children (their appetite for philosophical questioning, such or such

				philosophical question of problem, their desire or curiosity for logic itself, for lots of things and areas and philosophical possibilities) and the lack of self-confidence of a child.
			E9: Falta de audácia/de ousadia	H -Also, one important limit is that one doesn't dare, one doesn't <i>sapere aude</i> , the lack of audacity, of boldness, because someone (child or adult) isn't being asked and/or educated to be more audacious.
			E10: Preconceitos	H- [...]Also prejudices.
			E11: Encorajamento/Investigação	C - It is possible that some children might find it difficult to think outside of established norms. However, the facilitator can use a set of techniques to encourage creative thinking even in that type of situations. Since children do not have a rigid set of beliefs, creative thinking in adults is by far more limited. G - No, there are no limits. In daily life trespassers of limits are prosecuted. In p4c trespassers of limits are encouraged. Because by trespassing classic boundaries they make the investigation a lot more interesting.
	8. É possível reconhecer a criatividade no acto de perguntar? Se sim, como? Se não, porquê?		E12: Contraste entre a pergunta e a expectativa de resposta	G - Creativity is directly proportional to the 'trigger-factor' of the question. H - Creativity can also be recognized by contrast, if/when a child's answer/question/argument/etc. differs from what one'd have expected or/and from the most commonly exposed answers/questions/arguments/ etc. for example. B - If creativity in the act of questioning resolves something then it's there and should be recognized for it's utility.

				<p>C -It is possible and it seems that a question is creative if it produces a great number of answers and leads to other questions as well.</p>
			E13: Intrínseca ao ser humano	<p>E - Penso que sim, sobretudo nas crianças mais pequenas. À medida que as crianças vão sendo “trituradas” pela escola, pela sociedade ou pelos pais, a criatividade vai-se esvaindo, na medida em que colocam perguntas politicamente corretas, ou que lhes permitam obter reconhecimento perante o facilitador e o grupo.</p> <p>F - Si, claro... a criatividade atravessa tudo o que faz um ser humano... cada coisa se pode fazer com mais ou menos criatividade... dentre elas, perguntar...</p>
			E14: Intrínseca à pergunta	<p>A - Some questions may also be creative in the sense that they have not been asked before.</p> <p>D - I presume there is creativity to be found in questioning: a facilitator that listens carefully can come up with questions teachers did not expect or could have thought of themselves.</p> <p>A - Yes, I think questioning is by its nature creative – it asks something which the asker does not know, and in doing so, the asker create new knowledge (for themselves, if no-one else), new connections, new responses, new ways of considering a situation or an idea...so I think that a question in that way is creative.</p>

### 3. Plano de sessão de Filosofia para Crianças realizada a propósito da Oficina de Filosofia para Crianças II, na componente letiva do presente mestrado

Trata-se de um plano de sessão onde se incluem os registos efetuados durante a sessão, que aconteceu em ambiente de aula, numa AEC (atividade extracurricular), durante o ano letivo 2015/2016 e apresentado em aula às professoras Magda Costa Carvalho e Maria Gabriela Castro.





**estímulo:**

## *Filosofia é fazer perguntas?*

open question / thinking question (Phil Cam)

pergunta que se presta a um trabalho de questionamento e investigação

open question / think it over (SAPERE)

temos que pensar bem  
a resposta tem que ser construída



**objetivos:**

- refletir sobre o que é filosofar
- suscitar questões à volta do filosofar
- dar continuidade ao trabalho já iniciado sobre “o que é uma pergunta?”

**motivação:**

- trabalhar o tema da filosofia em si, questão que tem sido levantada pelos alunos em diferentes momentos

**screaming words**<sup>347</sup>

- filosofia
- filosofar
- perguntar



<sup>347</sup> Expressão que aprendi com o colega Nuno P. Tavares, num seminário de questionamento orientado pelo professor Oscar Brenifier. O colega apresentou um exercício onde a tarefa consistia em identificar as “palavras gritantes” de um determinado texto, por exemplo. Neste âmbito, as *screaming words* são os conceitos ou palavras-chave em torno dos quais pensamos que o diálogo poderá decorrer.

### estrutura da aula

- distribuir cadernos da filosofia
- tomada de decisões (trocas de lugares, voluntários para a próxima semana) \* devido à necessidade de dispor os alunos consoante tinham ou não autorizações dos EE, não foi possível levar a cabo este momento que é comum, nas aulas
- discussão / diálogo:
  - o (plano A) apresentar a cartolina com a pergunta e aguardar a tomada de posição dos alunos;
  - o (plano B) indicar duas possibilidades de resposta: sim ou não e pedir o porquê
- avaliação da aula \* não houve tempo para tal; nestes casos, é realizada na aula seguinte.
- recolha dos cadernos
- espreguiçar<sup>348</sup> \* há alguns alunos que não gostam de espreguiçar – e se este momento acontece depois do toque de saída, é realizado à pressa, sem usufruir do mesmo.
- tempo livre \* tendo em conta o comportamento dos alunos e o imperativo do toque de saída, não houve lugar a tempo livre.

Indicar qual dos planos foi seguido: **A**

### curso do diálogo<sup>349</sup>

pensamento crítico	<p>13:12 pergunto ao aluno<sup>350</sup> se vai dar uma ideia ou uma resposta – obrigar os alunos a <b>parar para pensar</b> no que vão dizer, antes mesmo da intervenção. Desta forma, avaliam se o que vão dizer é pertinente para o assunto em questão.</p> <p>14:54 “fazes esta pergunta por que achas que sim ou não?”</p> <p>16:57 I. dá uma pergunta - <b>pergunta “porquê” / formula e clarifica perguntas</b></p> <p>23:16 um dos alunos refere os elementos necessários para que uma pergunta seja uma pergunta (elementos que estão afixados na sala) - <b>relaciona ideias e conceitos</b></p> <p>25:13 a S. está a responder ou a fazer uma pergunta? - <b>aprofundar os assuntos / competências metacognitivas</b></p>
--------------------	--

<sup>348</sup> Ideia assumidamente “roubada” à Dina Mendonça e que encerra os trabalhos da filosofia.

