

A comunidade de investigação filosófica: da autoridade pedagógica do facilitador à voz e vez da infância

Dissertação de Mestrado

Sandra Cristina Rodrigues da Silva

Mestrado em

FILOSOFIA PARA CRIANÇAS



Ponta Delgada
2023

A comunidade de investigação filosófica: da autoridade pedagógica do facilitador à voz e vez da infância

Dissertação de Mestrado

Sandra Cristina Rodrigues da Silva

Orientadoras

Professora Doutora Dina Serra da Luz Mendonça

Professora Doutora Magda Costa Carvalho

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



Ad A.: acontecimento, começo, espera, devir, infância,
vontade, busca, caminho, encontro, terceira margem,...

Agradecimentos

À Professora Magda Costa Carvalho que, através do oceano Atlântico, estendeu a mão, foi espera e provocou o abalo que permitiu (re)despertar a vontade e manter a atenção, possibilitando alguma coisa em vez de nada.

À Mariana.

Ao António Duarte.

À minha mãe – Ana – pela alegria que sentiu quando descobriu que eu sabia ler. Ao meu pai – Arnaldo – por me ter dito, em criança, sempre que lhe pedia para me explicar alguma coisa: “vai ver ali ao livro, tens ali um livro que fala disso”. E por me ter dito, após a minha zanga, porque achava que tinha direito a todas as respostas dele: “se eu te responder, vais saber o que eu te disse, se fores aos livros, vais saber pelo livro e vais fazer a tua resposta”. Ao meu avô que lia jornais, livros policiais e livros para crianças sem fazer distinção de géneros e de “adequações”.

Aos colegas de mestrado pelo caminho de investigação em comunidade. Ao José Maria Taramona-Trigoso pela partilha de novas ideias e novos caminhos. Aos Professores deste Mestrado de Filosofia para Crianças que provocaram conhecimento. Ao Professor Walter Kohan por ter possibilitado encontros transformadores.

A todos os professores e todas as professoras que fizeram da sala de aula um encontro, que ouviram a minha voz de criança, que despertaram a minha vontade de saber e que procuraram sempre que a atenção estivesse voltada à busca.

Às Professoras Orientadoras – Professora Doutora Dina Mendonça e Professora Doutora Magda Costa Carvalho, pela inspiração, pela partilha de conhecimento, por provocarem vontade de saber e de profundidade.

A todas as crianças que partilham comigo o seu olhar sobre o mundo.

Resumo: A presente dissertação de Mestrado em Filosofia para Crianças tem como título “A comunidade de investigação filosófica: da autoridade pedagógica do facilitador à voz e vez da infância”. Pretendemos, a partir dos dois conceitos fundamentais à filosofia para crianças – a comunidade de investigação filosófica e o facilitador -, repensar quer o papel do facilitador quer a voz das crianças dentro da prática da comunidade de investigação filosófica. Partindo da análise do que é a comunidade de investigação filosófica, pretendemos ir ao encontro dos seus pressupostos, compreendendo a sua ligação à tradição pragmatista e à própria tradição filosófica. Paralelamente, pretendemos conhecer o papel do facilitador através de perspectivas de investigadores da área, quer através de outros pensadores que, não falando diretamente sobre o trabalho de facilitação, o seu pensamento permitiu-nos estabelecer algumas analogias. Questionamos o nome atribuído à pessoa que promove o que acontece numa comunidade de investigação filosófica. Analisamos o lugar da voz das crianças em comunidade de investigação filosófica e como o repensar da relação professor/ facilitador e alunos permite que as vozes das crianças sejam escutadas.

Palavras-chave: autoridade pedagógica, comunidade de investigação filosófica, facilitador, professor, voz, escuta.

Abstract: This Master's dissertation in Philosophy for Children is entitled “The community of philosophical inquiry: from the pedagogical authority of the facilitator to the voice and turn of childhood”. We intend, based on the two fundamental concepts to philosophy for children – the philosophical research community and the facilitator – to rethink both the role of the facilitator and the voice of children within the practice of the philosophical research community. Starting from the analysis of what the philosophical research community is, we intend to meet its assumptions, understanding its connection to the pragmatist tradition and to the philosophical tradition itself. At the same time, we intend to understand the role of the facilitator through the perspectives of researchers in the area, or through other thinkers who, without speaking directly about the work of facilitation, their thinking allowed us to establish some analogies. We question the name given to the person who promotes what happens in a philosophical research community. We analyze the place of children's voices in a community of philosophical inquiry and how rethinking the relationship between teacher/facilitator and students allows children's voices to be heard.

Keywords: pedagogical authority, community of philosophical inquiry, facilitator, teacher, voice, listening.

“Por quê? Porque, tudo o que vem, vem a
invisível relógio, como os alísios e as trombas,
como as clamarias.”

J. Guimarães Rosa, *Estas Estórias*

“Quem és tu? Que estás aqui a fazer? És professora?”

Z., aos 8 anos

“Mas tu és professora, não és?”

Z., aos 9 anos

Índice

Introdução.....	9
Capítulo 1. Pensar em Comunidade de Investigação Filosófica – “como se faz?” e “porque se faz o que se faz?”	13
A comunidade de investigação filosófica e a tradição pragmatista	17
A comunidade de investigação filosófica e a tradição filosófica	19
A comunidade de investigação filosófica e os movimentos de expressão de ideias	24
A comunidade de investigação filosófica e a dimensão discursiva	25
A comunidade de investigação filosófica: método, metodologia ou...	27
Capítulo 2. Quem é o adulto/ facilitador/ professor que promove o que acontece numa Comunidade de Investigação Filosófica?.....	30
A Filosofia vai às crianças... quem a leva?	33
Qual o papel do facilitador?	35
Será papel ou papéis? Terá papel ou desempenhará funções, há atitudes específicas que o identificam?	37
O que exige profundidade	38
O que “vê” o fruto filosófico surgir	39
Ser andaime	40
Assumir a posição de ignorância.....	40
Ser ponte.....	41
Ser trigger ou disparador	41
Encontrador do instante metafísico	43
Ser respigador e crivo	44
Ser carril	44
Encontrador de tesouros escondidos	45
Gestor da palavra.....	46
Guardião da centelha.....	47
Ativador do Círculo da Potência	47
O que desperta e mantém a vontade e o desejo de.....	49
Que técnicas de facilitação tem o facilitador na manga... ou na ponta da língua?	50
Facilitador ou dificultador?.....	52

Será que a relação professor-aluno pode mudar? Em que se transformará?	57
Será um dos papéis do facilitador ensinar a pensar?	60
E se quisermos repetir a experiência de pensar juntos a partir de uma pergunta antiga?	62
3. A voz e a vez das crianças	65
Infância	66
Experimentando o pensar	73
O novo - neos	75
Experiência infantil da filosofia	77
Filosofia da infância	81
Vistas e não ouvidas	83
Abrindo espaço para as crianças	85
Silenciando a voz soberana	87
O que ainda está em devir – professor e criança	92
Conclusões.....	96
Bibliografia	108

Introdução

“Marco Polo descreve uma ponte, pedra a pedra.

- Mas qual é a pedra que sustém a ponte? – pergunta Kublai Kan.

- A ponte não é sustida por esta ou por aquela pedra – responde Marco, - mas sim pela linha do arco que elas formam.

Kublai Kan permanece em silêncio, reflectindo. Depois acrescenta: - Porque me falas das pedras? É só o arco que me importa.

Polo responde: - Sem pedras não há arco.”

Italo Calvino. *As Cidades Invisíveis*

A presente dissertação de mestrado em Filosofia para Crianças tem como título “A comunidade de investigação filosófica: da autoridade pedagógica do facilitador à voz e vez da infância”.

Partiremos das questões iniciais que surgiram na e através da experiência pessoal de Filosofia para Crianças: O que se faz? Como se faz? Como sabemos que estamos perante uma comunidade de investigação filosófica? Qual o papel do adulto/ facilitador/ professor em comunidade de investigação filosófica? Será que o pensamento das crianças é tão diferente do dos adultos? Poderemos ensinar a pensar? Porque queremos ouvir a voz das crianças? Como gerir a autoridade e o escutar as vozes das crianças? Porque designamos o adulto em comunidade de investigação filosófica como facilitador se estamos sempre a provocar pensamento e aprofundamento do pensamento, que não é tarefa fácil nem facilita a experiência das crianças?

Realizaremos esta investigação através da análise e comentário de textos de alguns autores de referência da Filosofia para Crianças e da Filosofia de tradição ocidental. Assim, tentaremos convocar para a roda de diálogo autores como Matthew Lipman, Ann Sharp,

Gareth Matthews, David Kennedy, Susan Gardner, Joanna Haynes, Karin Murriss, Walter Kohan, Dina Mendonça e Magda Costa Carvalho, Ana Isabel Santos. Com eles dialogaremos sobre os fundamentos e pressupostos da Filosofia para Crianças. Seguiremos pelo caminho do diálogo e encontraremos o recente movimento do trabalho filosófico com crianças. E, nesta senda, perceberemos que nos encontramos talvez no bosque da infância e da filosofia, sendo que não temos a certeza se foi a filosofia que invadiu a floresta da infância ou se foi a infância que entrou nos domínios da filosofia. Sabemos que atribuímos o começo ao ímpeto de Matthew Lipman e Ann Sharp em querer levar a filosofia às crianças – Filosofia para Crianças – num reconhecimento de um direito, na certeza de que a filosofia ou a exploração do pensamento e do pensar sobre pensar trouxesse benefícios educativos. No que diz respeito aos autores filósofos sem relação estreita com a Filosofia para/com Crianças, mas que nos inspiraram a pensar este trabalho, convocamos Karl Jaspers, Ludwig Wittgenstein, Ortega y Gasset, Hannah Arendt e Jacques Rancière. Convocamos estes autores e autora por considerarmos que os seus pensamentos se encontram com a linha de orientação na qual enquadrámos a Filosofia para/com Crianças. Ao longo dos três capítulos desta dissertação, tentaremos demonstrar essa aproximação.

Preende-se com este estudo pensar sobre o fazer Filosofia para/com Crianças. Partimos de questões que nos surgiram no momento do “como começar?” Na verdade, o começo do estudo das questões da Filosofia para/com Crianças deu-se antes de se iniciar: a formação académica prévia na área de estudos de Filosofia, as memórias de infância com questões que incomodavam os adultos, a coleção de perguntas das crianças que cedo invadiram a vida adulta. Assim, porque é sempre necessário (re)começar, pretendemos tentar compreender quais os pressupostos do conceito de comunidade de investigação filosófica, pretendemos pensar o papel do facilitador e, neste movimento de pensamento, voar para o conceito da infância para escutar a sua voz. E, no afã de ouvir a voz, pretendemos compreender a vez da voz da infância. Ouvir a voz da infância pressupõe que alguém a escute. E, para escutar, é necessário apenas e só isso, escutar, fazendo silêncio. Ouvir e não pôr palavras na boca do outro.

Serão os adultos capazes de escutar a infância que com eles se senta na roda da investigação filosófica e que com eles investiga temas/ problemas? Estarão os adultos preparados para repensar a autoridade pedagógica para partilhar a vez no diálogo pensante? Se assim for, acreditamos que a história do encontro entre adulto ou adultos e crianças para

investigar filosoficamente temas/problemas humanos (e mais do que humanos) deixará de ser contada como “era uma vez...” para passar a ser contada como “outra era a vez” (Guimarães Rosa, 2016, p. 187), recuperando uma expressão do escritor brasileiro João Guimarães Rosa, abrindo assim a possibilidade de se iniciar um tempo outro em que as crianças são consideradas pelo que são no presente e não pelo que virão a ser no futuro.

Pretendemos com o presente estudo lançar um olhar sobre as pedras e sobre o arco que compõem a ponte de uma d’*As Cidades Invisíveis*, que tomamos como metáfora em epígrafe para pensarmos sobre o que é “fazer” Filosofia para/com Crianças. Precisamos, para tentarmos responder à pergunta “o que é a Filosofia para Crianças?”, lançar o olhar de proximidade e observar os pormenores e também o olhar de afastamento em que observamos a forma como um todo. O arco dá a forma à ponte e as pedras permitem que esse arco se forme. “Sem pedras não há arco”, conclui Marco Polo, o explorador do mundo que descreve as cidades que visitou nas missões ao imperador dos tártaros, Kublai Kan, personagens ficcionadas de Ítalo Calvino. Para analisarmos o arco que se forma no encontro da filosofia com as crianças, vamos olhar para três pedras: a comunidade de investigação filosófica, a pessoa que facilita o encontro da filosofia com as crianças e a voz das crianças.

No capítulo 1, propomo-nos investigar, através do que tem sido dito e documentado pelos autores de referência da área da filosofia para crianças, sobre o que é pensar em comunidade de investigação filosófica. Partimos da pergunta: “como se faz?”. Buscaremos ainda os pressupostos do que é investigar filosoficamente em comunidade. Neste caminho da fundamentação no âmbito da Filosofia para Crianças, convocamos para este diálogo autores da tradição filosófica – Karl Jaspers, José Ortega Y Gasset, Ludwig Wittgenstein – e veremos como os caminhos da tradição da filosofia ocidental se cruzam com os caminhos da filosofia para crianças.

No capítulo 2, pretendemos olhar para o adulto que promove o encontro da filosofia com as crianças. Achemos importante pensar o “fazer” filosofia para crianças a partir também desta “pedra”. Pretendemos caracterizar o seu papel e a sua ação. Para isso, partimos da própria designação: professor, facilitador, dificultador. A designação em si encerra alguma controvérsia. Convencionamos, “para facilitar”, o uso do termo “facilitador”, porém, este uso tem gerado algumas questões junto de alguns estudiosos da área. Partiremos das questões que surgem pelo uso da palavra “facilitador” para abrir o diálogo a investigações futuras. Declarado esse não acordo quanto à designação da pessoa que promove o encontro da

filosofia com as crianças para realizarem investigação filosófica, tentaremos olhar para a sua ação para o seu papel e encontrar as linhas de força. Neste ponto, iremos deter-nos na questão da autoridade do adulto. Veremos como Jacques Rancière propõe nas suas obras que a autoridade seja reequacionada e veremos quais os princípios e fundamentação da sua posição para podermos compará-la com a posição de Walter Kohan que adota uma postura semelhante no âmbito da filosofia para crianças.

No capítulo 3, a reflexão é feita à volta da voz e da vez das crianças. A infância, se vista como primeira etapa da vida humana, caracteriza-se por um tempo de incompletude. Incompletude essa que abrange, entre outras características, a não-fala, o pensamento e o discurso ainda por estruturar e por desenvolver. E é precisamente aqui que se encontra um bosque encantado por conhecer, apesar de todos os adultos terem chegado a essa clareira, passando por caminho de densas árvores. Não deveriam os adultos lembrar-se do que é ser-se criança? Como acolhem os adultos as crianças recém-chegadas ao mundo? Pode a filosofia trazer um outro olhar sobre a infância e sobre a voz das crianças? Convidaremos, por fim, Gareth Matthews, Walter Kohan, Karin Murris, Igor Jasinki, Tyson Lewis, Magda Costa Carvalho e Hannah Arendt para dialogarem connosco sobre as potencialidades de ouvir e dialogar com a infância.

Capítulo 1. Pensar em Comunidade de Investigação Filosófica – “como se faz?” e “porque se faz o que se faz?”

