

: ARTIGO

O “porque” traz coisas especiais e dá perguntas. A filosofia para crianças no jardim de infância

Quando pedimos aos meninos de um jardim de infância que nos dessem razões para justificar o interesse da filosofia para crianças, eles insistiram na importância de usar a palavra “porque”. Após um ano letivo com sessões semanais em “comunidade de investigação filosófica” (a abordagem educativa à sala de atividades utilizada na filosofia para crianças¹), os meninos disseram que aconteciam coisas especiais quando usávamos o “porque”.

Para estas crianças de 4 e 5 anos, o “porque” era uma palavra especial porque era uma palavra generosa, uma palavra que ... dava ideias às cabeças, dava perguntas e também dava respostas, permitia mudar essas respostas, levava-nos a pensar mais, a saber mais coisas, a pensar “mais uma nisqueira” (que, nos Açores, significa pensar mais um bocadinho...).

Na comunidade de investigação filosófica, quando usamos o “porque” para justificar o que dizemos abrimos janelas às nossas ideias, explicamos tudo aos nossos amigos. Este poder que a palavra “porque” nos traz estende-se para lá da simples verbalização do diálogo entre pares: dizer “porque” permite dialogar também com as nossas próprias ações, levamos a descobrir o que é justificável e o que não tem justificação possível e “quando os meninos sabem as coisas boas”, disseram eles, “já não magoam os amigos”.

1 Tomamos como ponto de referência a filosofia para crianças de acordo com a linha de trabalho iniciada pelos seus criadores, Matthew Lipman (1922-2010) e Ann Margaret Sharp (1942-2010). Na década de 70 do século XX, Lipman e Sharp fundaram nos EUA o Institute for the Advancement of Philosophy for Children, concebendo o programa de filosofia para crianças como um currículo completo que se estende da educação pré-escolar até à educação de adultos. Hoje este currículo sofreu já várias adaptações e os materiais pedagógicos diversificaram-se. No entanto, as linhas gerais da proposta inicial continuam a aglutinar muitos especialistas e praticantes de todo o mundo, mesmo não seguindo o currículo inicial. No nosso caso, referimo-nos sobretudo à abordagem em comunidade de investigação filosófica, modelo educativo e infraestrutura ética, política, estética e epistemológica da filosofia para crianças.

Na simplicidade cristalina das suas palavras foi possível compreender o mundo que a filosofia abriu a este grupo do jardim de infância ao longo de um ano letivo. Foi notório o espanto que encontramos nas suas caras quando lhes explicámos que a filosofia não vai a todas as escolas e que, por isso, nem todos os meninos pensam juntos em comunidade. Tudo é importante na filosofia, disseram eles: o papel onde se registam as perguntas e onde eles desenham “o sinal das perguntas” (e à frente de cada pergunta escrevem o seu nome), o tapete onde nos sentamos em círculo para o diálogo, o livro de histórias com que começamos as sessões, o menino que decide quem vai falar de seguida², os materiais da filosofia que vão ficando na sala semana após semana e que “os ajudam a pensar” quando não estamos em sessão.

Apesar de se estabelecer maioritariamente em espaços escolares, a filosofia para crianças é mais do que um programa ou currículo pedagógico. Dirigindo-se sobretudo ao ser humano como um ser que, pensando e agindo, realiza-se ao fundamentar as suas ideias e decisões, a filosofia para crianças apresenta-se como um espaço de diálogo sobre o mundo e sobre aquilo que, no mundo, interessa, no autêntico sentido etimológico de “interesse”: o que está no meio, o que fica entre o ser e aquilo que o rodeia, o que chama a sua atenção e o abre ao exterior. Através do acolhimento do espanto e da procura da compreensão, a filosofia para crianças fomenta a inserção das pessoas na realidade que elas próprias constroem ao pensarem e agirem.

No que respeita à prática da filosofia para crianças com pessoas em idade pré-escolar, existem inúmeros estudos que demonstram a sua possibilidade, bem como as mais-valias associadas a esta prática. Marie-France Daniel

2 Costa Carvalho, M.; Santos, A. I. (2017). “Não deve dar a palavra aos amigos... assim não é justo! Representações das crianças sobre o gestor da palavra na comunidade de investigação filosófica”, *Childhood & Philosophy*, 13 (27), 369-391.

(2005; 2011), por exemplo, tem-se dedicado a monitorizar o impacto da filosofia para crianças no jardim de infância, reafirmando que a regularidade das sessões em comunidade de investigação permite promover diferentes competências discursivas fundamentais.

Como já afirmámos³, apesar de aceitarmos a importância destes estudos, consideramos relevante sublinhar as posições de autores como Karin Murriss (1999) ou David Kennedy (1992), para quem a infância não deve ser entendida como um estádio de preparação para a vida adulta, sob pena de ser esvaziada do que tem de mais próprio.

A infância é naturalmente caracterizada por uma discursividade complexa, por vezes distante dos parâmetros do pensamento lógico usualmente utilizados como norma do bom pensamento. No entanto, essa distância não é sinónimo de uma falha a superar, nem deve a filosofia para crianças impor como modelo de atuação a sua substituição pela discursividade abstrata e unívoca tipicamente identificada com o pensamento adulto.