<sup>349</sup> Para preencher após a aula, com os momentos que consegui identificar neste âmbito.

<sup>350</sup> Por questões de confidencialidade, os nomes das crianças foram abreviados para a primeira letra do seu nome.

	<p>26:05 S. justifica o SIM, apresentando uma razão: “por que na aula de filosofia podemos fazer muitas perguntas e descobrir coisas que não sabíamos” - <b>procura dar razões válidas</b></p> <p>27:44 identifica a ausência de ponto de interrogação para que uma pergunta seja uma pergunta</p> <p>28:58 peço ao G. o “porquê” que me esqueci de pedir no momento em que ele deu a sua resposta - <b>procura dar razões válidas</b></p> <p>31:48 “quem faz esta pergunta defende o sim ou o não?”</p> <p>39:24 E. pede a palavra para dar uma pergunta - <b>pergunta “porquê” / formula e clarifica perguntas.</b></p> <p>41:39 S. identifica o exemplo da palavra “estigas” – <b>dá exemplos</b></p>
pensamento criativo	não registei nenhum momento particular neste aspeto
pensamento cuidativo <sup>351</sup>	<p>09:27 a V. chama a atenção de um colega: “a J. está a falar para ti e tu nem ligas”</p> <p>26:59 K. levanta-se para perguntar se aquilo que foi dito é uma pergunta ou uma resposta. Intervenho, sugerindo que pergunte à colega que contribuiu com a ideia - <b>pede esclarecimentos aos outros.</b></p> <p>32:25 há colegas a ajudar o G., para construir o seu “porquê” – <b>“adopta” ideias e palavras dos outros.</b></p>
pensamento colaborativo <sup>352</sup>	<p>35:00 V. diz que “filosofia é diferente de fazer barulho”, reconhecendo que quando este último existe é difícil filosofar</p>

## habilidades do pensamento

<sup>351</sup> Tradução livre de caring thinking, de M. Lipman.

<sup>352</sup> Dimensão apresentada por Barry Hymer e Roger Stueliffe, no livro P4C Pocketbook e presente na planificação apresentada numa das aulas da PG, da autoria de Nick Chandley. Aproveito a oportunidade para verificar a presença desta dimensão no grupo de trabalho.

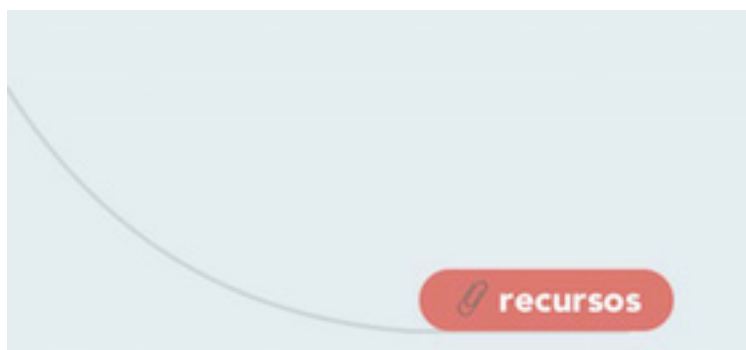
- indicação das habilidades verificadas na aula (dar exemplos, dar razões, identificar contradições...)

parar para pensar  
 perguntar “porquê”  
 formular e clarificar perguntas  
 procurar dar razões válidas  
 pensar sobre o pensamento (pensamento complexo / preocupações metacognitivas)  
 “adotar” ideias e palavras dos outros

### **competências de investigação<sup>353</sup>**

- verificar a evolução dos alunos no que respeita a estas competências (mudança de ideias, autorregulação, diálogo direto com outro participante...)

pede esclarecimentos aos outros / diálogo direto com outro participante  
 - ainda precisam que a facilitadora faça essa ponte



### **recursos**

- quadro branco + marcadores + apagador
- cartolina colorida com a pergunta escrita
- cartolina com SIM / NÃO / PORQUÊ
- post-it coloridos (uma cor para o sim, outra para o não)
- fichas de avaliação para os alunos

utilizados: quadro branco, marcadores, apagador, cartolina com a pergunta

<sup>353</sup> Introduzi este elemento após o contato com a planificação de Patricia Hannam (SAPERRE) que nos foi dada a conhecer numa das aulas da PG.



### o TPP (Trabalho Para Pensar) que se segue<sup>354</sup>

- verificar se há mais razões, além das apontadas
- verificar se há quem defenda o NÃO – e que, por algum motivo, não tenha participado
- avaliar as razões dadas pelos participantes (exercício de pensamento crítico)



### parar para pensar<sup>355</sup>

Como se pode verificar, o trabalho com este grupo é sobretudo o da gestão de comportamentos; 70% do tempo é passado a pedir silêncio, a chamar a atenção dos alunos que se distraem e que não respeitam o trabalho da filosofia.

O A., o S. e o Z. são alunos que raramente participam ou sequer colaboram fazendo silêncio. A razão apresentada pelos alunos é que a filosofia (regime de AEC) não serve para avaliação e não vale a pena estar atento ou usufruir do trabalho. Como não têm alternativa e não podem ir para casa quando termina o tempo letivo (16h) ficam em sala e, frequentemente, têm atitudes de boicote para com o que se está a passar.

<sup>354</sup> Tomar nota de assuntos que tenham ficado pendentes para tratar, numa próxima aula ou TPP para os alunos pensarem até à próxima aula.

<sup>355</sup> Reflexão crítica sobre a aula. Inevitavelmente, faço uma reflexão sobre todo o trabalho realizado com este grupo. A aula não conheceu propriamente as seis sessões preparatórias recomendadas pelas docentes, pelo facto de se tratar de um grupo com o qual trabalho, semanalmente, desde outubro de 2015.