“Naquele entremeamento, todos, em cochicho ou silêncio, se entendiam com fome de perguntidade.”

Guimarães Rosa, *Primeiras Estórias*

“Dizia ele: Nós estamos ligados à Terra.

Como assim?

Por meio de postes, dizia ele misteriosamente, até com o centro da Terra. Todas as palavras, que nós dizemos, já foram ditas antes de nós. Nós apenas repetimos.

Isso sim, dizia eu, mas por meio de postes?

Por meio de postes mesmo, dizia o Avô, simplesmente.”

Gert Hofmann, *O Homem do Animatógrafo*

A nossa proposta de investigação dentro da área do Mestrado em Filosofia para Crianças tem como propósito refletir sobre a comunidade de investigação filosófica e sobre dois dos elementos que a compõem: o adulto/ professor/ facilitador (questionando a dimensão da sua autoridade) e as crianças (procurando compreender qual o lugar da sua voz dentro da experiência de pensar com os outros). Para iniciarmos esta investigação, consideramos que deveríamos partir da definição do conceito de comunidade de investigação filosófica. Pretendemos seguir buscando respostas às perguntas: o que é uma comunidade de investigação filosófica?, como se faz? e como acontece? Para tal, recorreremos aos textos dos fundadores do Programa de Filosofia para Crianças, Matthews Lipman e Ann Sharp. Mas a tentativa de definição não permanecerá na origem, iremos olhar um pouco para o antes desse

início (será possível?!), isto é, para os fundamentos pragmatistas da comunidade de investigação filosófica. Pretendemos também olhar para algumas definições de filosofia que foram feitas por Karl Jaspers e por Ludwig Wittgenstein, para, a partir delas, arriscar estabelecer afinidades entre as propostas destes filósofos e a proposta da Filosofia para Crianças.

De acordo com Dina Mendonça (2011, p. 13) no livro *Brincar a Pensar – Manual de Filosofia para Crianças*:

“A Filosofia para Crianças é um programa pedagógico que visa desenvolver as capacidades de raciocínio e do pensamento em geral, assim como as capacidades de verbalização do pensamento e aspetos cruciais de construção da comunicação, como o confronto de ideias e a reflexão em grupo. Esta aprendizagem multifacetada da atividade do pensar é feita através da criação de um diálogo e tem como fim promover o pensamento de excelência através de uma comunidade de investigação na sala de aula. Nesta comunidade os participantes são encorajados a falar, a ouvirem-se uns aos outros e a discutirem ideias filosóficas com a ajuda de um facilitador.”

A comunidade de investigação filosófica é um dos elementos que constituem o Programa da Filosofia para Crianças iniciado por Lipman e Sharp na passagem dos anos 60 para 70 do século XX. A Filosofia para Crianças é um programa pedagógico e está, por isso, direcionado para a educação. Na base da criação deste programa esteve o olhar que Matthew Lipman e Ann Sharp lançaram sobre a forma de raciocínio dos estudantes norte-americanos e a necessidade que sentiu de que pudesse ser melhorado.

No artigo que Lipman escreveu em 1976, na revista *Metaphilosophy*, relatando a primeira experiência que realizou de investigação filosófica com crianças, encontramos, nas suas palavras, a razão que o levou a construir o que hoje se assume como uma área em desenvolvimento na educação: “Num dado momento em 1968 ocorreu-me que poderíamos fazer um trabalho melhor a ensinar as crianças a pensar do que estávamos a fazer.” (Lipman, 1976, p. 17). No entanto, com esta certeza, (que no decurso do tempo se afirmaria no estabelecimento de um programa de Filosofia para Crianças com a produção de histórias/novelas para servirem de estímulo ao pensamento e com a realização de manuais de apoio ao professor) surgiam também algumas dúvidas:

“Pode o raciocínio ser ensinado ou poderíamos, na melhor das hipóteses, apenas sensibilizar as crianças para distinguir certas formas de inferência desajeitadas ou desleixadas, tanto quanto nós os sensibilizamos para reconhecer “má gramática” sem lhes ensinar realmente gramática?” (p. 17)

Esta dúvida parece-nos ainda muito atual e dedicar-lhe-emos alguma atenção mais à frente, pois abre-nos a janela para observarmos essa paisagem que nos entra pela casa quando pensamos quer sobre pensar quer sobre ensinar e aprender. Poderemos ensinar alguém a pensar?

Retomemos por agora as questões de Lipman neste artigo sobre Filosofia para Crianças: “Mas que faz o sistema escolar para estimular as capacidades de raciocínio das crianças?” (idem, p. 19). A esta questão, Lipman argumenta que a escola se encarrega de ensinar várias áreas do saber, mas descarta a área do raciocínio:

“As possibilidades intelectuais da criança americana escolarizada permanecem largamente não reconhecidas e não exploradas. Ensinamo-la a pensar sobre vários assuntos – Inglês, história, estudos sociais, e mais. Mas não a ensinamos a pensar sobre pensar, apesar de ser capaz de o fazer e de estar interessada nisso.” (idem, pp. 21-22)

Lipman prossegue ainda na sua indagação que parece ser também indignação e que mantém, em nosso entender, atualidade e aplicabilidade à situação do sistema de ensino português. E eis a pergunta: “Ensinamos a tomar conta do corpo – higiene e educação física. Que ensinamos às crianças em relação ao cuidado com as suas mentes?” (ibidem, p. 23) Lipman sugere que se ensine Lógica às crianças, mas num contexto de *ideias*, ou seja, não de forma como é aplicada em Matemática. A Lógica deve, como o autor sugere, usar ideias “emprestadas de forma útil dos vários campos da filosofia: ética, política e filosofia social, estética, metafísica e mais.” (ibidem, p.25), pois estas ideias são “ideias do que o homem considera *importante*”. (ibidem, p.25)

Lipman não pretendia, pois, ensinar Lógica às crianças, à semelhança do que acontece no ensino universitário. Sabia que isso iria afastá-las, então, para chegar até elas, estimulando-as, despertando-lhes a vontade de pensar sobre temas da filosofia, criou a primeira novela, em 1969, com o título: *Harry Stottlemeier's Discovery*.

Lipman, sobre esta ideia, de estimular o pensamento das crianças através de histórias ou novelas, afirma:

“[a] possibilidade intrigou-me: contar uma história, quase como uma criança a contaria, da descoberta por um grupo de crianças sobre como funcionam os seus próprios processos de pensamento e como os processos de pensamento mais eficazes podem ser distinguidos dos menos eficazes.” (idem, p.17)

Contar histórias às crianças, cujos protagonistas eram outras crianças, encenando as situações de diálogo em que, colaborativamente, vão experimentando atos mentais – este é, pois, o outro pilar do programa de Filosofia para Crianças de Lipman e Sharp. Do desenho deste currículo constam onze novelas ¹ e com elas os autores pretendiam estimular o pensamento das crianças, abrindo as portas ao diálogo entre os membros da comunidade. O estímulo do pensamento e do raciocínio não poderia fazer-se de forma desinserida de contexto, por isso, era importante fornecer algo sobre o qual pensar. Mais tarde, em 1988, na sua obra *A Filosofia vai à Escola*, refere que “a psicologia educacional descobriu repentinamente a importância do pensar sobre o pensar” (p. 42), ou seja, sobre o pensamento autorreflexivo, que era algo que Lipman e o seu Programa de Filosofia para Crianças pretendiam instituir. Assim, Lipman afirma ainda que este olhar da psicologia educacional

“chamou a atenção para o papel educacional dos atos mentais (por exemplo, admitir, supor, concordar, estimar, conjecturar, lembrar), dos atos metacognitivos (por exemplo, saber que se lembra, admitir que se sabe), dos atos meta-afetivos (por exemplo, querer desejar ou esperar amar), e dos atos mentais correspondentes (por exemplo, meu inferir que você infere)” (p.43)

No entanto, para Lipman, de pouco adiantará pretender desenvolver o raciocínio de forma desinserida das ideias e dos conceitos. Todos estes atos mentais devem acontecer no diálogo, de forma colaborativa e intersubjetiva. Assim, o conceito de comunidade assume-se como um dos alicerces do Programa de Matthew Lipman e Ann Sharp. Investigar

¹De acordo com Noémia Rolla (2004, pp. 44 – 46), cada novela corresponde a um subprograma que se destina a níveis de ensino diferentes, indo desde o nível pré-escolar até à educação de adultos. A cada novela corresponde um manual do professor que constitui um apoio pedagógico, com cerca de 400 páginas com exercícios, atividades e planos de discussão. Das novelas constam: para o pré-escolar - *Hospital de Bonecas* (sobre realidade e o ser pessoa) -, para o 1º ciclo – *Elfie, Kiko e Gui, Pimpa, Nous* (sobre pensamento, natureza e linguagem) -, para o 2º e 3º ciclos – *A Descoberta de Aristóteles Maia, Lisa* (habilidades básicas de raciocínio e raciocinar sobre ética) -, para o ensino secundário – *Suki, Mark* (estética, pensamento social, política) -, educação de adultos – *Harry Prime e Natasha* (literacia e educação de adultos e princípios psicopedagógicos de uma comunidade de investigação).

filosoficamente em comunidade quer dizer que “o diálogo filosófico representa uma experiência intelectual compartilhada na qual uma série de indivíduos isolados são transformados numa comunidade de investigação” (Lipman, 1988, p. 150). Ou seja, não se trata apenas de um conjunto de pessoas a conversar sobre um tema, porque a metodologia promove a criação de uma comunidade de investigação.

A comunidade de investigação filosófica e a tradição pragmatista

De onde surge esta ideia de uma “comunidade de investigação”? A pergunta não deixa de inquietar o praticante de diálogo filosófico com as crianças, assim como o estudioso do conceito. Muito se tem escrito a este propósito, reforçando a filiação pragmatista da inspiração inicial do programa de Filosofia para Crianças:

“O conceito de ‘comunidade de investigação filosófica’, as suas fases constituintes, bem como o valor atribuído à dimensão social que esta noção implica, deriva da tradição pragmatista, nomeadamente do filósofo norte-americano Charles Sanders Peirce, considerado o fundador desta corrente filosófica. Segundo as leituras de Lipman, descritas na obra *Thinking in Education*, para Peirce, o processo de investigação científica parte de uma dúvida, ou questionamento, sobre determinada crença, ou conhecimento, e desenvolve-se tendo em vista a reconstrução e estabelecimento de uma nova crença – substituta da crença inicial – considerada verdadeira pela comunidade de investigadores. O processo é sequencial e ilimitado, visto que todas as crenças, conhecimentos ou hipóteses resultantes do processo de investigação estão sujeitas a mais revisão e questionamento e, por conseguinte, a novas reformulações e desfechos” (Igrejas, 2020, p. 46)

A experiência de investigação em comunidade, baseada então na tradição pragmatista, caracteriza-se como sendo um grupo de pessoas que, podendo ter idades diferentes, aproximam-se na vontade de busca de objetivos comuns, fazendo uso dos mesmos procedimentos (Mendonça & Costa Carvalho, 2018, p. 37). Quais são esses procedimentos? A comunidade de investigação, de acordo com Ann Sharp (1987), e de forma sucinta, usa procedimentos tais como: levantar questões, dar exemplos, fazer suposições, apresentar hipóteses, dar razões. No entanto, estes procedimentos, que podem ser transversais a

qualquer método de investigação, são utilizados seguindo a dimensão dos temas e problemas comuns da filosofia.

Para entendermos a ligação entre o conceito de comunidade de investigação filosófica e a tradição pragmatista necessitamos de direcionar o olhar para a noção de verdade e para a noção do estabelecimento da conclusão da investigação. De acordo com as investigações feitas por Philip Cam (2011) no artigo “Pragmatism and the Community of Inquiry”, para Peirce, a verdade era o que se estabelecia por acordo entre aqueles que investigam, seguindo um método de investigação rigoroso.

Esta noção de verdade como o resultado de um acordo entre membros de uma comunidade a partir de um método rigoroso de investigação é importada do campo da ciência em que a verdade é algo que surge como sendo aceite como tal pela comunidade de investigação científica. Por exemplo, a teoria da relatividade acabou por ser aceite pela comunidade de investigação dos físicos quando se mostrou que a previsão de Einstein sobre a luz se confirmou². Ora, em ciência, a verdade estabelecida pode sofrer alterações de acordo com os avanços e a investigação que ocorre ao longo do tempo, pelo que as investigações permanecem em aberto. É precisamente esta ideia de investigação em aberto que é transposta para a filosofia para crianças e para a dinâmica da comunidade de investigação filosófica. Da mesma forma que a investigação em ciência permanece em aberto e está sujeita a futuros processos de autocorreção, também em comunidade de investigação filosófica a investigação - isto é, o diálogo - permanece aberto, devendo “seguir até onde o argumento nos levar” (Lipman, 2003, p. 84).

Assim, o trabalho de investigação filosófica em comunidade não procura uma verdade em si e por si, à maneira platónica, que exista no mundo dos arquétipos e das ideias. A verdade é encontrada sempre que uma proposição, ou seja, algo que se afirma ou nega sobre o mundo. Ainda de acordo com Philip Cam (2011), a verdade é o que “sobrevive ao escrutínio” (p. 112). E o autor acrescenta: “uma ideia conduz-nos ao significado que procurávamos se apenas na medida em que nos ajuda a levar as nossas investigações a uma conclusão satisfatória.” (p. 112). A verdade não é algo descontextualizado, é antes, algo que se encontra na partilha do diálogo em comunidade.

² De acordo com Wills, M. (2016). Why no One Believed Einstein. [consultado em <https://daily.jstor.org/why-no-one-believed-einstein/>]

Para além da influência do pragmatismo, de acordo com Philip Cam (2011), a concepção da comunidade de investigação filosófica sofreu influência do pensamento de John Dewey e dos seus ideais democráticos que orientam uma sociedade e a educação nessa mesma sociedade. “Para Lipman, a investigação é o elemento entre filosofia, educação e democracia.[...] A filosofia, também entendida como investigação, ajudaria a definir problemas e a poder pensá-los de forma crítica, criativa e atenciosa.” (Carvalho & Kohan, 2020, p. 140)

É em Dewey que encontramos, ainda segundo Cam (2011, p. 108) a “explicação pragmatista de verdade como ‘afirmação com garantia’³. Assim, uma das características da comunidade de investigação filosófica é a busca, a procura de razões, de justificações que fundamentem as afirmações feitas. O significado não está dado à partida, é necessário procurar de forma colaborativa. O processo de procura pela verdade e pelo significado dos conceitos em comunidade de investigação filosófica está intimamente ligado à concepção pragmatista da verdade e da busca do significado.

A comunidade de investigação filosófica e a tradição filosófica

Procurar significados possíveis de conceitos, buscar soluções para problemas filosóficos, procurar a verdade, são algumas das noções ligadas ao trabalho filosófico que estão latentes no trabalho de investigação filosófica em comunidade no âmbito da filosofia para crianças. Como tal, a experiência de comunidade de investigação baseia-se na tradição filosófica, ou seja, no horizonte estão as perspetivas filosóficas dos conteúdos, temas, problemas e teorias de raiz filosófica. O “fazer” é filosófico. Em comunidade de investigação, investiga-se. De que forma? Filosoficamente.