Por conseguinte, o adulto que orienta o trabalho numa comunidade de investigação com pessoas em idade pré-escolar deve evitar uma postura que pretenda erradicar do discurso elementos como a fantasia, a brincadeira, o jogo, a metáfora ou a analogia, sob pena de descartar as intervenções das crianças enquanto caóticas, irracionais, insuficientes ou incompletas. Torna-se, então, necessário entender que os discursos lúdicos, metafóricos e desarrumados da infância são, também eles, portadores de abstração, de uma abstração que tende a exigir mais do adulto do que a simples lógica racional. Isto implica que a filosofia para crianças terá necessariamente de assumir uma noção ampliada de racionalidade, que acolha modos de dizer para além dos que o adulto espera num ambiente escolar tipicamente tradicional.

3 Costa Carvalho, M.; Santos, A. I.; & Sequeira, R. (2017). “Os Diagramas de Venn como recurso filosófico no jardim de infância”, *Educação e Filosofia*, 31 (62).

Magda Costa Carvalho. NICA-UAC – Núcleo Interdisciplinar da Criança e do Adolescente da Universidade dos Açores; diretora do mestrado em Filosofia para Crianças da Universidade dos Açores. **Ana Isabel Santos**. NICA-UAC – Núcleo Interdisciplinar da Criança e do Adolescente da Universidade dos Açores; Centro de Investigação em Educação do ISPA – Instituto Universitário; diretora do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade dos Açores.

Grande parte do trabalho da filosofia para crianças consiste na atividade de fazer (e convidar a fazer) perguntas pois, como sabemos, perguntar também pode ser uma forma de brincar... uma forma séria de brincar com as palavras e com os mundos que as palavras abrem quando as dizemos.

A filosofia para crianças acolhe essas perguntas, cuida delas e ajuda-nos a conviver com os desassossegos que, por vezes, assaltam as perguntas. Uma pergunta é capaz de desalinhar certezas, desarrumar convicções. Mas também de relevar sentidos nunca antes sequer imaginados.

Na filosofia para crianças o objetivo não é apresentar soluções feitas para entregar às crianças num modelo já pronto a consumir. Pelo contrário, se a filosofia acolhe e celebra as inquietudes que fervilham nas perguntas, fá-lo para reafirmar, em cada ponto de in-

terrogação, que o mundo também pode ser conhecido através das perguntas das crianças e dos adultos que brincam na comunidade de investigação (Mendonça & Lourenço, 2011).

A partir destas perguntas e mediante uma série de procedimentos intencionalmente promotores de pensamentos, o espaço educativo na comunidade de investigação filosófica constrói-se de acordo com dois pressupostos epistemológicos: o equilíbrio cognitivo entre todos os participantes no espaço comunitário de pensamento e o conhecimento enquanto construção social gradual e partilhada. Estes pressupostos consubstanciam-se na comunidade de investigação filosófica como espaço educativo formal e informal.

Num espaço preferencialmente em círculo, em que não há posições físicas de destaque porque os olhos de todos estão ao mesmo nível, fala-se no grupo, com o grupo e como

um grupo⁴. Cada um partilha ideias que, começando por serem suas, são colocadas no espaço comum do diálogo e da reflexão.

A comunidade de investigação vive da tensão entre a diversidade dos seus membros e a identidade (sempre em construção) de uma voz própria, o que não é sinónimo de hegemonia ou uniformidade. Procura-se o entendimento e a convivência, mesmo na presença de discordância entre posições distintas e, por isso, em 2007, a UNESCO publicou o documento *La filosofía: una escuela de la libertad*, afirmando que a educação filosófica é fundamental para fomentar uma cultura de paz no mundo.

4 Costa Carvalho, M. & Mendonça, D. (2017). "Thinking as a community: Reasonableness and Emotions", in *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, Maughn Gregory, Joanna Haynes and Karin Murriss (eds.), pp. 127-134. New York: Routledge.



: ARTIGO

É por isso que a filosofia para crianças promove uma interação multidirecionada entre todos os membros da comunidade e recusa a bidirecionalidade instituída na escolaridade tradicional (em que toda a comunicação passa pela autoridade do professor).

O que acontece na comunidade é investigação, no sentido mais próprio do conceito, isto é, *in-vestigare*: “procurar ou ir atrás dos vestígios em alguma coisa”. Os praticantes do diálogo filosófico em comunidade são como detetives que formulam e acolhem perguntas, que seguem pistas, que constroem exemplos que validam hipóteses ou então encontram contraexemplos que as debilitam, que definem conceitos fundadores ou que problematizam pressupostos, que inventam metáforas para dizer o que a lógica deixa esquecido. Investigar em comunidade é reconstruir caminhos de pensamento a que se pode sempre regressar, que podem ser repensados e refeitos de forma crítica e criativa.