A predisposição dos alunos para a filosofia contraste entre o entusiasmo do G. (que por acaso não participou ativamente na aula), da L. da E. ou da I.

A I. gosta muito de participar, mas tem dificuldades em esperar a sua vez, em colaborar com os colegas. Esta é uma atitude comum nalgumas pessoas deste grupo.

O estímulo apresentado teve como efeito a colocação de perguntas por parte dos alunos. Confesso que não tinha considerado esta possibilidade; achava eu que eles iriam preferir tomar posições de sim ou não. Assim, deixei correr para ver onde é que iríamos chegar, com a colocação das perguntas.

Alguns deram respostas, assumiram o compromisso do “SIM” – não houve quem respondesse não à pergunta. Foi pedido que justificassem – dando razões – para o SIM, assumido. Não houve tempo nem condições para verificar a validade dessas razões.

Verificámos que havia três possibilidades de “resposta” perante o estímulo:

- a) responder – e aí foi pedido um SIM ou NÃO aos alunos (minuto 21:01)
- b) dar uma pergunta – prática do questionamento
- c) dar uma ideia. Esta última ficou por explorar, pois a I. teve receio (??) de assumir a sua intervenção como uma resposta de sim ou não. Ao minuto 16:57 a I. acaba por dar uma pergunta e assume que a sua primeira intervenção foi apenas uma ideia.

São muitos os momentos em que tenho que pedir silêncio ao grupo, recordando que desta forma não é possível avançar no diálogo. O sinal de Barulho/Silêncio é manuseado por mim ou pelos alunos e serve para verificarmos se há ou não condições de trabalho para o diálogo. Ao minuto 40:00 chamo a atenção de um aluno sobre a expressão “cala a boca”, que muitos alunos usam, de forma agressiva. Já tivemos conversas sobre esta expressão que, para mim, é inadmissível. Estivemos a verificar formas alternativas de pedir a alguém que se cale (i. é., que faça silêncio ou que pare de me incomodar).

Na aula anterior, um dos alunos tinha dito que nas aulas havia muitas estigas. Eu desconhecia a palavra e pedi que me explicasse. No minuto 41:39 o S. assinala um exemplo de estigas: discórdia entre o G. e A., coisa que percorreu a aula praticamente toda. A A. é uma aluna que fala muito mal o português (muitas vezes não consigo perceber o que diz) e que é muito conflituosa. É rara a aula em que não há discussão acesa com outro colega, nomeadamente com o G.

No minuto 42:08 peço à I. que faça uma espécie de resumo da aula, de resultado do nosso trabalho. É o momento para vermos o que fizemos. Como cada pessoa teve que dizer, previamente, se iria dar uma pergunta, resposta ou ideia, chegou a altura de vermos quantas perguntas, respostas e ideias conseguimos juntar.

No minuto 45:44 a I. diz que tem mais uma pergunta – peço para que a guarde para a próxima aula.

Quase no final, 47:20, os alunos começam a levantar-se para verificar a máquina que estava em cima de umas pastas, na mesa de apoio à professora titular. Tal movimento destabilizou os trabalhos.

“Pensa comigo e com todos, se faz favor” – acho que a seguir ao “precisamos de silêncio”, esta é a frase que mais repito com este grupo.

50:05 após chamar insistentemente o G., acabo por gritar o nome dele. Só assim ele ouve – esta é a verdade. Agora que vejo a gravação noto que há muitos momentos em que é “fácil” gritar, pela garantia de silêncio que isso nos dá. Todavia, não é essa a minha postura ou estilo enquanto facilitadora. Não tenho por hábito o grito; peço muitas vezes o silêncio, a ajuda dos alunos para que possamos avançar nos diálogos.

“A conversa com o vizinho é lá fora” – este conceito tem a ver com um momento da autoavaliação em que lhes é perguntado “Falaste?”. Muitos associam isto ao falar com o colega do lado. Para melhor entendermos este item, usamos o “conceito” de conversa com o vizinho como algo que não tem relação com os trabalhos da filosofia e que, por isso, devemos fazer um esforço para deixar para o tempo de recreio ou o tempo livre.

51:36: dá-se o toque de saída e os alunos ficam em silêncio. Peço que recolham os cadernos – há uma aluna que me chama a atenção para os voluntários que estavam anotados para o efeito, no quadro.

Pensando no texto de Marie France Daniel, que trabalhámos em Oficinas I, no primeiro semestre, julgo que esta aula conheceu pedaços dos vários tipos de diálogo filosófico numa comunidade de investigação:

- o nível anedótico: quando uma das alunas se dirige a mim para perguntar se tenho uma tatuagem nova;
- o nível monológico: ainda há alunos com manifestas dificuldades em justificar opiniões;
- o nível dialógico: há alunos que já são capazes de construir o seu ponto de vista e de o justificar, posicionando-se num sim ou não, acrescido de uma razão para tal;
- o nível dialógico e semicrítico: já há alguma capacidade crítica (verificar se aquela ideia corresponde a um sim ou a um não);
- o nível dialógico crítico: parte dos alunos começa a dar sinais de consciência de trabalho orientado, de busca em conjunto.

São coisas subtis, que talvez passem despercebidas ao olhar de muitos. O trabalho em parceria com a professora titular mostra-me que as vitórias de cada um dos meninos desta turma talvez não caibam nas metas curriculares ou outras coisas que tais.

O trabalho com esta turma é gratificante. Apesar de todos os aspetos negativos associados, esta turma tem dado provas de pequenos passos. Muito pequenos para a humanidade, mas gigantes para cada um deles. Há uma aluna com nanismo, vários com hiperatividade, outros com dificuldades de carácter linguístico. No dia em que levei um texto do Hospital das Bonecas para lermos foi notória a dificuldade em ler. E, quanto a mim, trata-se de um texto simples e acessível para um 3.º ou 4.º ano. Todavia, este grupo é especial e é necessário ter as expectativas baixas, capacidade de resiliência e capacidade para estabelecer momentos de cumplicidade com cada um deles.