A nossa proposta é convidar alguns filósofos que, através do seu pensamento sobre o que é a filosofia podem ajudar a ampliar o caudal dos fundamentos e dos pressupostos da comunidade de investigação filosófica. Várias são as vozes que poderíamos escutar para nos

³ No original: “we find the pragmatista account of truth recast as ‘warranted assertibility’”. (Cam, 2011, p. 108)

ajudar a compreender a dimensão filosófica da comunidade de investigação como base metodológica da filosofia para crianças.⁴

Karl Jaspers (1966) diz-nos que a “filosofia é o ato de concentração pelo qual o homem se torna autenticamente no que é e participa da realidade.” (p.2). Esta definição de filosofia apresenta-a como algo que não pode ser evitado, pois será no encontro com a filosofia que o ser humano irá cumprir a sua natureza e encontrará a sua essência. E como poderá ser concretizado esse encontro com o que trará de volta a si a sua essência, a sua natureza? Dedicando atenção e fazendo convergir o seu interesse à filosofia, aos seus temas e problemas, que são da filosofia e do ser humano. Assim, a filosofia “não pode lutar para se impor, não pode demonstrar-se, mas pode comunicar-se.” (idem, p.18) e esta é uma característica da comunidade de investigação: a comunicação baseada numa atitude de razoabilidade.

Ainda segundo o mesmo autor, filosofar é “estar-a-caminho” (1966, p. 15) e “para saber o que é a filosofia tem de se fazer uma tentativa.” (p 15). Logo, filosofia é a procura, a demanda, a busca e não a certeza de a ter alcançado inequivocamente a verdade. Daqui decorre a ideia de caminho e de construção de um itinerário. Mas não um caminho solitário, um caminho comum, pela comunicação, pelo que é posto em comum.

Na sua vocação, a filosofia deve, segundo Ortega y Gasset, escutar cada palavra proferida, na sua interioridade, buscando a raiz e, na profundidade, encontrar o que está latente e oculto e que alimenta o caule, as folhas, as flores e os frutos. Para tal, é necessário um trabalho de dedicação, de empenho, de amor em que se desconstrói para se encontrar o significado profundo e íntimo:

“A filosofia não se pode ler – é preciso deslê-la -, quero dizer, repensar cada frase, e isto exige parti-la nos vocábulos que a formam, agarrar cada um deles, e em vez de nos contentarmos com olhar a sua amena superfície, atirar-nos de cabeça para dentro dele, sumir-nos nele, descer à sua entranha significativa, ver bem a sua anatomia e os seus limites para sair de novo para o ar livre, donos do seu secreto interior.” (Ortega y Gasset, 1995, p. 56)

⁴ O nosso convite, feito a Karl Jaspers, Ortega y Gasset e Wittgenstein, deixou de fora, mas não excluídos ou esquecidos, pensadores como Gilles Deleuze e Felix Guattari ou Michel Foucault, pois encontramos os seus pensamentos de forma indireta através do pensamento de outros autores.

Para Ortega y Gasset, “[a] filosofia é um enorme apetite de transparência e uma absoluta vontade de meio-dia” (p.84), cujo propósito é trazer à superfície, descobrir o oculto, o velado, o que na Grécia designavam por *alétheia*. No entanto, nesta sede de descoberta (e retomando as palavras de Ortega y Gasset), nem sempre a reta é o caminho mais curto, indicando a necessidade de caminhos circulares em volta do objeto, fazendo aproximações sucessivas e perspetivando as linhas de proximidade. Então, eis-nos de volta ao propósito da comunidade de investigação filosófica, que se entrelaça com o apetite de transparência, de desvelar, de descobrir, bem como com a “fome de perguntidade” que pedimos emprestado ao escritor brasileiro João Guimarães Rosa, para servir de metáfora à vontade que deve unir os membros de uma comunidade de investigação filosófica, pois, para buscar, para procurar, precisamos perguntar por aquilo que buscamos.

Antes mesmo da filosofia sistemática, surge a filosofia espontânea. Jaspers recorda-nos dessa manifestação do pensamento sobre o mundo que ocorre nas crianças de forma tão surpreendente e inusitada, por vezes: “As perguntas das crianças são um admirável sinal de que o homem, enquanto homem, filosofa espontaneamente” (Jaspers, 1966, p.11). Há como que uma vocação humana para a indagação, para a dúvida, para o questionamento. E esse questionamento brota do espanto e da perplexidade que estar vivo nos causa. “As interrogações são mais importantes do que as respostas e cada uma destas transforma-se em nova interrogação” (p. 15), numa construção contínua e constante de busca, num caminho que se faz caminhando, sabendo apenas que o que se pretende é uma aproximação ao conhecimento e ao saber. Jaspers afirma ainda que “do espanto provém a interrogação e o conhecimento” (p.21), tal como Platão o havia afirmado, segundo ele e tal como Aristóteles o terá dito: “a admiração [...] incitou os homens a filosofar” (p.22). Desta forma, o espanto impele a buscar o que não se sabe, impele ao conhecimento, a sair do lugar de desconhecimento para chegar ao lugar do mais conhecido, numa aproximação de território, mapeando o que se sabe, conquistando terra ao desconhecido. Ainda com Karl Jaspers encontramos de certo modo esta ideia da inevitabilidade da filosofia: “Não se pode fugir à filosofia. Pode perguntar-se apenas, se é consciente ou inconsciente, boa ou má, confusa ou clara.” (p. 14).

Face à dúvida e ao assombro, a filosofia pode ser vista como investigação conceptual, à semelhança do que foi apresentado por Wittgenstein. De acordo com Sofia Miguens (2023), este autor na obra *Tratado Lógico-Filosófico* (Wittgenstein, 1995) trata de compreender como

usamos a linguagem para representação de “tudo aquilo que representamos comumente quando pensamos coisas sobre as coisas da nossa vida comum” (p. 159). Assim, prossegue, afirmando que, para Wittgenstein “pensar sobre linguagem e lógica não serve exclusivamente, ou sobretudo, para investigações sobre os fundamentos da matemática [...], mas sim para compreender como o nosso pensamento e a nossa linguagem nos permitem representar o mundo”. Na sua obra, Wittgenstein constrói uma visão do que é para si pensar e pensar é uma atividade em que se busca a significação de forma pública, isto é, “significar é uma prática pública de seguir-regras” (Miguens, 2023, p. 167)

“O objetivo da filosofia é a clarificação lógica dos pensamentos. A filosofia não é uma doutrina, mas uma atividade. Um trabalho filosófico consiste essencialmente em elucidações.” (Wittgenstein, 1961/1995, p.62) – diz-nos no *Tractatus Logico-Philosophicus*. Assim se pretende que seja o trabalho de investigação filosófica em comunidade, sem doutrinação, tentando tornar claro de forma rigorosa o pensamento, esclarecendo, seguindo critérios, delimitando o que é pensável e o que é impensável.

No *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein pretendeu estabelecer “a recondução das palavras do seu uso metafísico ao seu uso quotidiano” (Miguens, 2023, p. 166), em que procuramos a significação das palavras no seu uso. Assim, estabelece um paralelo entre a investigação filosófica e a investigação gramatical: para conhecermos um significado devemos conhecer as regras e as formas de uso da linguagem, ou as “formas de vida” (Wittgenstein, p. 189). A investigação filosófica deve ser “um trabalho de esclarecimento das nossas práticas conceptuais e linguísticas” (Miguens, 2023, p. 168). Linguagem e ação estão interligadas, de tal forma que Wittgenstein olha para esta ligação como um “jogo de linguagem”. Para compreendermos a ação humana precisamos de compreender as regras dos diferentes jogos de linguagem. Por vezes, não conseguimos estabelecer inequivocamente quais as características que nos permitem estabelecer com precisão tudo o que é comum aos diferentes objetos ou situações, então, como nos diz Wittgenstein, buscamos as “semelhanças de família”. É nesta dimensão do entrelaçar da “significação como uso”, dos “jogos de linguagem” e das “semelhanças de família” que podemos ancorar o trabalho da investigação filosófica em comunidade, na medida em que se procura o que é estabelecido em comum, procurando compreender a linguagem e o pensamento e o que nos permite pensar as práticas.

Encontramos no contributo destes pensadores da tradição ocidental filosófica sustento para o chão que percorremos nas investigações filosóficas em comunidade. Pensar a comunidade de investigação filosófica é ir ao encontro das raízes da filosofia. E é ir ao encontro da rocha-mãe, como se estivéssemos a escavar em profundidade um solo. Assim, quando ouvimos Jaspers afirmar que “a filosofia [pode] inspirar qualquer pessoa, mesmo uma criança” (p. 17) e que elas são capazes de perguntas que servem de prova ao facto de a filosofia ser algo espontâneo no ser humano, compreendemos que a ideia da filosofia para crianças é algo relevante na educação e na vida das crianças. E, à voz de Jaspers que afirma que encontraríamos uma filosofia infantil rica se a respigássemos juntam-se as vozes dos fundadores do Programa de Filosofia para Crianças e da ideia de filosofia da infância: Matthew Lipman (1988), Ann Sharp (1987) e Gareth Matthews (1994). Assim, a filosofia é para crianças.

Ludwig Wittgenstein (1995) ajuda-nos a compreender o conceito de investigação. A filosofia não é, para este autor, um corpo de conhecimento instituído e completo, é antes, o resultado de um processo de investigação. Encontramos esta noção logo no título da obra: *Investigações Filosóficas*, que nos indica claramente que é necessário ir ao encontro do pensamento filosófico. E ainda no Prólogo da obra declara duas ideias que são muito caras à filosofia para crianças e ao “fazer” filosófico da comunidade de investigação filosófica. Wittgenstein afirma, então, que publicou o seu trabalho juntando a sua velha maneira de pensar com a nova maneira de pensar (p. 166) e que, com o seu trabalho não gostaria de poupar ninguém ao “esforço de pensar, mas antes, na medida do possível, incitá-lo a pensar por si.” (p. 167). Estas afirmações confluem com a ideia de filosofia como investigação, que é o motor do trabalho desenvolvido em comunidade, e apontam para essa outra ideia, a de que o conhecimento pode ser reconstruído e autocorrigido. O pensar não é estático nem dado, é preciso buscar, procurar, ir em investigação, e, paralelamente, pode ser incitado, provocado, despertado – tal como a conceção de pensamento de acordo com os pressupostos da filosofia para crianças.

E, ir em busca, procurar a verdade, para Ortega y Gasset (1993), deve ser feito com “enorme apetite de transparência” (p. 84), pois a vida e o viver coincidem com o “encontrar-se” (p. 177), com o querer saber. Mas esse momento de descoberta do oculto e do velado, como o autor afirma, só fica cumprido após o momento de dizê-lo, ou seja, a filosofia, é encontro e encontros e partilha (que são também ideias fundadoras da experiência de investigação em comunidade de investigação filosófica).

A comunidade de investigação filosófica e os movimentos de expressão de ideias

Os autores anteriormente apresentados mostram, em nosso entender, sintonia com a filosofia pragmatista no que diz respeito à forma como se procura a verdade e o modo como a linguagem é vista como um utensílio para pensar. Serão, então, estas linhas de força que surgem da linha de pensamento pragmatista e na linha de pensamento da tradição filosófica que irão ser espelhadas na comunidade de investigação filosófica. Assim, não se busca a verdade, procuram-se definições de conceitos à luz de usos e que vão ser validados e comumente aceites pelos membros da comunidade. Paralelamente, uma investigação filosófica termina quando democraticamente se aceita que o assunto está esgotado (que pode até ser apenas naquela sessão) e não apenas porque o adulto / professor / facilitador assim determina. Mais à frente, retomaremos também esta ideia de não ser o adulto a ter a última e derradeira palavra sobre os assuntos em investigação. Ainda que o adulto seja gestor da palavra (Costa Carvalho & Santos, 2020) qualquer membro da comunidade pode colocar no centro da investigação um assunto que tenha nalgum momento sido considerado como esgotado, sendo assim possível recuperar temas adormecidos, perguntas anteriores, problemas congelados.

Tentemos agora compreender o conceito de comunidade de investigação filosófica através de Ann Sharp (1987), que no artigo *What is a 'Community of Inquiry'?*, propôs identificar e clarificar alguns dos pressupostos que fazemos quando pensamos na transformação da sala de aula numa comunidade de investigação. As perguntas de origem são as seguintes: “[...] como saberemos quando estamos a experienciar [a noção de comunidade de investigação]?” e “Ou como um professor saberá quando tiver finalmente transformado uma sala de aula de alunos numa comunidade?”.

Ann Sharp elenca alguns comportamentos que poderão indicar que uma criança poderá estar a ter uma experiência de participação numa comunidade de investigação (p.38-39). Assim, para a autora, essa experiência de “comunidade de investigação” acontece quando a criança: aceita a correção dos pares; está disponível para ouvir os outros atentamente, rever os seus pontos de vista à luz das razões que os outros apresentam, levar a sério as ideias dos outros, construir ideias com as ideias dos outros, desenvolver as próprias ideias sem medo de humilhação; está aberta a novas ideias; é capaz de detetar as suposições subjacentes; mostra preocupação com os direitos dos outros para expressar os seus pontos de vista, com a

argumentação sobre o seu ponto de vista; pergunta questões relevantes e por razões aos seus pares; pergunta os pede critérios; verbaliza relações entre fins e meios; mostra respeito pelas pessoas na comunidade e sensibilidade ao contexto nas discussões; discute questões e problemas com imparcialidade.

Descrevemos assim procedimentos que ajudam a compreender como se caracterizou, no começo do trabalho da Filosofia para Crianças, a forma de fazer e de estar em comunidade de investigação filosófica.

A comunidade de investigação filosófica e a dimensão discursiva

Seguindo a linha de definição da procura da verdade para os pragmatistas, esta só se acede com outras pessoas e não apenas de forma isolada. Neste sentido, a comunidade de investigação filosófica tem como pilar fundamental a dimensão discursiva.

“A comunidade de investigação filosófica (CIF) é entendida [...] como uma comunidade de discurso intencional [...] em que um grupo de pessoas se reúne para dialogar uns com os outros sobre conceitos filosóficos – queremos dizer que sejam conceitos comuns, centrais e contestáveis como verdade, justiça, amizade, economia, pessoa, educação, género e por aí fora.” (Kennedy & Kennedy, 2012, pp. 97-98)

Ora, é neste ponto que consideramos que a afirmação de Karl Jaspers (1966): “A verdade começa a dois.” (p. 139) constitui um elemento de aproximação à Filosofia para Crianças. Não é conhecida qualquer relação deste filósofo com a origem deste Programa desenhado por Lipman e Sharp. No entanto, não podemos deixar de notar a afinidade de ideias, uma vez que a própria experiência da investigação filosófica implica uma experiência coletiva, comum, colaborativa. Após a afirmação, Jaspers clarifica, dizendo: “por isso a filosofia exige a demanda de constante comunicação, exige o risco incondicional que lhe é inerente, exige o sacrifício da minha pertinaz auto-afirmação.”(idem).

Assim, o sacrifício imposto à imposição das minhas asserções sobre o mundo é compensado pelo que é encontrado em comum. E aqui, não podemos ainda deixar de salientar um facto interessante que é evidenciado por Ann Sharp (2009) acerca da

comunidade de investigação filosófica: “[p]articipar em tal comunidade promove a capacidade de colocar o nosso ego em perspetiva” (p. 301). E, Sharp acrescenta ainda que: “[a]prender a colocar os egos em perspetiva permite às crianças poder prestar atenção às visões e necessidades (emocionais, sociais e cognitivas) dos outros.” (idem).