O tempo na comunidade de investigação filosófica é diferente do ritmo frenético das campanhas ou dos relógios de parede das escolas, instrumentos que nos fazem transitar de uma disciplina curricular para outra, correr de uma sala de aula para outra, saltar de um conteúdo programático para o que supostamente se lhe segue. O tempo na comunidade de investigação filosófica é um tempo que se demora “mais uma nisquinha” nas palavras e nas coisas, tanto quanto essas palavras e essas coisas pedem que nos demoremos nelas. É esta duração que, filosoficamente, permite esclarecer e fundamentar o pensamento, depurar as suas fragilidades e dar voz às potencialidades escondidas, para que amadureça como um fruto que queremos provar. É um tempo **longo** da cronologia que teima em nos regular (Kennedy & Kohan, 2008).

É por isso que as paredes da sala de atividades são demasiado limitadas para conter

tudo o que acontece num tempo em comunidade de investigação filosófica (em muitos contextos nacionais e internacionais, a filosofia para crianças é praticada fora das escolas, nos mais diferentes ambientes). O que está em jogo num diálogo filosófico em comunidade de investigação diz respeito à natureza especificamente humana que nos constitui e que é comum a educadores e crianças.

Matthew Lipman (2003) e Ann Sharp (1987) não pensaram a filosofia para crianças como um laboratório ou como um ensaio da vida real. A comunidade de investigação filosófica, seja com que idades for, é uma abordagem do e ao pensamento enquanto exercício comprometido do pensar.

Além disso, a filosofia para crianças afirma-se hoje como uma área filosófica específica, assente em pressupostos epistemológicos, éticos, estéticos e políticos. É vasta a bibliografia crítica publicada na área nas últimas décadas e, em termos académicos, as univer-



sidades e os institutos superiores oferecem já formação pós-graduada na área.

Em Portugal, apenas a Universidade dos Açores oferece um curso pós-graduado na área (em formato *b-learning*⁵): entre 2013 e

⁵ Tal como aconteceu na pós-graduação, o mestrado em Filosofia para Crianças funciona em regime de *b-learning*, o que significa que as aulas acontecem numa plataforma online, gratuita para os alunos e sempre em horário pós-laboral. Para participarem basta que tenham um dispositivo (computador, tablet ou telemóvel) ligado à internet. Além disso, o mestrado utiliza uma plataforma para atividades assíncronas, que permite realizar momentos de partilha e aprendizagem fora do horário regular das aulas.

2016, esta formação teve a estrutura de uma pós-graduação, decorrendo durante um ano letivo completo (dois semestres). A partir de 2016, o curso constituiu-se como mestrado (devidamente acreditado pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior), acrescentando ao plano curricular um segundo ano para a realização de uma dissertação.

Atualmente, são mais de 40 os profissionais que, de Portugal e do estrangeiro, terminaram o curso de estudos especializados em Filosofia para Crianças pela Universidade dos Açores. Cerca de 15 alunos preparam as suas

dissertações, produzindo pensamento crítico e original na área.

A filosofia para crianças traz, de facto, coisas especiais: às escolas por onde passa, às salas de aula onde vive, às universidades que a acolhem e, sobretudo, aos meninos que abraçam a aventura de “saber o que queremos saber com o porque”.



BIBLIOGRAFIA:

- Costa Carvalho, M. & Mendonça, D. (2017). Thinking as a community: Reasonableness and Emotions, in *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, Maughn Gregory, Joanna Haynes and Karin Murriss (eds.), pp. 127-134. New York: Routledge.
- Costa Carvalho, M & Santos, A. I. (2017). “Não deve dar a palavra aos amigos... assim não é justo! Representações das crianças sobre o gestor da palavra na Comunidade de Investigação Filosófica”, *Childhood & Philosophy*, 13 (27), 369-391.
- Costa Carvalho, M.; Santos, Ana I.; & Sequeira, R. (2017). Os Diagramas de Venn como recurso filosófico no Jardim de Infância, *Educação e Filosofia*, 31 (62).
- Daniel, M-F.; Delsol, A. (2005). Learning to Dialogue in Kindergarten: A Case Study, *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 25 (3), 23-52.
- Daniel, M.-F. & Gagnon, M. (2011). A developmental model of dialogical critical thinking in groups of pupils aged 4 to 12 years, *Creative Education*, 2 (5), 418-428.
- Kennedy, D. (1992). Young Children’s Discourse and the Origins of the Worlds: a Reading of Essences. In R. Reed (ed.), *When we talk: Essays on Classroom conversation*, Analytic Teaching Press, Forth Worth, pp. 19-62.
- Kennedy, D. & Kohan, W.O. (2008). “Aión, Kairós and Chrónos: Fragments of an Endless Conversation on Childhood, Philosophy and Education”, *Childhood & Philosophy*, 4, 5-22.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mendonça, D. & Lourenço, M. J. (2011). *Brincar a Pensar*. Lisboa: Plátano Editora.
- Murriss, K. (1999). Philosophy with Pre-literate Children, *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 16 (4), 23-33.
- Sharp, A. (1987). What is a ‘Community of Inquiry’?. *Journal of Moral Education*, 16 (1), 37-44.
- UNESCO (2007). *La filosofía: una escuela de la libertad*.