#### **Relativamente aos objetivos inicialmente delineados:**

- refletir sobre o que é filosofar

- suscitar questões à volta do filosofar
- dar continuidade ao trabalho já iniciado sobre “o que é uma pergunta?”

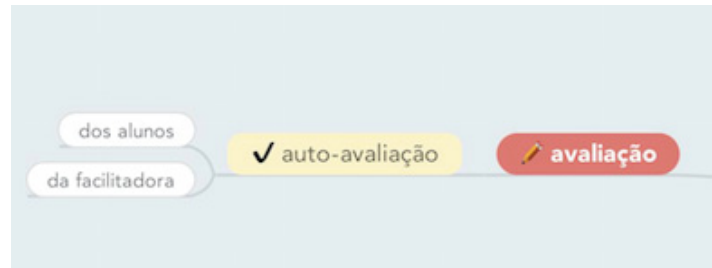
Posso dizer que, em termos de resultados, estou satisfeita. Em termos de processo, não posso afirmar o mesmo. O grupo revela ainda uma grande imaturidade a nível de comunidade de investigação. Só a nível da habilidade de comunicar (tomar a palavra, exprimir-se, interpretar) é que posso afirmar que houve uma evolução gigante desde o primeiro dia até agora. No que diz respeito ao *raisonner* -expressão utilizada por Sasseville - (deduzir, induzir, analogias) e ao conceptualizar (definir, distinguir e generalizar) há ainda uma longa caminhada a percorrer. Uma hora por semana não é suficiente para que o andamento do grupo se revele cada vez mais dentro do espectro filosófico.

É fácil dizer que correu bem, quando temos um quadro com perguntas e respostas – e até ideias. Aquilo que fica no quadro ou nos cadernos da filosofia de cada um dos meninos pode fazer pensar muitas coisas diferentes a quem não esteve na aula, a quem não conhece as idiosincrasias do grupo. É fácil fazer um brilharete com as fotografias que se tiram do quadro e dos cadernos da filosofia. Ou até com algumas coisas que os meninos dizem. Por exemplo, a V. diz que “sim [filosofar é fazer perguntas?” por que nas aulas de filosofia podemos fazer muitas perguntas e descobrir muitas coisas que não sabíamos” – e esta intervenção faz-me pensar que o caminho trilhado até agora, com mais ou menos barulho e dificuldades está a ganhar eco junto dos alunos. Há a noção de que a filosofia é um espaço para perguntar, para questionar, investigar e descobrir coisas que nunca tínhamos pensado. Colocar isso em prática, no sentido colaborativo da filosofia (para crianças) – isso é um trabalho que nem sempre a continuidade permite – talvez só a continuidade contínua.

Uma comunidade de investigação deverá ser um intercâmbio de forças, um movimento de reconciliação com a nossa diferença, que implica a aceitação das nossas fraquezas – todavia, o registo que estas crianças conhecem é o de medir forças, uns contra os outros. E é difícil contrariar isso. O respeito, a escuta e a colaboração são valores fundamentais à filosofia para crianças – mas são práticas muito estranhas para os elementos deste grupo.

Em conversa com a professora titular e a professora de educação especial que acompanha os alunos da turma, notamos que muitos dos alunos já deram passos no sentido da postura cooperativa, abandonando um pouco os seus egos e a necessidade de estar sempre a provar que é o maior perante os outros (os colegas e a outra turma do 4.º ano, da escola, com a qual há uma competição cerrada). Ainda assim há muito a fazer para passarmos do cooperativo para o colaborativo – para transformar a sala de aula e aquilo que nela acontece numa comunidade de investigação.

Soube na reunião do final do ano que toda a turma iria transitar para o 5º ano. Fiquei feliz. Estes meninos merecem, pois trabalham muito. O grupo é muito difícil de gerir, é certo. Por isso dou tanto valor a pequenas vitórias.



## avaliação

Na aula seguinte, fizemos a avaliação dos alunos, sobre a(s) aula(s) de filocriatiVIDAde: gostei de / não gostei de / sinto que / aprendi que.

Os alunos são convidados a escolher um dos itens e a deixar a sua ideia. Têm que justificar - dizer o porquê.

Recolhemos os post-it que ficaram no quadro e fizemos este trabalho, em cartolina, que a professora titular insistiu em afixar na sala (*cf.* no wiki, separador planificação revista + avaliação dos alunos + auto-avaliação da facilitadora).

**Autoavaliação dos alunos** - *cf.* fichas de autoavaliação<sup>356</sup> distribuídas aos alunos na aula seguinte.

### Autoavaliação da facilitadora<sup>357</sup>

Relativamente ao meu trabalho como facilitadora, com este grupo, experienciei momentos muito diferentes ao longo do ano: dias houve em que a filosofia ficou à porta, outros em que a conseguimos deixar entrar, outros em que tivemos que trabalhar aspectos relacionados com o sentido de grupo e/ou de comunidade.

No dia da aula filmada – e agora que vejo a minha postura – sinto que estive constantemente a ser posta à prova pelos participantes, em termos de figura de autoridade. Tinha sido mais fácil impor um grito de quando em vez. Garanto que com este grupo eu não iria ter daí dividendos futuros: sim, podiam até “portar-se bem” para o filme, mas iríamos quebrar a confiança que fomos construindo ao longo de um ano letivo.

A nível físico, acabo por estar entre o quadro (em pé, a fazer registo, ou sentada num banco) ou sentada num dos lugares vagos junto dos alunos (é por esta razão que passo muito tempo fora do campo de visão da máquina de filmar).