Tal como Ann Sharp (1987) afirmou: “*The dialogue remains open.*”, ou seja, “o diálogo permanece aberto” (p. 39). O que alcançamos é uma verdade intersubjetiva que acontece pela investigação, pela experimentação e pelas evidências em diálogo.

Neste sentido, e de acordo com Matthew Lipman (2003), a investigação é uma prática autocorretiva cujo objetivo é descobrir ou inventar formas de trabalhar o que é problemático. O processo que é usado é o raciocínio através do qual se ordena e coordena o que vai sendo encontrado através do pensamento e do diálogo em comunidade. Busca-se a verdade e também o significado dos conceitos que se apresentaram como sendo problemáticos. E, nesta busca, os conceitos vão sendo ligados uns aos outros, procuram-se princípios, critérios, desenham-se argumentos, dão-se razões. A verdade encontra-se de forma construtiva com a cooperação de todos os membros da comunidade, através do diálogo.

No entanto, cumpre-nos alertar para um facto que, por vezes, é alvo de um certo entendimento que nos parece enviesado: dizer que o trabalho de investigação filosófica em comunidade assenta no diálogo não deve ser confundido com conversas desconexas em que não existe qualquer linha de orientação. A este propósito, recuperamos as palavras de Susan Gardner (1996), “*inquiry is no mere conversation*”, ou seja, o que acontece em comunidade de investigação filosófica não é mera conversa, discussão infértil. O que acontece em comunidade de investigação filosófica é regido pela vontade de os participantes dialogarem sobre conceitos filosóficos.

Essa vontade de diálogo passa por falar, ouvir e por reconstruir o que foi dito, num processo de autocorreção, na medida em que “permite às crianças perceber o ponto de vista do outro e tomar em linha de conta para construir a própria visão do mundo” (Sharp, 1987, p. 39). Pelo diálogo, então, constrói-se uma verdade intersubjetiva, que chega aos seres humanos através da investigação e da experimentação nas considerações das evidências em diálogo. Para a construção desta verdade intersubjetiva – partilhada pelos sujeitos - é necessário passar pelo momento da autocorreção, que é uma das características do pensamento crítico para desenvolver o pensamento complexo, tal como preconizado por Lipman (1995).

A comunidade de investigação filosófica é, assim, um sistema discursivo que se fundamenta num “conjunto de práticas comunicativas, linguísticas e argumentativas” (Kennedy & Kennedy, 2012, p. 101).

Será a comunidade de investigação um método pedagógico usado pela Filosofia para Crianças? Será uma metodologia? Se nos importa saber, no âmbito da Filosofia para Crianças, o que faz, como se faz, porque se faz, então, estamos no caminho de saber qual o caminho.

A comunidade de investigação filosófica: método, metodologia ou...

Recuperamos as questões de Magda Costa Carvalho e Walter Kohan (2020, p. 134): “[p]odemos afirmar que a comunidade de investigação filosófica é um método? Se sim, será um método de quê? E para quê? Seria antes preferível dizer que a comunidade de investigação filosófica opera metodologicamente?” Buscaremos agora a definição de comunidade de investigação filosófica através destes conceitos.

Lipman (1976), no intuito de ajudar as crianças a pensar de forma crítica e autónoma, acreditava que era necessário um modelo de descoberta-em-prática, tal como é preconizado no pragmatismo, em que se aprendesse fazendo. Neste sentido, na procura de um método, Lipman assume os procedimentos da comunidade de investigação filosófica como sendo um método - “*the method of inquiry*”⁵ – bem como todo o programa curricular que construiu desde a escrita das novelas (que são pequenas histórias em diálogo que funcionam como provocações ou estímulos ao diálogo entre as crianças e que, simultaneamente, pretendem ser um modelo para que a forma de procedimento seja absorvida e re(a)plicada, já que o método de investigação em Filosofia para Crianças ocorre no diálogo), até aos manuais de apoio ao professor. Assim, e de acordo com Walter Kohan e Magda Costa Carvalho (2020, p. 133), esta ideia de método e esta expressão de método de investigação “marcou de forma decisiva a filosofia para crianças, enquanto área, de modo que a referência à comunidade de

⁵ Costa Carvalho, M. & Kohan, W. O. (2020). pensar para além do método o encontro da filosofia com a infância In M. Costa Carvalho, *filosofia para crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas* (pp. 129-154). Rio de Janeiro: NEFI. A citação é retirada de Lipman (2003), da sua obra de maturidade *Thinking in Education*.

investigação como método de aprendizagem filosófica tem sido reproduzida com uma inquestionada naturalidade.”

Dina Mendonça e Magda Costa Carvalho (2018) afirmam que “é necessário entendê-la [a comunidade de investigação filosófica] como um *conceito* teórico, como uma *metodologia* pedagógica e filosófica e como uma *atitude* interna dos seus membros” (p. 42).

Podemos olhar para a comunidade de investigação como sendo uma metodologia pedagógica e filosófica. Esta natureza metodológica não está diretamente relacionada com momentos estritamente pedagógicos (idem, p.43) ou com uma certa sequência cronológica dos procedimentos. O que de facto define a comunidade de investigação como uma metodologia é a presença de três aspetos na intencionalidade da prática. Assim, de acordo com as autoras supracitadas, importa que sejam assegurados estes três elementos: o círculo democrático; nível de profundidade de experiência de pensamento alcançada em comunidade; metacognição e meta-emoção. O círculo democrático ou a forma como os elementos da comunidade se posicionam no espaço reforça a comunicação, pois permite a proximidade, permite que todos se olhem nos olhos e permite ainda que, simbolicamente, todos estejam na mesma posição sem superioridade ou inferioridade de posições. Ora, com todos os membros equidistantes⁶, pode estabelecer-se uma comunicação multidirecional.

Desta forma, no diálogo em comunidade, irão emergir perguntas, hipóteses, afirmações sobre o mundo e conclusões que não aconteceriam apenas no pensamento individual. É já transversalmente aceite, no âmbito da investigação científica, que há ganhos no aprofundamento do conhecimento quando a investigação é realizada de forma partilhada, sendo que as dinâmicas de grupo permitem experiências de conhecimento diferentes das experiências individuais. Para além do que foi já apresentado, o facto de se pensar sobre como se pensa permite desenvolver a reflexão sobre o próprio processo de pensamento e da atividade emocional (metacognição e meta-emoção), gerando fortalecimento do próprio processo de aprendizagem.

E se a comunidade de investigação filosófica não for apenas método ou metodologia, que poderá ser? Poderemos pensar a comunidade de investigação filosófica como atitude?

⁶ Lipman (2003), aponta como sendo uma das características da comunidade de investigação a relação cara a cara. E afirma que “esta relação pode não ser essencial para a comunidade de investigação, mas pode ser muito vantajosa. Os rostos são repositórios de texturas complexas de significados que nós constantemente tentamos ler e interpretar.” (p. 95)

Que quer isso dizer? Pensar a comunidade de investigação como uma atitude é entender que existe algo em comunidade de investigação que vai para além do mero diálogo, é necessário que exista uma ação em que os membros se reconheçam como fazendo parte da comunidade para além das suas necessidades individuais de serem ouvidos quanto às suas afirmações sobre o mundo. Assim, “enquanto os participantes internalizam o que significa estar em comunidade de investigação, a sua participação muda e desenvolve.” (Mendonça & Costa Carvalho, 2018, p. 44). Cada comunidade de investigação é única e irrepetível. O que emerge, emerge naquele tempo e naquele lugar. No entanto, a sua natureza de ideal regulador conduz-nos para “o reconhecimento de que todas as comunidades de investigação estão ligadas por uma série de similaridades que talvez sejam melhor apreendidas pela noção de semelhanças de família” (idem), precisamente recuperando a noção apresentada por Wittgenstein na sua obra *Investigações Filosóficas*.

O conceito de comunidade de investigação filosófica - que surgiu, como já referimos, por influência do pensamento de John Dewey, que por sua vez é influenciado por Charles Sanders Peirce - encerra em si uma dimensão sociopolítica, resgatando a ideia da educação como sendo orientada para a promoção dos valores democráticos. Dewey (2007, p. 88) afirmou que a “democracia é mais do que uma forma de governo; é, antes de mais, uma forma de vida associada, uma experiência partilhada em conjunto.” É pois, nesta experiência partilhada em conjunto que aprendemos a pensar como pensamos e que investigamos de forma crítica, criativa e atenciosa os conceitos, temas, problemas que são inerentes a toda a humanidade e que fazem parte do legado da filosofia. No entanto, a comunidade de investigação filosófica não está neste momento apenas dependente das definições do programa inicial de Filosofia para Crianças construído por Matthew Lipman e Ann Sharp e é terreno fértil que tem tido sido reconfigurado.

Capítulo 2. Quem é o adulto/ facilitador/ professor que promove o que acontece numa Comunidade de Investigação Filosófica?

“Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.”

João Guimarães Rosa, *Grande Sertão: Veredas*

“Um dia, eu disse: vamos brincar à beleza das coisas que se pensam, como as que se leem. Porque as coisas que se leem precisam de ser pensadas. E ela perguntou: as que existem ou as que não existem? E eu disse: todas. As coisas todas que pudermos imaginar.”

Valter Hugo Mãe, *Contos de Cães e Maus Lobos*

Quando Matthew Lipman procurou nomear o programa pedagógico que estava construindo, designou-o “Filosofia para Crianças”, aproximando assim dois conceitos que, até então, se consideravam afastados: filosofia e crianças (Lipman, 2023). A ponte entre estes dois conceitos seria estabelecida pela preposição “para” (*for*, em inglês), que exprime direção, destino, destinatário, especificidade ou adequação, entre outros significados. Que nome dar ao projeto⁷ que havia surgido a partir de uma questão, como Lipman (2023) testemunha na sua autobiografia: “O que poderia ser feito [...] para ajudar as crianças não apenas a pensar, mas a pensar por si mesmas?” (p. 110). Que nome dar à pedagogia que surgiu pela “necessidade de proteger as crianças de tipos de publicidade e propaganda que restringissem sua liberdade de escolha em vez de ampliá-la” (idem, p.115)⁸? Que nome dar à tentativa de

⁷ A Filosofia para Crianças é bem mais do que um projeto, é um programa e uma metodologia e encerra em si a ideia de se estabelecer como um novo paradigma educacional de “converter as salas de aula em comunidades de investigação” (Lipman, 1988, p. 35).

⁸ Lipman (2023) conta na sua autobiografia que certa vez, nos anos 60, tinha lido uma carta de um editor de um jornal local e que, esse editor defendia o ensino de economia às crianças, no entanto, essa visão de ensino pareceu-lhe mais doutrinação do que um meio de fornecer às crianças o exercício do pensamento crítico sobre o tema. Esse, sim, o exercício de pensamento livre sobre os vários temas do mundo, é que seria a verdadeira necessidade de ensino. Estava lançada neste pequeno acontecimento a semente da Filosofia para Crianças.

criar uma ferramenta para proteger as mentes das crianças que estavam abertas à manipulação? Que nome atribuir ao conjunto estruturado e articulado num programa pedagógico e que surgiu da “busca por mudanças radicais no reino da educação? Que nome atribuir ao projeto que surgiu da necessidade de proporcionar uma “educação que tornasse as crianças mais razoáveis e mais capacitadas para exercer bons juízos”? (idem, p. 120).

Sabemos que o nome que atribuiu ao grupo em que ocorrem as investigações filosóficas era um nome emprestado de Charles Peirce: “comunidade de investigação”. Então que nome dar a essa nova abordagem educacional que nascia. Quando Ann Sharp se associou a Matthew Lipman no IAPC (Institute for Advancement of Philosophy for Children), como ele próprio testemunha na obra autobiográfica, surgiu a necessidade de “dar um nome à atividade que desenvolvíamos” (Lipman, 2023, p. 137). E o autor prossegue:

“Rapidamente decidimos por “Filosofia para Crianças”, do qual gostei especialmente porque parecia se contradizer dramaticamente: se fosse realmente filosofia, as pessoas diriam que as crianças não poderiam praticá-la; e se as crianças pudessem praticá-la, então as pessoas diriam que não poderia ser de fato filosofia.”

E o adulto que faz a ponte entre a filosofia e as crianças, que nome atribuir-lhe? Se de um lado temos crianças do outro lado⁹ temos adulto(a) ou até mesmo adultos e adultas, assim, no plural. Mas quem é este adulto? Importa pensar sobre que nome atribuir? Haverá variações significativas no nome a atribuir ao adulto que abre a porta da sala de aula convertida numa comunidade de investigação filosófica? Dirão as palavras - professor, educador, mestre, facilitador - que podemos usar para nomear o adulto com funções pedagógicas em comunidade de investigação filosófica, coisas diferentes? Partilhamos¹⁰ esta

⁹ O uso da expressão - “por um lado... e por outro lado” -, que remete para uma oposição entre adultos e crianças, entre educador e educandos, entre professor e alunos, traduz um par de opostos, há muito evidenciado na educação. Paulo Freire (2018 [1968]) tentou superar esta contradição através da ideia de que o educador pode ser também educado e o educando pode ser educador, num fluxo bidirecional de troca. A fundamentação teórica e a prática de comunidade de investigação filosófica surgem como uma forma de superar relações de oposição entre professor e aluno, pois a comunidade de investigação filosófica pretende estimular o pensamento das crianças, baseando-se num modelo dialógico, assente na razoabilidade, que considera múltiplas perspetivas, colocando-as em diálogo, avaliando as asserções de conhecimento. O diálogo é, então, o lugar de “encontro entre aluno-professor [...], num sentido mais lato, um subnível do encontro entre a criança e o adulto” (Kennedy, 2022, p. 129).

¹⁰ Da partilha da dúvida sobre os significados da figura da professora e dos questionamentos sobre como nomear a pessoa que facilita uma sessão de filosofia para crianças, surgiu uma investigação conjunta com o título: “Facilitador, provocador, começador... O que muda quando mudamos a designação do professor na comunidade de investigação filosófica?” e que teve como objetivo a sua apresentação no VI Congresso Ibero-Americano de

dúvida com José María Taramona-Trigoso (2023), que, na sua investigação vai, numa perspetiva crítica, ao encontro dos significados da figura da professora em comunidade de investigação. Este autor distancia-se do uso do termo facilitador e lança o questionamento: “que [nome], então, se não facilitadora?” (p. 8).

Pensando na génese da Filosofia para Crianças, arriscamos a afirmar que Lipman não dedicou especial importância ao nome a atribuir à pessoa que designamos, hodiernamente, como “facilitadora”, de forma usual, mas não consensual. Encontramos nos seus textos a palavra “professor/a” para se referir à pessoa adulta encarregue de ensinar a pensar ou ensinar a desenvolver o pensamento. Encontramos o uso esporádico do termo facilitador ou da nomeação da ação como sendo de “facilitar”, nomeadamente na autobiografia (2003)¹¹. Talvez a função, o papel, a ação a desempenhar fossem mais relevantes e carecessem de uma definição mais precisa do que o nome em si. Talvez, mais importante do que o nome fosse o compromisso: “[o] ensino da filosofia requer professores que estejam dispostos a examinar ideias, a comprometer-se com a investigação dialógica e a respeitar as crianças que estão sendo ensinadas.” (Lipman, 1998, p. 173).

Filosofia, que decorreu no Porto, entre 23 e 27 de Janeiro de 2023. O Congresso tinha como tema: Verdade, Justiça, Liberdade. Perspetivas Plurais de Filosofia.