Por várias vezes falei da questão da disposição da sala: alterar a sua configuração não seria possível, pois não tinha qualquer tipo de apoio para tal. Recordo que a diretora da escola queria que a AEC filocriatiVIDAde acontecesse num corredor da escola. Ter uma sala de aula para trabalhar foi uma “luta” que consegui vencer e a partir daí dediquei-me para que a filosofia lá entrasse, independentemente das condições físicas que temos.

## 1. Escuta mútua?

<sup>356</sup> Estas fichas foram criadas a partir do modelo disponibilizado pelo colega Tomás Magalhães Carneiro.

<sup>357</sup> Utilizo como base de reflexão a ficha de auto avaliação disponibilizada pela colega Dina Mendonça, no livro Brincar a Pensar (p. 2).

Nesta aula, o grupo teve raros momentos em que praticou a escuta mútua. A “estiga” trazida para dentro da sala pela A. e pelo G. perturbaram imenso os trabalhos, apesar dos vários pedidos de correção do comportamento. O S. e o A. passaram o tempo a boicotar a aula. Tinha duas hipóteses: ou tentava agarrar aquilo que poderia ser o trabalho de alguns elementos do grupo ou perdia a aula por completo. Optei pela primeira alternativa.

**2. O facilitador pede razões para as posições/pergunta “porquê”?**

Esta é uma das ferramentas que mais uso em sala. Aqui, solicitei o porquê para que definissem a sua posição de sim ou não. Esqueci-me de pedir ao G., mas a dada altura, volto atrás para lhe pedir o porquê.

**3. O facilitador pede exemplos?**

Se não estou em erro, nesta aula não aconteceu, por iniciativa da facilitadora, mas sim do S. (“estigas”).

**4. O facilitador encoraja o desenvolvimento das opiniões?**

Sim, é dado tempo para que as pessoas respondam. Muitas vezes sou eu quem chamo à participação.

**5. O facilitador estabelece relações e ligações entre os diferentes participantes?**

Há o momento em que a K. se levanta para perguntar se aquilo que foi dito é uma pergunta ou uma resposta. Intervenho, sugerindo que pergunte à colega que contribuiu com a ideia.

**6. O facilitador assinala as contradições e os momentos de consistência?**

Não, julgo que não foi oportuno em nenhum dos momentos do diálogo.

**7. Manteve-se o foco da discussão?**

Estivemos focados no assunto: tentar responder à pergunta que estava na cartolina. A forma como demos resposta foi diversa:

a) responder – e aí foi pedido um SIM ou NÃO aos alunos (minuto 21:01)

b) dar uma pergunta – prática do questionamento

c) dar uma ideia. Esta última ficou por explorar, pois a I. teve receio (??) de assumir a sua intervenção como uma resposta de sim ou não. Ao minuto 16:57 a I. acaba por dar uma pergunta e assume que a sua primeira intervenção foi apenas uma ideia

**8. A discussão é partilhada por toda a comunidade?**

Não.

A disposição de lugares que tivemos que assumir devido às autorizações para filmar condicionou MUITO o comportamento da turma.

**9. Os participantes mostram ter interiorizado os comportamentos a comunidade de investigação (perguntar porquê, pedir exemplos, estabelecer concordância e discordância, etc.)?**

Sim.

Verificar pf o campo “pensamento crítico”, no ponto processo de investigação – curso do diálogo.

**10. A sessão teve um final (resumo, indicação para a sessão seguinte)?**

Sim.

No minuto 42:08 peço à I. que faça uma espécie de resumo da aula, de resultado do nosso trabalho. É o momento para vermos o que fizemos. Como cada pessoa teve que dizer, previamente, se iria dar uma pergunta, resposta ou ideia, chegou a altura de vermos quantas perguntas, respostas e ideias conseguimos juntar.

## Bibliografia

- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baumfield, V. (2017). “Changing minds: the professional learning of teachers in a classroom community of inquiry.” In Gregory, M., Haynes, J. & Murriss, K. (Eds.) *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. Londres / Nova Iorque: Routledge, pp. 119-126.
- Baumgarten, A. (2006). *Aisthetika - Aisthetika Scripsit*, I.C. Kleyb, 1750/58. original de Universidade de Michigan (digitalizado).
- Brenifier, O. (2014). “Comment Penser à travers l’autre: l’art du questionnement”. In Vieira, R. M. et al. (Org.) *Pensamento Crítico na Educação: Perspetivas atuais no panorama internacional*. Aveiro: IDTFF Universidade de Aveiro, pp. 17-24.
- Brenifier O. (2007). *La pratique de la philosophie à l’école primaire - Toulouse*: Sedrap.
- Brenifier, O. (2002). *Enseigner par le debat*. França: CRDP de Bretagne.
- Brenifier, O. (s.d.). *La pratique philosophique*. Obtido de Institut de Pratiques Philosophiques: <http://www.pratiques-philosophiques.fr/la-pratique/>
- Buckley, J. Pocket P4C. Chelmsford: One Slice Books, 2011.
- Burgh, G., Fynes-Clinton, L., & S., T. (2018). “Do not block the way of inquiry: cultivating collective doubt through sustained deep reflective thinking”. In Duthie E., Moriyón F. G., Loro R. R. (Eds.) *Parecidos de Familia*. Madrid: Anaya, pp. 47-61.
- Burgh, G., Thorton, S., (2015). “Philosophy for Children in Australia: Then, now, and where to from here?” In [https://www.researchgate.net/publication/305722230\\_Philosophy\\_for\\_Children\\_in\\_Australia\\_Then\\_now\\_and\\_where\\_to\\_from\\_here](https://www.researchgate.net/publication/305722230_Philosophy_for_Children_in_Australia_Then_now_and_where_to_from_here) (Acedido em junho, 20, 2019)
- Burgh, G. (2014). “Creative and Lateral Thinking: Edward de Bono”, In *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*, Thousand Oaks: SAGE Publications, pp. 187-188.
- Burroughs, M., & Lone, J. (2016). *Philosophy in Education*. Estados Unidos da América: Rowman & Littlefield.
- Cam, P. (2018). “The theory of education made flesh”. In Gregory, M. R., Laverty, M. J. (Eds.) *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp – Childhood, Philosophy and Education*. Londres / Nova Iorque: Routledge, pp. 29-37.