¹¹ Lipman relata na sua autobiografia dois episódios marcantes na sua jornada de implementação do programa de Filosofia para Crianças. No relato do primeiro afirma: “Assumi o papel de facilitador.” (Lipman, 2023, p. 133). Foi durante o experimento de Rand School, Montclair, New Jersey, entre 1970-71, quando tentou fazer uma avaliação da viabilidade de ensinar a pensar através da instauração de comunidades de investigação filosófica pelo estímulo da leitura da novela recentemente escrita *Harry Stottlemeier’s Discovery*. O segundo episódio relatado aconteceu durante uma visita sua a Enugu, na Nigéria, quando, numa sessão multitudinária, que juntou crianças e professores, houve um momento em que os professores, após lerem um capítulo da novela *Pimpa*, tentavam desenvolver investigação filosófica. “As crianças permaneceram na sala, com o facilitador de um lado e o corpo docente do outro.” (idem, p. 156). São duas circunstâncias em que usou o termo “facilitador” e não “professor”. São momentos interessantes para entendermos o processo de criação desta pedagogia emergente.

O relato deste último episódio é interessante só por si. Primeiro, chegar com o programa de Filosofia para Crianças a África, Nigéria e a Enugu, uma cidade, seria uma espécie de chegada simbólica ao que o próprio nome da cidade conserva na sua significação: “cimo da colina”, na medida em que a ideia de levar as investigações filosóficas em comunidades de crianças às crianças de todo o mundo estava a ser cumprida. Por outro lado, no primeiro momento da sessão de investigação, registando as perguntas das crianças no quadro e escrevendo os nomes de cada um deles e delas, perceberam que os nomes eram dias da semana e “logo estavam discutindo com grande admiração as complicadas questões que envolvem dar nomes em sociedade” (idem, p. 156). Ora, esta dimensão da dificuldade de nomear algo é também uma das questões que nos inquieta. Recuperamos aqui parte dessa percepção e desse ânimo relativamente a essa questão implícita no que diz respeito à dificuldade de dar um nome à pessoa adulta que facilita a investigação filosófica em comunidade. Por fim, a sessão descrita termina de forma surpreendente: se primeiro foi a vez das crianças e depois seria a dos professores, o que realmente aconteceu foi que, sempre que os professores não conseguiam “lidar com uma questão”, as crianças pediam para responder e logo a investigação passou a ser feita pela comunidade em igualdade entre crianças e adultos.

O termo facilitador, associado à Filosofia para Crianças, foi introduzido já no decurso do Programa e veio em substituição do termo professor. No entanto, começou a surgir desconforto com a utilização deste termo “facilitador”. Veremos as implicações do uso que geraram esse desconforto. Veremos de seguida a importância atribuída à formação mais do que ao nome. Veremos, com a brecha instalada sobre a dúvida do nome a atribuir, que funções, que gestos, que atitudes devem ser atribuídas ao papel desta pessoa adulta. Encontraremos até que ponto é possível que o seu papel possa ser obliterado, na medida em que tentaremos encontrar resposta às questões que se associam à sua tarefa de ensinar a pensar: que significa ensinar a pensar? Que é pensar?

Esta investigação que propomos é feita na roda de pensamento com Matthew Lipman, David Kennedy, Walter Kohan, Paulo Freire, Joanna Haynes, Karin Murriss, Gert Biesta, Dina Mendonça, Magda Costa Carvalho, José María Taramona-Trigoso e... uma das crianças que, na primeira sessão de Filosofia para Crianças que foi realizada no âmbito do primeiro ano do Mestrado em Filosofia para Crianças perguntou: “Quem és tu? Que estás aqui a fazer? És professora?” (A pergunta: “És professora?”, ainda que - ou talvez por que - as Oficinas de Filosofia para Crianças não aconteçam em contexto escolar, é recorrente.)

A Filosofia vai às crianças... quem a leva?

Para Lipman, quem levaria a filosofia às crianças seriam os professores. O projeto seria ensinar a pensar, ainda que a proposta fosse ensinar de forma totalmente renovada, na medida em que teria de haver uma substituição da forma de ensino: ensinar para a memorização deve ser substituído por um ensino que privilegia o pensamento ativo, enérgico (Lipman, 1988). Na sua obra *A filosofia vai à escola*, Lipman (1988) assegura que “o ensino da filosofia requer professores que estejam dispostos a examinar ideias, a comprometer-se com a investigação dialógica e a respeitar as crianças que estão sendo ensinadas” (p. 173).

Neste ponto, para além da forma de nomear a pessoa adulta que promove o encontro entre crianças e a filosofia, encontramos um ponto de alguma agitação das águas: deve a pessoa que promove investigações filosóficas com crianças ter formação académica específica em filosofia? Basta ser professor, educador? Conhecer e cumprir procedimentos de conversação padronizados em comunidade de investigação filosófica é suficiente?

Karin Murrís (2000b), no artigo “The Role of the Facilitator in Philosophical Inquiry”, assegura que: “para que se façam perguntas *substantivas*, o facilitador deve estar familiarizado com a disciplina de filosofia, com as suas questões, os seus problemas, os seus procedimentos.” (p.41). E prossegue vincando a importância da formação do facilitador, sem a qual: “o facilitador não saberá como, quando e onde intervir para tornar a discussão filosófica” (idem), pois, de facto, o que deve estar no horizonte dos diálogos que se estabelecem durante a investigação filosófica, é precisamente a dimensão filosófica e não apenas uma de qualquer outra natureza, como assegura Susan Gardner no título do seu artigo “Investigação não é Mera Conversação (ou Discussão ou Diálogo) Facilitação de Investigação é trabalho árduo!”. E, para esse trabalho árduo de reconhecimento da dimensão filosófica do que foi dito, o facilitador deve ter, de acordo com Karin Murrís, formação não apenas académica em filosofia, mas também em investigação filosófica (2000b, p. 40). E a autora é bastante perentória em afirmar a necessidade de formação filosófica do facilitador, deixando até latente um ponto de discordância com Lipman, quanto a este assunto que tem sido recorrentemente debatido nesta área de estudos¹². Lipman considerava a formação importante, mas não considerava que houvesse a necessidade de uma formação académica superior em filosofia dos professores, a formação seria a formação preparada criteriosamente pela sua equipa de investigadores.

Karin Murrís abre a divisão das águas neste ponto: considera que, se o único recurso dos professores for material especificamente desenvolvido para ensinar filosofia a crianças, então o que acontecerá será o ensino de “pensamento crítico”, em vez de filosofia (idem, p. 44). O ensino da filosofia acontece, porque os professores ou facilitadores têm profundo conhecimento das distinções da filosofia tradicional, dos problemas e das questões, que é algo importante quando se anuncia que se está ensinando filosofia. De acordo com a autora, para

¹² Este assunto relativamente à formação dos professores/ facilitadores constitui um ponto de debate. Matthew Lipman e Ann Sharp apostaram na formação dos professores, mas constituía uma formação muito específica para a aplicação do Programa por eles desenhado. Karin Murrís (2000a, 2000 b) faz referência específica à necessidade de formação do professor/ facilitador na área filosófica. David Kennedy (2022a (2004)) também afirma a necessidade da formação filosófica do facilitador, entendendo-se essa necessidade nas expressões: “facilitado por uma pessoa com formação filosófica” (p. 95) e “uma das funções do facilitador qualificado” (p. 112). Magda Costa Carvalho (2020) assinalou a necessidade de se manter esta questão em debate, na sua obra *filosofia para crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas*. Para além de convidar ao diálogo sobre este tema/ problema da área, a autora clarificou a sua posição, da qual reproduzimos um pequeno excerto: “apelidarmos alguém que não tem formação filosófica como um facilitador apto de filosofia para crianças seria o mesmo que considerar como um bom professor de Português alguém que não conhece a língua, ou como bom instrutor de natação um indivíduo que não sabe nadar.” (p. 101).

se ser filósofo é necessário fazer “questionamento filosófico, análise conceptual e ter atitude de mente-aberta” (Murriss, 2000a, p. 275). Assim, o contexto específico que favorece o ensino da filosofia é a estrutura filosófica de “conceito-e-problema” (Murriss, 2000b, p. 44) e não apenas pedir ou encorajar as crianças a dar razões que justifiquem as opiniões. É necessário, para se pensar filosoficamente, maravilhamento sobre nós mesmos, o mundo e as outras pessoas, para se encontrar problemas.

E aqui surge-nos uma questão, à qual regressaremos mais adiante: será possível, dadas as características da própria filosofia, alguém ensinar filosofia a outro alguém? Para Karin Murriss, só será possível se o professor tiver formação de base em filosofia. Veremos ainda adiante um exemplo que põe em causa a necessidade imperiosa de o professor ter formação na área em que vai possibilitar que os alunos desenvolvam conhecimento.

Karin Murriss (2000b) faz ainda uma ressalva relativamente à importância da formação académica em filosofia dos facilitadores: “este conhecimento não deve ser usado como uma agenda secreta para forçar uma investigação numa direção particular.” (idem, p. 43)

Qual o papel do facilitador?

Karin Murriss, no ano 2000, no artigo anteriormente citado, publicado na revista *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, e do qual recuperamos parte do título para nos guiar a reflexão sobre as diferentes possibilidades de olhar para o trabalho deste agente educativo, assegura que definir o papel do facilitador em comunidade de investigação filosófica é uma tarefa complexa. E é complexo, porque o papel do facilitador de comunidades de investigação filosófica é “controverso” (Murriss, 2000b, p. 40). Porém, é precisamente essa a investigação que nos propomos, sustentados pelos contributos de Susan Gardner, Karin Murriss, David Kennedy, Karl Jaspers, Magda Costa Carvalho, Ana Isabel Santos.

Como já referimos, Karin Murriss escreveu um artigo que intitulou “The role of the Facilitator in the Philosophical Inquiry”, e, em 2004, David Kennedy, escreve um artigo publicado na revista *Metaphilosophy* com o título “The philosopher as a teacher. The role of a facilitator in a community of philosophical inquiry”. Ambos contribuem fortemente para a complexa tarefa de definição do trabalho a realizar enquanto adulto com funções pedagógicas na área da filosofia, seguindo o paradigma da comunidade de investigação filosófica.

Para Karin Murriss (2000b), “o facilitador tem uma tarefa verdadeiramente difícil de ajudar as crianças a construir a partir das ideias umas das outras” (p. 40). Se a investigação filosófica é realizada em comunidade, logo deve promover-se esse movimento de construção das ideias e conceitos a partir do que vai sendo colocado em partilha, chegando a uma verdade intersubjetiva (Sharp, 1987), construída como resultado de uma investigação conjunta e em que as partes possam ser analisadas como tal e como um todo articulado e harmonioso. A comunidade de investigação, como sistema, é um sistema aberto e “a sua direção de movimento é em direção à unidade, na forma de uma diferenciação e coordenação ideal dos vários elementos – que no caso da comunidade de investigação filosófica é a coordenação das perspetivas de todos os indivíduos do grupo.” (Kennedy, 2022a [2004], p. 104)

Pensando nessa tarefa atribuída ao facilitador, Karin Murriss formula a questão desta forma: “Quão ‘diretivo’ ou envolvido deve o facilitador ser?”¹³ E parece dar-nos parte da resposta na afirmação: “O que as crianças estão *realmente* a dizer deve guiar os facilitadores, e *não* o que os facilitadores *esperam* que eles estejam a dizer.” (Murriss, 2000b, p.43). De facto, este é um dos fatores contraproducentes dos diálogos entre crianças e adultos, quer tenham formação académica em filosofia ou não: o de esperarem que os diálogos sejam encaminhados para um determinado fim que eventualmente já conhecem como sendo uma resposta possível à questão, problema, pergunta, tema.

De acordo com David Kennedy (2022a [2004], p. 93): “O papel do facilitador é, entre outras coisas, de agir a partir de uma socrática ‘posição de ignorância’, funcionando como uma ponte entre conceitos e argumentos e como um gatilho para a transformação do sistema concetual.”

Pensar o papel de facilitador implica pensá-lo a partir dos pressupostos da definição de comunidade de investigação filosófica, pois, sendo esta uma pedagogia que pretende “re-imaginar a filosofia como uma forma de discurso apropriada e acessível às crianças” (idem, p. 95) tem de lançar um olhar renovado para o papel do professor:

“A pedagogia da comunidade de investigação pressupõe uma transformação do papel do professor cujas implicações estão apenas agora a começar a ser exploradas. A transição de professor para facilitador, e de modelo de transmissão de conhecimento para um modelo dialógico, foi anunciado

¹³ No original: “How ‘directive’ or involved should the facilitator be?” (Murriss, 2000b, p. 40)

em 1965 no influente livro de Paulo Freire *Pedagogia do Oprimido* (1965), sob a rubrica ‘resolver a contradição aluno-professor’.” (Kennedy, 2022a [2004], p. 95)

A comunidade, que é sobretudo uma estrutura discursiva, constrói-se no próprio ato de se construir, num fazer fazendo, com níveis de melhoramento, crescimento e maturidade. E neste processo, de acordo com Kennedy, “há ainda lugar para um pedagogo designado, mas o seu papel torna-se bem diferente do tradicional” (2022a [2004], p. 96). Este autor assegura ainda que o facilitador não é, pelas características intrínsecas da comunidade de investigação filosófica, uma necessidade lógica (idem, p. 105), sendo que o facilitador pode assumir-se como mais um membro do grupo. Ora, daqui decorre a questão: estará em causa a autoridade do adulto/ facilitador/ professor? Do que até ao momento conseguimos apurar é que o papel tradicional do professor enquanto transmissor vertical de conhecimento está posto em causa pela própria proposta de se fazer investigação filosófica de forma dialógica e colaborativa. Um dos objetivos do facilitador será “distribuir a sua função” (idem, p. 105) e não consta dessas funções o estabelecimento da palavra final sobre qualquer assunto, tema, problema, questão que esteja a ser investigada.

Será papel ou papéis? Terá papel ou desempenhará funções, há atitudes específicas que o identificam?

Na nossa investigação, encontramos várias metáforas como forma de definir por imagens e aproximações semânticas o papel do facilitador. Algumas dessas metáforas apontam para atitudes, outras, para questões técnicas e metodológicas. Fomos recolhendo o contributo de vários investigadores e estudiosos da área e encontramos o facilitador visto como “o que exige profundidade”, “o que vê o fruto filosófico” em Susan Gardner; “andaime” em Karin Murriss; “o que assume a posição de ignorância”, “ponte”, “*trigger* ou disparador”, “o guardião da centelha” em David Kennedy; “o encontrador do *instante metafísico*”, “carril”, “encontrador de tesouros escondidos” em Magda Costa Carvalho; “respigador” em Karl Jaspers; “ativador do círculo da potência”, “o que desperta e mantém a vontade e o desejo” em Joanna Haynes e Walter Kohan; “gestor da palavra” em Magda Costa Carvalho e Ana Isabel Santos.

Inicialmente, no programa de Filosofia para Crianças, Lipman e Sharp apenas apontam o professor como o adulto que fará o encontro da filosofia com as crianças. No entanto, é precisamente o papel tradicional de professor que está a ser revisitado e reestruturado neste programa de Filosofia para Crianças. O seu papel e as suas ações pedagógicas serão alvo de reformulação. A sua ação é agora pensada à luz da nova metodologia de ensino da filosofia às crianças.

Os movimentos de diálogo que acontecem entre os membros da comunidade de investigação filosófica devem ser compreendidos e sentidos, sendo que há movimentos que são transformadores e até o silêncio pode ser um movimento que gera algum outro movimento. Há efeitos de movimentos que conservam em si uma carga de imprevisibilidade e é a essa imprevisibilidade que o facilitador tem de estar aberto e permeável.

Escutemos as várias propostas de definição do papel do facilitador através das metáforas apresentadas por alguns dos investigadores.

O que exige profundidade

Susan Gardner (1996) no seu artigo “Inquiry is no mere conversation (or discussion or dialogue): facilitation of inquiry is hard work!”¹⁴, publicado na revista *Analytic Teaching*, deixa bem patente no título que ser facilitador não é apenas conduzir uma mera, uma simples conversa ou discussão ou diálogo. Para a autora, o trabalho do facilitador é um trabalho árduo. Um dos papéis que o facilitador deve desempenhar é o de “exigir profundidade”¹⁵ (idem, p. 105). Sendo a filosofia uma atividade humana de questionamento e de busca, deve arriscar procurar não apenas à superfície, mas em profundidade. Assim, o facilitador deve exigir, persistir na busca da verdade e, com essa ação consistente de resistência na procura da verdade, o facilitador, nas palavras de Gardner, mais do que facilitador, passa a ser “modelo na sua paixão pela verdade” (idem, p. 108).

A propósito da imagem invocada da profundidade, recordemos o conto “A terceira margem” de João Guimarães Rosa no livro *Primeiras Estórias*¹⁶. Quando pensamos num rio,

¹⁴ Este artigo de Susan Gardner - “Inquiry is no mere conversation (or discussion or dialogue): facilitation of inquiry is hard work!” – foi escrito em 1995 e publicado originalmente na revista *Critical & Creative Thinking*, no volume 3. O mesmo artigo foi reeditado na revista, que consultamos e que nos serve de referência bibliográfica, *Analytic Teaching*, em 1996.

¹⁵ No original: “pushing for depth”.

¹⁶ A este propósito, do livro *Primeiras Estórias*, de João Guimarães Rosa, ouvi falar dele através do meu professor de Português que, numa aula do 8º ano, nos falou de forma inflamada e contagiante sobre o facto de este autor

pensamos nas duas margens desse rio. Mas o rio tem uma terceira margem. Na *estória* de Guimarães Rosa, a terceira margem é a margem da submersão, do afundamento, da interioridade. Mas se quisermos, pedindo de empréstimo a ideia de uma nova margem, que não havíamos antes visto num rio, a Guimarães Rosa, podemos pensar na terceira margem como a possibilidade de adentrar, de percorrer, de caminhar nadando dentro do rio, que pode ser entendida como ampliar o pensamento. Ora, sendo a atividade filosófica busca, tentar encontrar o que está em profundidade é o desafio que se impõe e que o facilitador deve encorajar.

Susan Gardner (1996) diz relativamente ao trabalho do facilitador que este não deve ficar apenas por pedir comentários, esclarecimentos e justificações, o “facilitador precisa de ser persistente em assegurar que os alunos não apenas justificam as suas respostas como as suas justificações” (p. 105). Assim, quase numa atividade de descascar cebolas e ir tirando camadas, no sentido de chegar ao interior, ao nível mais profundo de construção do argumento ou de desconstrução do conceito.

E como se consegue esse adentrar na profundidade em busca da terceira margem, da margem que ainda não alcançamos, mas que almejamos encontrar? Susan Gardner afirma na resposta: “A maneira mais fácil de o facilitador criar um ambiente em que provoque a profundidade de pensamento é ‘saltar lá com eles’.” (p. 106)

O que “vê” o fruto filosófico surgir

Susan Gardner (1996) propõe também que o facilitador deve saber ver quando surge ou aparece aquilo que ela chama “fruto filosófico”. O facilitador deve ter a capacidade de reconhecer, de entre os tópicos que surgem, o que tem possibilidade de ser explorado de acordo com a sua possibilidade filosófica, aquilo que é frutificável ou a linha de pensamento

brasileiro ter inventado uma palavra: “estória”. Lembro-me de ter ficado absolutamente fascinada com a possibilidade de alguém poder inventar, sozinho, palavras. Como poderia alguém ser autorizado a inventar palavras? Na escola só podíamos escrever palavras já inventadas! Se escrevêssemos palavras por inventar, seriam riscadas a vermelho. As palavras poderiam ser inventadas e podiam dizer mundos e podiam dizê-lo de infinitas formas, porque há infinitas combinações possíveis. Isto também o professor me disse. Este professor despertou em mim, sem que soubesse de início, um olhar renovado sobre o mundo e acordou o que estava adormecido, expectante. Depois, foi percebendo que estava a atear um fogo secreto de vontade de conhecimento. Que mais pode guiar verdadeiramente que não a vontade? (Recuperaremos o tema da vontade como guia adiante, a propósito da questão “Podemos ensinar alguém a pensar?”. Pelo exemplo aqui relatado, considero que podemos despertar o desejo, podemos provocar, podemos chamar o que está adormecido, como quando uma criança chama para ir brincar.)

que é capaz de frutificar. Muitas perguntas surgem, muitas possibilidades de resposta são elencadas dentro de uma investigação filosófica em comunidade. Cabe ao facilitador (e, em comunidade de investigação filosóficas mais maduras, a qualquer um dos membros) distinguir o que é fecundo no que foi dito e, a partir da possibilidade de gerar novas ideias, ir construindo argumentos e encontrar a verdade (ainda que o conceito de verdade possa também ser posto em causa de acordo com o enquadramento filosófico do conceito de investigações filosóficas em comunidade, diremos nós.)

Ser andaime

De acordo com Karin Murris, o facilitador pode ter um papel importante na definição do rumo da investigação filosófica e “as suas intervenções ajud[ar]am as crianças a construir as suas ideias filosoficamente” (2000b, p. 44). Assim, o papel do facilitador será o de *andaime*, para ajudar a construir ideias, para ir orientando a colocação de ideias umas sobre as outras, como se da construção de um edifício se tratasse. Ora, um andaime permite fazer crescer o edifício e, quando retirado, o edifício não se desmorona, permanece sólido. Isso acontece pelo equilíbrio no envolvimento no diálogo a acontecer e pela forma como vai solicitando ou silenciando.

Assumir a posição de ignorância

David Kennedy (2022a [2004]) diz-nos que, para definir o papel de um facilitador, em vez da enumeração apenas de técnicas de facilitação, pretende “esboçar algumas posições básicas” e que podem ser descritas como “macroposições – posições, estilos, atitudes ou formas de atenção” (p. 107). O autor diz-nos que são três as macroposições de um facilitador, mas nelas encontram-se outras que com elas se entrelaçam. E são: posição de ignorância, ponte e disparador ou *trigger*. Vejamos o que cada uma destas macroposições convoca.

Assumindo uma posição de ignorância, o facilitador deixa acontecer o sistema (Kennedy, 2022a [2004]). Não sabe o que vai acontecer de seguida, não prevê o ponto de chegada da investigação filosófica. E é neste assumir desta posição de ignorância que vai ser possível traçar os caminhos da investigação, permitindo que o diálogo se construa entre os membros, sem que exista a figura do detentor da sabedoria e do conhecimento. Neste

sentido, tem de evitar tentar controlar os movimentos de pensamento e de diálogo que se criam.

Ser ponte

Pensar o facilitador como ponte, como Kennedy nos apresenta, é convocar uma metáfora que traduz a constante necessidade que o facilitador sente de, em nome da vontade de mergulho de profundidade nos temas a investigar e ainda em nome da manutenção do foco, estar constantemente a fazer a viagem entre os membros da comunidade e a ligar os pontos como se traçasse o percurso num mapa da cidade dos conceitos que se desenha em frente dos membros da comunidade de investigação. “Uma das funções do facilitador qualificado é o de agir como uma ponte sináptica para a redistribuição contínua e para a reconstrução do conhecimento entre os membros do grupo.” (idem, p. 112) Assim, todas as práticas discursivas como: “parafrasear, clarificar, resumir, estabelecer implicações e projetar consequências” são ações que o facilitador realiza e que o transformam nessa ponte e que permite a passagem entre margens e até mergulhos na terceira margem do rio, a margem da profundidade, aquela em que se procura investigar com mais detalhe as relações entre conceitos, as implicações, os pressupostos, entre outros movimentos de pensamento que sejam indicativos de busca de maior compreensão. Ao ser ponte, o facilitador permite que o que é individual, quando partilhado, se transforme em algo comum. Assim, “o que acontece entre nós também acontece dentro de cada um de nós” (idem, p. 112), ou seja, o que é partilhado irá contribuir para a transformação e reconstrução do conhecimento de cada um dos membros. As pontes que o facilitador estabelece funcionam também como modelo do sistema dialógico que constitui a comunidade de investigação filosófica. Mas as pontes não têm apenas uma dimensão, são pontes conceptuais e emocionais e intersubjetivas, na medida em que surgem do encontro cara a cara entre seres humanos.

Ser *trigger* ou disparador

“O facilitador de uma comunidade de investigação filosófica desencadeia a mudança do sistema” (Idem, p. 117), de tal forma que pode ser ele mesmo a acioná-lo, a iniciar o movimento, assumindo a atitude de gatilho, como Kennedy afirma. Esta metáfora transporta-nos para a ideia de algo que faz disparar uma arma. Mas este é apenas o significado literal que

a palavra inglesa *trigger*, quando traduzida para português, permite.¹⁷ Para além deste significado, a palavra na sua língua de origem relaciona-se com outros significados¹⁸ de forma mais alargada, como: causa, aquele ou aquilo que faz algo acontecer, o responsável por, provocador, que desperta, que leva a. Ora, encontramos aqui então outra macroposição do facilitador. O facilitador tem, à partida uma posição diferente dos restantes participantes “em virtude da sua experiência com o fenómeno do sistema da comunidade de investigação filosófica.” (Kennedy, 2022a [2004], p. 115). Neste sentido, é ao facilitador que cabe ir gerindo o que acontece no seio da comunidade e ir ligando formas de pensar e nessa ligação, ir gerando novos afloramentos, fazendo emergir outras ideias, outros movimentos de pensamento. E, se a filosofia for entendida como algo intrínseco ao ser humano e se for vista, como David Kennedy sugere, no perspectiva em que a “a argumentação filosófica é um jogo de linguagem universalmente humana” (idem, p. 117), então o “papel do facilitador é provocar e ligar estas formas de pensar e falar que chamamos de filosóficas, para as trazer maieuticamente à consciência de grupo” (idem). O facilitador vai provocando para despertar o pensamento e vai participando desse movimento de grupo em que são acordadas as vozes da filosofia.

Dentro ainda desta dimensão de *trigger* (assumimos o termo na língua original, em inglês por consideramos que nos convida a uma mais vasta rede de significações), David Kennedy acrescenta que o facilitador deve manter uma posição que caracteriza através da expressão, que o próprio aglutina entre aspas, “pedagogicamente forte e filosoficamente humilde” (2022a [2004], p. 117). Filosoficamente, o facilitador deve estar aberto aos possíveis que o trabalho de investigação com crianças permite e, ainda que possa ter formação na área de filosofia, esse prévio conhecimento não deve ser usado para instalar uma dinâmica de transmissão vertical de conhecimento. A atitude de humildade filosófica vai ao encontro de uma outra atitude que faz parte da tradição filosófica: a douta ignorância¹⁹. Reconhecer que

¹⁷ De acordo com o dicionário *online* Priberam: <https://dicionario.priberam.org/gatilho>, consultado em 08/10/2023.

¹⁸ De acordo com Cambridge Dictionary: <https://dictionary.cambridge.org/pt/thesaurus/trigger>, consultado em 08/10/2023.

¹⁹ A “douta ignorância” seria a expressão encontrada por Nicolau de Cusa na obra cujo título a imortaliza: *De docta ignorantia*. A expressão traduz “simultaneamente um ponto de chegada e um ponto de partida. É um ponto de chegada sobre a condição humana perante a verdade” (André, 1998 [1985], p. 89). Neste sentido, a douta ignorância “não é, pois, a negação do conhecimento, mas a experiência-limite das suas possibilidades” (idem) e, como atitude, serve de motor para a procura da verdade. Assim, o ser humano, compreende que apenas consegue aceder à verdade através de etapas de aproximação e não alcança a verdade de forma definitiva.

não se sabe tudo e que aquilo que se sabe pode até ser alterado pelos contributos das experiências de pensamento que ocorram em outras investigações filosóficas. E, ser pedagogicamente forte implica que o trabalho do facilitador seja feito tendo sempre no horizonte as linhas pedagógicas orientadoras da sua ação. Esta expressão conserva em si quase uma contradição orientando para o equilíbrio de forças internas que devem reger a atitude do facilitador e que revelam o compromisso de fazer florescer o pensamento, mas sem o conduzir demasiado a ponto de regar flores de plástico.

David Kennedy (2022a [2004]) acrescenta ainda que o facilitador necessita de algo mais: “[u]ma facilitação eficaz requer uma forma de sensibilidade à alteridade, à diferença, e a capacidade de alimentar um potencial em outros que já possam estar nele eu em si mesmos.” (p. 117). O facilitador deve possibilitar, estando aberto a possíveis, usando a sensibilidade e a capacidade de reconhecer as ideias que afloram, as dúvidas que emergem e como tudo se harmoniza e como as vozes se entrelaçam para criar algo diferente, novo e sempre renovado, mas que são manifestações do conhecimento humano ancestral, pois muitas das perguntas e problemas acompanham o ser humano na sua longa jornada.

Encontrador do instante metafísico

Seguindo esta dupla visão do facilitador como *trigger* e como “algo mais”, que poderá ser uma “forma de sensibilidade à alteridade” (Kennedy, 2022a [2004], p. 117), acrescentamos ainda uma outra posição na definição do papel facilitador e que consideramos estar interligada com as anteriormente apresentadas: pessoa que deteta o *instante metafísico*. Arriscamos a adicionar esta atitude ao papel do facilitador, a partir da leitura do livro *filosofia para crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas*, de Magda Costa Carvalho (2020), quando a autora, falando a respeito da necessidade de formação dos facilitadores, afirma que o facilitador deve ter preparação para detetar a instantaneidade filosófica que ocorre nos discursos das crianças com quem trabalha ou investiga filosoficamente. Neste sentido, o facilitador deve ser capaz de identificar e captar os *instantes metafísicos*²⁰, pois a “singularidade da linguagem infantil não é sinónimo de leveza ou facilidade” (idem, p. 105). Quer isto dizer que o facilitador deve orientar a sua ação para a escuta ativa, como vimos

²⁰ *Instante metafísico* é uma expressão recuperada, de acordo com informação de Magda Costa Carvalho (2020, p. 107), de Gaston Bachelard, da obra cuja referência identificamos: Bachelard, Gaston. “Instant poétique et instant métaphysique”, *Le Droit de Rêver*. Paris: Presses Universitaires de France, 1970.

anteriormente através de David Kennedy (2022a [2004]), e deve também ter uma “atitude de profundo respeito pelas intervenções das crianças enquanto reais expressões de inquietações filosóficas” (Costa Carvalho, 2020, p. 106). Neste movimento de escuta, é esperado que o facilitador treine o ouvido para reconhecer a dimensão filosófica do que é dito e para que não corra o risco de uma tradução apressada e para que não atribua rótulos padronizados ao que está sendo afirmado ou questionado. O facilitador deve ouvir o que está a ser dito e, de igual forma, deve fazer um esforço por encontrar o que a criança está a querer dizer. Este ponto é um procedimento delicado, pois nem sempre é fácil traduzir o que está a ser dito e fazer o encontro entre o que foi dito de forma espontânea com o que já foi dito de forma sistemática.