Carneiro, T. M. (s/d) *Diálogo Filosófico*. [Blog post] <https://filosofiacritica.wordpress.com/notas-sobre-dialogo-filosofico/> (Acedido em outubro 16, 2018).

Castro, G. (2002). “A dimensão estética da educação.” In *Educação: caminho para o século XXI - Actas do I Colóquio de Filosofia da Educação*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, pp. 69-76.

Cecim, A. (2014). “Baumgarten, Kant e a teoria do belo: conhecimento das belas coisas ou belo pensamento?” In *Revista PARALAXE*, vol. 2, nº 1, pp. 1-19, em <http://revistas.pucsp.br/index.php/paralaxe/article/download/31114/21531> (Acedido em abril 27, 2017).

Chandley, N., & Lewis, L. (2012). *Philosophy for Children through the Secondary Curriculum*. Londres / Nova Iorque: Continuum International Publishing Group.

Church, M., Morrison, K., & Ritchhart, R. (2011). *Making Thinking Visible*. Estados Unidos da América: Jossey Bas.

Cruz, A. (2013). *Para onde vão os guarda-chuvas*. Carnaxide: Alfaguara.

Daniel, M.-F. (2000). *A filosofia e as crianças*. São Paulo: Nova Alexandria.

de Bono, E. (2005). *Os Seis Chapéus do Pensamento*. Cascais: Editora Pergaminho.

de Bono, E. (2003a). *Pensamento Lateral*. Cascais: Editora Pergaminho.

de Bono, E. (2003b). *Ensine os seus filhos a pensar*. Cascais: Editora Pergaminho.

Deleuze, G. (2017). *A Filosofia Crítica de Kant*. Lisboa: Edições 70.

Duthie, E. (s.d.). *Wonder Ponder*. <http://www.wonderponderonline.com/> (Acedido em agosto 21, 2018).

Echeverria, E., & Hannam, P. (2017). “The community of philosophical inquiry (P4C): a pedagogical proposal for advancing democracy.” In Gregory, M., Haynes, J. & Murrin, K. (Eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. Londres / Nova Iorque: Routledge, pp. 3-10.

Phelps, R., Fisher, K., Ellis, A. (2007). *Organizing and Managing Your Research: A Practical Guide for Postgraduates*. Califórnia: Sage Publications.

Ferguson, C., & Haagsma, M. (2018). “The Potential for Philosophy with Children in International Schools.” In Duthie, E., Moriyon, F. G., & Loro, R. (Eds.) *Parecidos de Familia*. Madrid: Anaya, pp. 404-420.

Ferro, M., & Tavares, M. (1995). *Análise da Obra Fundamentação da Metafísica dos Costumes de Kant*. Lisboa: Editorial Presença.

Fisher, R. (2017). “Islamic tradition and creative dialogue.” In Naji, S. & R. Hashim, R., (Eds.), *History, Theory and Practice of Philosophy for Children - International Perspectives*. Londres / Nova Iorque: Routledge, pp. 180-187.

Fisher, R. (2013). *Teaching Thinking*. Londres / Nova Iorque: Bloomsbury.

Fisher, R. (2009). *Creative Dialogue*. Londres / Nova Iorque: Routledge.

Frias, L. (2006). *A produtividade da capacidade de imaginação em Kant: as relações entre a “Crítica da Faculdade de Juízo Estética” e a “Analítica Transcendental” – dissertação de mestrado em Filosofia*. Biblioteca Digital em [http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ARBZ-6XXJRP/disserta\\_\\_o\\_lincoln.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ARBZ-6XXJRP/disserta__o_lincoln.pdf?sequence=1) (Acedido em setembro 1, 2018).

Fletcher, N. M., Oyler, J. M. (2017). “Curating an aesthetic space for inquiry.” In Gregory M. R., Haynes J., Murriss K. (Eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. Londres / Nova Iorque: Routledge, pp. 153-160.

Gagnon M., Sasseville M. (2015). *Penser Ensemble à l'École*. Canadá: PUL.

Gardner, S. (s.d.). *Commentary on “Inquiry is no mere conversation”*. In *Journal of Philosophy in Schools*: <https://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/jps/article/download/1105/777> (Acedido em agosto 28, 2018).

Golding, C. (2017). “Getting better ideas: a framework for understanding epistemic philosophical progress in Philosophy for Children.” In Gregory, M., Haynes, J. & Murriss, K. (Eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. Londres / Nova Iorque: Routledge, pp. 74-82.

Gregory, M. R., Laverty, M. J. (2018). “Ann Margaret Sharp. A life teaching community.” In Gregory, M. R., Laverty, M. J. (Eds.) *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp – Childhood, Philosophy and Education*. Londres / Nova Iorque: Routledge, pp. 1-17.

Haynes, F. (1997). “Teaching to Think” In *Australian Journal of Teacher Education*, 22 (1), <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1253&context=ajte> (Acedido em maio 6, 2019).

Heinemann, F. (1993). *A Filosofia no Séc. XX*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hessen, J. (1978). *Teoria do Conhecimento*. Coimbra: Editor Arménio Amado.

Kant, I. (2017). *Crítica da Faculdade do Juízo*. Lisboa: INCM.

Kennedy, D. (2004). “The Philosopher as Teacher - The role of a facilitator in a community of philosophical inquiry.” In *Metaphilosophy*, 35 - n° 5, 744-765.

Kennedy, D., & Kohan, W. (2017). "Childhood, Education and Philosophy - a matter of time." In Gregory, M., Haynes, J. & Murriss, K. (Eds.) *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. Londres / Nova Iorque: Routledge, pp. 46-52.