Ser respigador e crivo

Ainda no seguimento da definição da atitude que busca encontrar o filosófico no que é dito de forma espontânea, encontramos ponto de encontro com o que o filósofo Karl Jaspers, na sua obra *Iniciação Filosófica* (1966), afirma: “[p]oder-se-ia apresentar uma filosofia infantil muito rica, se nos déssemos ao trabalho de respigá-la” (Jaspers, 1966, p. 13). Esta convicção apresentada por Jaspers relativamente à potência do pensamento das crianças convida-nos a escutar o que dizem, sendo inevitável um exercício paralelo de tentar encontrar a dimensão filosófica do que é afirmado e questionado. Jaspers diz mesmo que, se respigássemos o que as crianças dizem, estaríamos perante uma filosofia infantil rica. A forma de as crianças olharem o mundo e de se espantarem com ele e de se questionarem, se fosse escutada poderia permitir (re)colher “pensamentos profundamente sérios” (idem). Neste sentido, consideramos que, implicitamente, se em algum momento Jaspers tivesse pensado sobre o papel do facilitador, ter-lhe-ia atribuído o papel de respigador. A ação do facilitador, após recolher o que de espontâneo surge no discurso colaborativo, deve ser orientada à semelhança da ação de (e aqui avançamos nós, mantendo a metáfora no campo da seara e do cultivo de cereais) um crivo, retendo à superfície o que de filosófico encontra no discurso produzido pelas crianças.

Ser carril

Sabendo que algumas das tarefas inerentes ao papel do facilitador é escutar e provocar a fala, que deve ir ajudando a construir o conhecimento através do contributo dos vários elementos, então uma das posições a assumir ou tarefa a realizar deve ser a de “conseguir

colocar o comboio da comunidade em carris filosóficos” (Costa Carvalho, 2020, p. 105). Se virmos o trabalho discursivo realizado no seio da investigação filosófica em comunidade como uma viagem, então, podemos afirmar que o facilitador tem esta tarefa de garantir que ela se realize em segurança e chegue, não a bom porto, porque optamos pela deslocação em comboio, mas à estação, sem que descarrile. Na verdade, a ideia subjacente de manter o comboio a viajar dentro dos carris pode parecer muito rígida, por termos de nos manter sempre entre linhas paralelas e só podermos viajar pelos caminhos já previamente traçados no chão a ferro e madeira. Mas, de facto, o que importa reter desta imagem é que a viagem deve ser uma viagem filosófica. E deve progredir dentro do que é entendido como sendo filosófico. Pararemos em cidades, vilas, aldeias; sairemos e entraremos no comboio em estações ou apeadeiros; viajaremos em comboios elétricos ou a vapor, mas o que deve ser mantido é a viagem sobre os carris filosóficos. Tudo o que não seja investigação filosófica fará o comboio descarrilar. E é o facilitador quem assegura essa permanência entre as linhas de fronteira do que é e do que não é filosófico. Contudo, ser carril não deve ser assumido com ser o construtor do carril antes de a viagem ser feita. O carril e a viagem constroem-se em simultâneo. Não existe tal carril ferroviário que acompanha a deslocação do comboio? Existe o carril filosófico.

Uma das propostas práticas para que a viagem permaneça entre carris, é a de o facilitador ir registando num papel ou no quadro as perguntas e até as intervenções que vão acontecendo. Na materialidade da escrita, as palavras vão mostrando o caminho. O mapa da viagem vai ficando traçado. Sabemos que, por vezes, as palavras são como as cerejas, como diz o ditado popular, ou seja, quando puxamos uma, outra vem junto com a primeira. Cabe então ao facilitador ir abrindo caminhos de diálogo, porém, deve manter a viagem dentro da rota de navegação, dentro dos carris filosóficos. Daqui se entende que o registo das ideias e perguntas que vão emergindo, num papel ou no quadro, com a posterior tarefa de refazer oralmente e de forma sucinta o caminho percorrido no final da viagem/ sessão, possa ajudar a construir um mapa mental da investigação.

Encontrador de tesouros escondidos

Outra metáfora, seguindo o caminho das imagens, encontramos: o facilitador como aquele que encontra tesouros escondidos da filosofia. A possibilidade que se abre ao facilitador de contactar com crianças e, com elas, de forma dialógica, desenvolver

investigações filosóficas é a de poder encontrar “tesouros escondidos na filosofia” (Costa Carvalho, 2020, p.220). “A não abertura da filosofia à infância, assim como a recusa da dimensão histórica da temporalidade, constituem incompletas perspetivações do pensamento” (idem). A infância era, como viu Lipman, um “deserto de oportunidades perdidas” (Lipman, 1988, p. 20) e que tentou rearborear, através da sua ousada iniciativa de levar a filosofia até às crianças, reconhecendo-lhes o direito a ter acesso a uma educação de cariz filosófica e em que possam exercitar e melhorar o seu pensamento.

Esta ideia de o facilitador ser um “encontrador de tesouros escondidos” pode ser vista como posição, na medida em que coloca o facilitador em situação de estar disponível para realizar esse ato de descoberta. Necessita, pois de ter o ouvido afinado para a melodia da filosofia que guiará esse encontrar. Paralelamente, consideramos que é também uma atitude, uma vez que o facilitador tem em si o modo de entender a infância como possibilidade geradora e criadora de pensamentos.

Gestor da palavra

A comunidade de investigação filosófica é, nos seus procedimentos, democrática e deliberativa, como tal, essa sua natureza democrática revela-se na forma como o conhecimento é (re)construído em cooperação através do diálogo. Neste sentido, “surge o gestor da palavra como recurso filosófico ao serviço das comunidades de investigação, que procura constituir-se enquanto proposta para envolver ativamente toda a comunidade nos procedimentos da sessão.” (Costa Carvalho & Santos, 2020, p. 181). Ora, desta breve descrição decorre que esta tarefa ou função que, por norma, associamos ao papel do facilitador, possa não lhe ser exclusiva. Em última análise, será o facilitador o gestor de quem gere a palavra?

Mas vejamos o que se entende na afirmação anterior por “gestor da palavra”. Esta é uma “designação dada ao membro da comunidade de investigação responsável por decidir, em cada sessão, *quem* intervém no diálogo do grupo e *quando* o deve fazer” (idem, p. 184). Ainda sabendo que existe esta possibilidade de partilhar a gestão da palavra com todos os membros da comunidade e que a delegação desta tarefa, competência ou até poder, encerra em si uma dimensão quer pedagógica quer filosófica, propomos, neste momento, manter o foco apenas na tarefa enquanto sendo parte integrante do papel do facilitador.

Neste sentido, o facilitador é gestor da palavra. Gere quem irá pronunciar-se e quando. Se a comunidade de investigação filosófica funciona democraticamente, então o facilitador,

enquanto gestor da palavra, irá desempenhar algumas funções análogas às de pessoas que representam órgãos democráticos, como por exemplo, o Presidente da Assembleia da República. Ambos têm como responsabilidade conceder a palavra aos membros da comunidade que a solicitem, devem assegurar a ordem para que todos sejam ouvidos, podem pedir esclarecimentos e até tomar a iniciativa de conceder a palavra. Assim, quer seja seguindo o modelo adotado pelo facilitador quer seja porque os membros da comunidade de investigação possam desempenhar essa função, as crianças terão desta forma uma experiência de vida democrática.

A gestão do grupo pode ser vista através desta dinâmica de gestão da palavra. A palavra é gerida, porque é distribuída por todos os membros. Não pertence apenas ao adulto. Todos podem tomar a vez de ter tempo para expressarem as suas ideias, darem exemplos, colocarem questões, concordar, discordar, acrescentar elementos ao que foi dito.

O facilitador gere a palavra e gere também os silêncios: nem todas as palavras são relevantes para a investigação filosófica e nem todos os silêncios são ausência de pensamento ou de envolvimento no trabalho filosófico. O facilitador é responsável por manter o diálogo a viajar pelo caminho da investigação, ainda que possam existir vários percursos para se chegar a um destino (e ainda que o destino possa ser a própria viagem do pensamento, das razões, dos argumentos, dos exemplos, dos contra-exemplos, enfim, do “diálogo pensante” (Mendonça, 2011).

Guardião da centelha

Para além de todas estas tarefas a realizar pelo facilitador que permitem manter o diálogo aberto e a comunidade a funcionar como um sistema aberto, o facilitador é também o guardião da energia, da centelha, da dinâmica que une e que guia o trabalho de investigação filosófica em comunidade de infância (Kennedy, 2022a [2004]).

Ativador do Círculo da Potência

Joanna Haynes e Walter Kohan (2018) no capítulo do livro *Literacies, Literature and Learning: Reading Classrooms and Differently*, cujo título é “Facilitating and difficulting –The cultivation of teacher ignorance and inventiveness”, vão questionar muito diretamente o termo facilitador para descrever a tarefa deste professor. Estes autores fazem parte do

“movimento Filosofia para/com Crianças”²¹ que “explora as relações entre infância, educação e filosofia.” (idem, p. 204). Este movimento integra-se num outro movimento mais abrangente de descolonização da infância numa perspetiva crítica pós-humanista, liderado por Karin Murriss, que pretende a descentralização do humano e convida a reconsiderar as crenças sobre pensar, ensinar e aprender e as relações entre eles, e tudo isto aplicado à infância.

Partindo deste contexto, inspirados por Jacques Rancière (2010) e da sua obra *O Mestre Ignorante. Cinco Lições sobre a Emancipação Intelectual* e desafiados pela observação da professora Sara Stanley com um grupo de crianças numa sala de aula com um livro-álbum, Joanna Haynes e Walter Kohan propõem que uma das ações importantes para a definição do papel do facilitador²² seja a de ativação do círculo da potência.

Pela análise da ação de Sara Stanley, Haynes e Kohan (2018) definem o que é ser ativador do círculo de potência. O círculo de potência pode caracterizar-se pela máxima: “é possível ensinar o que se ignora desde que se emancipe o aluno, o que quer dizer que o aluno é obrigado a usar a sua própria inteligência.” (Rancière, 2010, p. 21). Assim, o comprometimento com o círculo da potência vai “dar poder a toda e qualquer inteligência

²¹ O Programa de Filosofia para Crianças teve a sua origem no final dos anos 60, início dos anos 70 do século XX. Iniciou-se com Matthew Lippman, a quem se juntou no início dos anos 70 Ann Sharp. Ambos fundaram o IAPC – Institute for the Advancement of Philosophy for Children em Montclair State University. Este programa de Filosofia para Crianças assenta na criação de Comunidades de Investigação Filosófica, tem um currículo próprio, desenhado por Lipman e Sharp e outros filósofos da educação que a eles se juntaram, no intuito de estenderem o ensino da filosofia às crianças e jovens, suprimindo uma lacuna na educação, uma vez que a filosofia apenas era estudada na universidade. Lipman considerou que as crianças poderiam desenvolver o pensamento multidimensional – pensamento crítico, pensamento criativo e pensamento cuidadoso/atencioso – se tivessem esta oportunidade de formação. Para isso desenvolveu um currículo, escreveu “novelas” em que as personagens são crianças e dialogam entre si sobre temas filosóficos. Essas histórias lidas pelas crianças na sala de aula convertida em comunidade de investigação filosófica serviria de estímulo ao diálogo colaborativo e também como modelo para que as elas o seguissem. Paralelamente construíram manuais de apoio para os professores com planos de discussão sobre os episódios das “novelas” a serem lidos nas sessões de Filosofia com Crianças.

Com a proliferação do programa de Filosofia para Crianças, algumas das pessoas que desenvolviam investigação na área e trabalho de educação filosófica com crianças começaram a utilizar outro tipo de estímulos ou recursos para iniciar a investigação filosófica, nomeadamente livros ilustrados ou livros de literatura infantil. Em 1992, quando Karin Murriss abordou Lipman falando dessa possível alteração ao projeto inicial, este ter-lhe-á sugerido que não designasse o que estava a realizar como Filosofia para Crianças. Karin Murriss adotou a designação Filosofia com Crianças (Sousa, 2019). Esta nova designação gerou um movimento de Filosofia com Crianças em que se põe em causa vários conceitos que estavam já cristalizados no programa original. Karin Murriss, Joanna Haynes, Walter Kohan são alguns dos investigadores que participam deste movimento que se fundamenta na crítica pós-humanista e que pretende repensar as ideias de infância, educação e filosofia (Haynes & Kohan, 2018). Atualmente, vão surgindo outras designações para a educação filosófica das crianças: *Philosophical Enquiry* de Peter Worley, é um dos exemplos, ou trabalho filosófico com crianças, de Gert Biesta (2017).

²² Neste contexto usar o termo “facilitador” pode parecer um erro, uma vez que os autores referenciados se opõem ao uso do termo e designam como “professora” a pessoa que vai fazer investigação filosófica com crianças. O uso do termo em questão serve para manter o fio condutor.

através da tomada de decisão pública da sua igual capacidade” (Haynes & Kohan, 2018, p. 217). E, este princípio da igualdade de inteligências é um dos pressupostos do princípio da emancipação, que é um dos fundamentos do pensamento de Rancière (2010). Seguindo estes princípios, o “facilitador” interroga as crianças para que as suas inteligências falem sozinhas. Portanto, “não dá respostas ou soluções, mas estimula os alunos a olharem com os próprios olhos” (Haynes & Kohan, 2018, p. 217) e a falarem sobre a sua experiência, pois são iguais em capacidade.

O que desperta e mantém a vontade e o desejo de...

Partindo então deste pressuposto de que todos são iguais em inteligência, criando-se o “vínculo intelectual igualitário” (Rancière, 2010, p. 19) entre professor e aluno, entre adulto educador em filosofia e crianças, o ato de aprender deixa de estar assente na explicação do explicador e na compreensão do aluno, mas no ato de vontade. Aprender e ensinar são o encontro de duas vontades. Ora, se é a vontade que vai orientar a aprendizagem, é preciso despertá-la e mantê-la acordada, operante. Esse é o papel do “facilitador”. Atentemos no relato de Haynes e Kohan (2018): “Sara deseja que todos os seus alunos estejam atentos para que possam comprometer-se com a aprendizagem, com o querer realmente aprender, com o seu pensamento, com o abrir cuidadoso e forte da sua capacidade.” (p. 217)

O “facilitador” terá como tarefa “verificar que as outras inteligências estão a trabalhar com atenção, isto é, sob a compulsão da sua vontade” (idem, p. 211). Isto quer dizer que o trabalho desenvolvido com atenção e vontade, que são motores da aprendizagem, faz-se sem reprimendas, sem ser sob ordem dada, mas através de comprometimento, com reciprocidade, com prazer e com curiosidade pelo que acontece naquele tempo e naquele lugar.