Kennedy D., Vansielegem N. (2012). *Philosophy for Children in Transition – Problems and Prospects*. Reino Unido: Wilwy-Blackwell.

Kerslake, L. (2018). "End-in-Itself of Means to an End? Exploring the tensions between philosophizing and schooling." In Duthie, E., Moriyon, F. G., & Loro, R. (Eds.) *Parecidos de Familia*. Madrid: Anaya, pp. 250-263.

Kirchof, E. (2003). *Estética e Semiótica: de Baumgarten e Kant a Umberto Eco*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Lima, C. S. (2018). *Crianças filosofando: uma proposta metodológica de Ensino à luz de Matthew Lipman*. In <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/bitstream/tede/2301/2/Caroliny%20Santos%20Lima.pdf> (Acedido em junho 20, 2019).

Lima, D. (2004). *Filosofia para Crianças: uma abordagem crítica dentro da Filosofia da Educação*. In <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4925/18/subcap.II.pdf> (Acedido em junho 20, 2019)

Lipman, M. (2017a). "Brave old subject, brave new world." In Naji, S. & R. Hashim, R., (Eds.) *History, Theory and Practice of Philosophy for Children*. Londres / Nova Iorque: Routledge, pp. 12-17.

Lipman, M. (2017b). "The Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) program." In Naji, S. & R. Hashim, R., (Eds.), *History, Theory and Practice of Philosophy for Children* (pp. 3-11). Londres / Nova Iorque: Routledge, pp. 3-11.

Lipman, M. (1998). *A Filosofia vai à Escola*. São Paulo: Summus Editorial.

Lipman, M., Oscanyan, F. S., & Sharp, A. M. (2006). *A Filosofia na Sala de Aula*. São Paulo: Nova Alexandria.

Lone, J. M. (2011). "Questions and the Community of Philosophical Inquiry." In *childhood & philosophy*, v. 7, n. 13, jan/jun, 75-89.

Machado C. (2013). Educar (para) o pensar: desenvolvimento de competências reflexíveis em professores e alunos do 1.º CEB: contributos da "Filosofia para Crianças". [Tese de doutoramento] In <https://ria.ua.pt/handle/10773/11515> (Acedido em outubro 10, 2017).

Manildo, S., & Rossi, C. (2018). "Staying Doubtful: How can Philosophical Inquiry in Science at Secondary School Promote Interdisciplinary Reflection and Epistemological

Awareness?" In Duthie, E., Moriyón, F. G. & Loro, R. (Eds.) *Parecidos de Familia*. Madrid: Anaya, pp. 226-236.

Midgley, M. (2019). *Para que serve a Filosofia?* Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores.

McCall, C., & Weijers, E. (2017). "Back to basics: a philosophical analysis of philosophy in Philosophy with Children." In Gregory, M. & Murriss, K. (Eds.) *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. Londres / Nova Iorque: Routledge, pp. 83-92.

Mendonça, D. (2017). "Pergunta como força criativa". Assis, M. et al. In *Ensaio entre Arte e Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 37-40.

Mendonça, D. (2011). *Brincar a Pensar*. Lisboa: Dinalivro.

Murriss, K. (2016a). "The philosophy for children curriculum: resisting "teacher proof" texts and the formation of the ideal philosopher child." In *Studies in Philosophy and Education*, Janeiro 2016, Volume 35, Nº , pp 63–78.

Murriss, K. (2016b). *The Posthuman Child*. Londres / Nova Iorque: Routledge.

Murriss, K., Haynes, J. (2012). "An Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy with Children." In Vansieleghem, N. & Kennedy, D. (Eds.) *Philosophy for Children in Transition*. Reino Unido: Wiley-Blackwell, pp- 117-136.

Oliverio, S. (2018). "The teacher as liberator." In Gregory, M. R., Lavery, M. J. (Eds.) *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp – Childhood, Philosophy and Education*. Londres / Nova Iorque: Routledge, pp. 63-75.

*Oscar Brénifier: a filosofia está em todo o lado*. (15 de maio de 2016). In <https://www.noticiasmagazine.pt/2016/15147/#ixzz48pGuwaZa> (Acedido em agosto 18, 2018).

Pacheco, J. (2018). *Um compromisso ético com a educação*. Lisboa: Edições Mahatma.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

*Philosophical Inquiry with Children Coming of Age: Family resemblances: XVIII International Conference of ICPIIC*. (s.d.). In <http://congresos.fuam.es/fuamcongresos/philosophical-inquiry-with-children-coming-of-age-family-resemblances-xviii-international-conference-of-icpic/home> (Acedido em agosto 29, 2018).

Platão. (1998). *Banquete*. Viséu: Guimarães Editores.

Platão. (1996). *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Puig, I. (2018). “Modelos de Evaluación para Filosofía para Niños y Ninas.” In Duthie, E., Moriyón, F. G. & Loro, R. (Eds.) *Parecidos de Familia*. Madrid: Anaya, pp. 433-447.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. V., (2008) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reznitskaya, A., Wilkinson, I. A. (2017). *The Most Reasonable Answer*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Ribeiro dos Santos, L. (2012). *Ideia de uma Heurística Transcendental*. Lisboa: Esfera do Caos.
- Ribeiro dos Santos, L. (2010). *A Conceção Kantiana da Experiência Estética: novidades, tensões e equilíbrios*. In <http://www.scielo.br/pdf/trans/v33n2/v33n2a04.pdf> (Acedido em abril 27, 2017).
- Ribeiro dos Santos, L. (1994). *A Razão Sensível*. Lisboa: Edições Colibri.
- Rolla, N. (2004). *Filosofia para Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Sansevero, B. (Julho de 2012). “Kant e a figura do gênio: arte e natureza.” In *Kinesis*, IV, n° 07, 273-285.
- Santos, M. T. (2012). “Filosofia para Crianças: textos e práticas em Portugal”. In *childhood & philosophy*. v.8, n.15, jan./jun., Rio de Janeiro, pp. 197-218.
- Sasseville, M. (2017). “Showing that children can do philosophy.” In Naji, S. & Hashim, R. (Eds.) *History, Theory and Practice of Philosophy for Children*. Londres / Nova Iorque: Routledge, pp- 89-101.
- Sasseville, M., & Gagnon, M. (2015). *Penser ensemble à l'école*. Canadá: Les Presses de L'Université Laval.
- Scolnicov, S. (2000). “A Problemática Comunidade de Investigação: Sócrates e Kant sobre Lipman e Dewey.” In Kohan, W. & Leal, B. (Eds.) *Filosofia para Crianças em Debate*. Petrópolis: Vozes, pp. 89-96.
- Sharp, A. M. (2018a). “Self-transformation in the community of inquiry”. In Gregory, M. R., Lavery, M. J. (Eds.) *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp – Childhood, Philosophy and Education*. Londres / Nova Iorque: Routledge, pp. 49-60.
- Sharp, A. M. (2018b). “Is there an essence of education?” In Gregory, M. R., Lavery, M. (Eds.) *In community of inquiry with Ann Margaret Sharp – Childhood, Philosophy and Education*. Londres / Nova Iorque: Routledge, p. 186-194.

Sharp, A. M. (2018c). "The community of inquiry: education for democracy." *In* Gregory, M. R. & Lavery, M. (Eds.). *In community of inquiry with Ann Margaret Sharp – Childhood, Philosophy and Education*. Londres / Nova Iorque: Routledge, pp. 241-250.

Sharp, A. M. (2018d). "Philosophy for children and the development of ethical values." *In* Gregory, M. R., Lavery, M. (Eds.). *In community of inquiry with Ann Margaret Sharp – Childhood, Philosophy and Education*. Londres / Nova Iorque: Routledge, pp. 109-109-119.

Sharp, A. M. (1995). "Algumas Pressuposições da Noção "Comunidade de Investigação". *In A Comunidade de Investigação e o Raciocínio Crítico. Coleção Pensar* (Vol. I). São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças.

Sharp, A. M. (1987). "What is community of inquiry?" *In Journal of Moral Education*, Vol. 16, nº 1, p. 43.

Silva, C. (1997). Criatividade. *In Logos, 1*, pp. 1224-1228.

Sousa, J. (2017a). Laurance Splitter: "(...) we need to take their questions seriously, and check with them before assuming we know exactly what they mean." [Blog post] *In* <https://joanarssousa.blogs.sapo.pt/laurance-splitter-we-need-to-take-481425> (Acedido em julho 10, 2018).

Sousa, J. (2017b). Ilse Daems: "(...) if they can think for themselves, they are able to deal with the 'certainty of uncertainty.'" [Blog post] *In* <https://joanarssousa.blogs.sapo.pt/ilse-daems-if-they-can-think-for-506059> (Acedido em agosto 13, 2018).

Sousa, J. (2017c) Farzaneh Shahrtash: " Any question can become philosophical as long as our mind is not certain about the answer or even the meaning of the words in the question itself." [Blog post] *In* <https://joanarssousa.blogs.sapo.pt/farzaneh-shahrtash-any-question-can-506298> (Acedido em julho 10, 2018).

Sousa, J. (2016). Nick Chandley: "I think many would agree that developing critical and creative thinkers is the main aim of education, along with encouraging children to become good citizens." [Blog post] *In* <https://joanarssousa.blogs.sapo.pt/nick-chandley-i-think-many-would-agree-471397> (Acedido em setembro 4, 2018).

Sousa, J. (2014). "Filosofia para Crianças, Criatividade e Meia Dúzia de Chapéus às Cores: um caso de aplicação da técnica de Edward de Bono em oficinas de Filosofia para Crianças." *In* Vieira, R. M. *et al.* (Org.) *Pensamento Crítico na Educação: Perspetivas atuais no panorama internacional*. Aveiro: IDTFF Universidade de Aveiro, pp. 83-92.

Sousa, J. (2013). "El proyecto filocriatividade y el entrenamiento de los "músculos del pensamiento". *In* Barrientos-Rastrojo, J. (Ed.) *Filosofía para Niños y Capacitación Democrática Freiriana*. Madrid: Liber Factory, pp. 129-135.

Splitter, L. (2016). "Dispositional ingredients of questioning and inquiry." In *Journal of Philosophy in Schools* 3(2), pp-18-38, in <https://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/jps/article/download/1348/876>. (Acedido em junho 20, 2019).

Splitter, L., & Sharp, A. M. (1999). *Uma Nova Educação: A Comunidade de Investigação na Sala de Aula*. São Paulo: Nova Alexandria.

Sutcliffe, R. (2017). "The difference between P4C an PwC." In Naji, S. & Hashim, R. (Eds.) *History, Theory and Practice of Philosophy for Children*. Londres / Nova Iorque: Routledge, pp. 56-65.

UNESCO. (2007). *La Philosophie Une École de la Liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe: État des lieux et regards pour l'avenir*. Paris: Éditions UNESCO.

Vilelas, J. (2009). *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Weber, B., & Wolf, A. (2017). "Questioning the question: a hermeneutical perspective on the "art of questioning" in a community of philosophical inquiry." In Gregory, M. Haynes, J. & Murriss, K. (Eds.) *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. Londres / Nova Iorque: Routledge, pp. 83-92.

Worley, P. (2018). "Dissonance: Disagreement and Critical Thinking in P4/wc." In Duthie E., Moriyón F. G., Loro R. R. (Eds.) *Parecidos de Familia*. Madrid: Anaya, pp. 179-187.

Worley, P. (2011). *The If Machine*. Londres: Bloomsburry.

**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**Faculdade de Ciências Sociais e**  
**Humanas**

Rua da Mãe de Deus  
9500-321 Ponta Delgada  
Açores, Portugal