Encontramos uma longa lista de metáforas que ajudam a definir o papel do facilitador. E, na beleza das imagens que encerram, encontramos também algumas questões, que a prática de facilitação em comunidade de investigação filosófica com crianças reafirma. Será o estímulo suficientemente forte para provocar vontade de investigação? Será o tema escolhido capaz de despertar investigação filosófica? Será a formação filosófica suficiente para o facilitador conseguir respigar todas as intervenções das crianças? Como se treina o ouvido

para o ouvir filosófico? Como reconhecer o novo e fazer a ponte com a tradição filosófica? Quão dirigista pode ser um facilitador?

O trabalho do facilitador é muito mais do que manter uma conversa com as crianças e é mais profundo do que recolher as frases pérolas que dizem, pelo que precisa de ser visto nas suas múltiplas vertentes, como acima proposto. Mas como se pensa na prática o que faz na teoria? Foquemos agora na enunciação de algumas questões técnicas do árduo trabalho de facilitação, para respondermos à questão: “como se faz?”.

Que técnicas de facilitação tem o facilitador na manga... ou na ponta da língua?

O facilitador não transmite conhecimentos, mas descreve e modela o jogo de linguagem da comunidade de investigação filosófica, ou seja, as competências de diálogo em grupo. Uma vez que implicitamente lidera o processo de diálogo e de construção dialógica, ainda que tente caminhar para um estado mais maduro da comunidade de investigação filosófica em que não o faça de forma muito vincada. Como tal, deve modelar comportamentos discursivos como:

“parafrapear as posições dos outros, resumir, pedir esclarecimentos, pedir ou oferecer exemplos e definições, apontar contradições, conectar e distinguir ideias, basear-se na ideia do outro, tentar delinear as etapas do argumento até a um certo momento, disciplinar-se a si mesmo e aos outros para que haja uma participação plena e equilibrada, sugerindo novas direções ou em continuidade, exigindo um abrandar ou uma aceleração do diálogo e assim por diante.” (Kennedy, 2022a [2004], p. 107)

Todo o processo de investigação filosófica em comunidade é um trabalho não linear e “com emergência imprevisível de material aparentemente não relacionado” (idem), com várias ramificações sobre o que vai sendo dito, e também com a presença de “ruído” comunicativo. As tarefas a serem realizadas contemplam:

“trabalho com inter-relações entre os conceitos que surgiram, seguido de uma procura de definições pelas quais desenvolver critérios para os conceitos, acompanhados pela sugestão de exemplos e contraexemplos que clarifiquem ou alterem os conceitos, e prosseguidos pelo aparecimento

de um ou mais conceitos numa nova forma ou de conceitos relacionados pelos quais o conceito principal possa ser esclarecido e assim por diante.” (idem)

Esta descrição da técnica de facilitação ajuda-nos a vislumbrar a construção do conhecimento como construção conjunta entre facilitador e crianças, inaugurando-se desta forma uma nova relação entre crianças e adultos, em que o diálogo guia o caminho e não existe doutrinação ou imposição de uma verdade unívoca.

Dina Mendonça (2011), que desenvolveu os seus estudos sobre Filosofia para Crianças nos aos 90 com Matthew Lipman e Ann Sharp, apresenta no seu livro *Brincar a Pensar – Manual de Filosofia para Crianças* sugestões para promover a comunidade de investigação filosófica, definindo algumas linhas de orientação sobre o papel do facilitador e revela algumas situações a evitar. Assim, bebendo das suas palavras e fazendo uma releitura das suas orientações, apresentamos algumas tarefas inerentes ao papel do adulto/ facilitador/ professor. Devemos salientar que o papel do facilitador difere do papel do professor tradicional, como já referimos, na medida em que não é intuito do educador de filosofia “dar uma aula” de filosofia. Não esqueçamos, no entanto, que o facilitador é, como afirmamos, um educador, porém, o seu campo de ação centra-se no domínio da filosofia. Neste sentido, para ligarmos a teoria à prática, e “porque a teoria deve ser a prática” (Lipman, 1988, p.23) precisamos que a investigação filosófica em comunidade de infância seja um “diálogo pensante” (Mendonça, 2011, p.29).

O facilitador não é o centro do diálogo, mas deve promover e abrir o diálogo. O facilitador deve evitar emitir juízos moralizantes ou as próprias convicções sobre os temas em discussão, mas pode colocar perguntas devolvendo à comunidade de investigação filosófica o assunto para ser explorado, investigado, pensado. O facilitador deve evitar ser a voz da palavra final sobre a investigação de um tema/ assunto/ conceito, mas pode ter a palavra de abertura da discussão e ser a voz do começo e do recomeço. O facilitador deve evitar orientar a discussão, mas pode orientar para que se busquem os pressupostos das discussões, que se explorem as implicações e as consequências argumentativas do que é afirmado. O facilitador deve evitar dar respostas, mas pode colocar perguntas que abram o diálogo e que incentivem à exploração mais aprofundada do tema em discussão. O facilitador deve evitar ter como objetivo que se chegue a uma resposta certa para o problema a ser investigado e deve evitar também afirmar que não há uma resposta certa, pois o mais importante será encontrar os

fundamentos, as razões em que se apoiam as tentativas de resposta ao problema em investigação.

Facilitador ou dificultador?

A primeira dificuldade que sentimos, antes mesmo de tentarmos encontrar uma definição do papel do adulto/ facilitador/ professor que está em comunidade de investigação filosófica com crianças, foi a dificuldade de nomear essa pessoa. Será que a ideia de nomear pode gerar um problema? A escolha de um nome pode abrir para caminhos de significados diferentes? Tendo como referência o capítulo, escrito por Gert Biesta (2011), “Aprendiz, Estudante, Hablante – ¿Por qué Importa Como Llamamos a Aquéllos a Quienes Enseñamos?”, do livro *Jacques Rancière, La Educación Pública y la Domesticación de la Democracia*, em que o autor, questionando-se sobre a importância de um nome, explora os fundamentos e os pressupostos desses mesmos nomes.

Trazemos para a nossa investigação a base da questão de Gert Biesta: “Porque importa como nos referimos à pessoa que faz o encontro entre filosofia e as crianças?” Porque importa pensar sobre a forma como chamamos ao adulto que pretende fazer o encontro entre filosofia e a infância? Biesta diz-nos que importa. “Isto não se deve a que a língua tenha uma certa classe de poder misterioso mas, simplesmente, porque as palavras estão conectadas com outras palavras, de modo que usar uma palavra em particular leva mais facilmente a algumas palavras do que a outras.” (idem, pp. 149 – 150)

A dificuldade de nomear o adulto que realiza educação filosófica com crianças fez com que escolhêssemos três palavras já conhecidas - “adulto”, “facilitador”, “professor” – usadas como se fossem uma linha de opção, em que, quem lê, é convidado a sentir essa dificuldade e pode obliterar a que rejeita, pode escolher como opção a que prefere. Poderíamos ainda ter utilizado a palavra “mestre”, mas consideramos que, numa certa vertente, a palavra “professor” poderia sobrepor-se ou ser vista do mesmo ângulo com que estamos a observar essa a palavra ou a função a que se refere. Pensamos em “mestre” e em “professor” como sinónimo de “pessoa que ensina”. Consultando o dicionário de latim, em busca da raiz etimológica da palavra, encontramos “*professor, oris*”, o substantivo formado a partir do verbo “*profiteor,...*”. Como significados possíveis do substantivo temos: “aquele que ensina,

professor, mestre” e “aquele que se entrega a, o que cultiva (uma arte)”. Paralelamente, o verbo tem, entre vários outros, os seguintes significados “declarar abertamente”, “reconhecer”, “anunciar”, “declarar que se possui”, “manifestar”.

Poderíamos ainda ter deixado um espaço preenchido com uma linha para que surgisse a palavra ainda por inventar para nome a esta pessoa que trabalha e brinca árdua e seriamente às investigações filosóficas com as crianças, que lhes provoca o pensamento e, qual Ariadne, tenta dar seguimento aos pensamentos que se vão desenrolando ao longo do labirinto que algumas perguntas fazem surgir.

Lipman e Sharp designaram, quando iniciaram o projeto, a pessoa responsável por realizar o encontro entre a filosofia e as crianças como “professor”, apesar de terem apresentado uma proposta pedagógica em que as suas funções e o seu papel estivessem a ser reequacionados. Lembremos ainda que a proposta inicial era: “*teach for thinking*” (Lipman, 1995, p. 37), ou seja, ensinar a pensar. O programa de Filosofia para Crianças estava a ser implementado em contexto educativo e escolar, pelo que, fazia sentido manter essa mesma palavra: *teacher*, professor. Mais tarde, numa fase mais madura da implementação do programa é que surge a alteração da forma de nomear de professor para facilitador. Iremos tentar encontrar esse ponto de viragem e as razões apontadas para a adoção de “facilitador” em substituição de “professor”.

Assaltam-nos algumas questões relacionadas com o nome a dar ao adulto com funções pedagógicas que propõe às crianças pensar sobre temas, filosoficamente, em diálogo colaborativo. Como designar este adulto que se encontra em comunidade de investigação filosófica? Porque abandonamos a designação de professor para passarmos a usar o termo facilitador? Porque é que se torna insatisfatória a designação de facilitador? De que forma o nome que lhe atribuímos pode convocar-nos a pensar o seu papel? Conseguimos encontrar outro nome que traduza a função desempenhada? O nome precisa de traduzir a função? Ser facilitador tem ou não uma função educativa?

Susan Gardner (1996), falando sobre a facilitação em comunidade de investigação descreve-a como sendo um “trabalho árduo”. Apesar das características dialógicas em que assenta esse trabalho, não devemos subentender que se trata de uma mera conversa, discussão ou diálogo, pois, de facto, na base de todo o trabalho está um treino específico sobre essa “arte” (idem, p. 105), nas palavras da autora. Ao registar esta forte convicção, a

autora deixa expresso também a ideia da necessidade de transmutação, diremos nós, por parte dos professores:

“Para além de aprenderem a ‘arte’ da facilitação, se os professores se tornarem peritos em liderar uma *Comunidade de Investigação*, precisarão de (1) formação específica em levar o diálogo para a profundidade, (2) apoio para se tornarem sintonizado com tópicos que sejam filosoficamente frutificáveis e (3) incentivo para manter o foco apesar das frequentes divagações que inevitavelmente resultam do formato.” (Gardner, 1996, p. 105)

O termo “facilitador” surge aqui, quase como o novo nome para formalizar a metamorfose sofrida pelo “professor”. O professor neste contexto de comunidade de investigação passa a ter de saber como conduzir o diálogo para a exploração da profundidade dos temas, precisa de saber reconhecer o filão filosófico no que está a ser dito e precisa de manter o foco no fio condutor do diálogo, uma vez que existe muito “ruído” comunicacional em volta, sendo que é o próprio sistema que o produz.

Karin Murriss (2000b), para além de ter documentado qual considera ser o papel do facilitador, trouxe um grande contributo, numa pequena frase, para compreendermos a importância de este agente educativo se pensar, interligando teoria e prática: “como o facilitador vê o seu próprio papel na investigação é crucial” (idem, p. 46).

Se através do artigo de Susan Gardner (1996) somos convocados a fazer o movimento de pensamento relativamente à alteração da forma de nomear o adulto que desempenha funções pedagógicas numa comunidade de investigação filosófica com crianças, no artigo de David Kennedy (2022a [2004]) sobre o papel do facilitador, as dúvidas dissipam-se: a “pedagogia da comunidade de investigação pressupõe uma transformação do papel do professor” (idem, p. 95). “A transição de professor para facilitador” (idem) acontece como marco da passagem de modelo de transmissão vertical de conhecimento, em que o professor transmite conteúdos, conhecimentos e os alunos absorvem os conhecimentos transmitidos, para um modelo dialógico, em que o conhecimento é construído cooperativamente, como acontece nas comunidades de investigação filosófica.

Que nos diz a palavra “facilitador”? Olhando para a origem etimológica encontramos na sua raiz o vocábulo “facilis, e”, que em latim é um adjetivo e que traz consigo o significado de “aquilo que se faz facilmente”. O facilitador é, por definição, alguém que torna fácil. Agora vejamos, após a definição do papel do facilitador que tentamos esboçar, englobando as várias

propostas, através da descrição das posições, atitudes, tarefas que lhe são inerentes, ainda podemos continuar a usar esse substantivo que é usado como um adjetivo que em pouco o qualifica? Joanna Haynes e Walter Kohan (2018) propõem que não, acrescentando: “ensinar é talvez mais um caso de *dificultar* do que *facilitar* a forma como estamos no mundo.” (idem, p. 205)

Joanna Haynes e Walter Kohan (2018) afirmam que “talvez a noção de facilitação tenha emergido da profunda aversão às abordagens didáticas e de transmissão: um desejo de dissociação do modelo do professor explicador” (p.208).

A proposta de uso da palavra “facilitador” que, à partida, trazia a promessa de libertação em relação a alguns pressupostos que o método tradicional de transmissão vertical do conhecimento impunha, parece agora, na perspectiva de Joanna Haynes e Walter Kohan (2018), não cumpri-la. E os autores descrevem várias razões pelas quais não concordam com a escolha da palavra “facilitador”. Primeiro,

“propõe uma forma de superioridade do professor que pode ajudar o aluno a aprender diminuindo a sua dificuldade. Por outras palavras, se algo (aquilo que precisa ser aprendido ou mesmo as condições de aprendizagem) precisa ser facilitado pelo professor, é porque, sem essa facilitação, os alunos não seriam capazes de fazer o seu trabalho.” (idem, p. 218)

Neste sentido, a facilitação seria uma forma disfarçada de manter os mesmos pressupostos do tradicional método de transmissão de conhecimento, em que existe um professor que explica, remediando a incapacidade de compreensão do aluno. Assim, o mundo estaria dividido em dois: os espíritos sabedores e os espíritos ignorantes (Rancière, 2010, p. 13), evidenciando uma superioridade de inteligências.

Para além disto, o segundo ponto revela que o uso de “facilitador”:

“sugere que a tarefa do professor possa ser desenvolvida de forma técnica, que existe um tipo de técnica, método ou instrumento que possa ser aplicado pelos professores para que eles façam o que precisam de fazer” (Haynes & Kohan, 2018, p. 218)

Seguindo a linha de raciocínio da proposta do movimento de Filosofia com Crianças e da sua interligação com o movimento crítico pós-humanista e emancipador, o professor deve ser inventivo. E ser inventivo pressupõe que seja alguém que “seja atento, seja hospitaleiro,

sensível ao pensar da outra pessoa, ao pensamento do outro, aos outros do pensamento” (idem, p. 219). Neste quadro de referências, “[n]ão há *aplicação* de técnicas. A maneira de Sara estar na sala de aula é uma tarefa corporal e artística. Sara é afetada, e isto cria naquele momento uma forma específica de resposta.” (Haynes & Kohan, 2018, p. 219). Esta descrição do que acontece num tempo de investigação filosófica com crianças encontra eco no que Joanna Haynes e Karin Murriss (2012) afirmaram no artigo “The Provocation of An Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy with Children”: “A facilitação de investigações filosóficas envolve muitas decisões intuitivas e vai mais longe da aplicação mecânica de uma caixa de ferramentas filosófica” (Haynes & Murriss, 2012, p. 121)

Precisamos então de várias disposições e atitudes mais do que de uma caixa de ferramentas ou de um manual que oriente a ação, pois o “professor inventivo é sensível aos recém-chegados, aos que chegam, ao abrir a porta aos que estão fora” (Haynes & Kohan, 2018, p. 219). Quanta potência neste ato inaugural de abrir a porta: convite, partilha, desejo de partilha de experiência, vontade de encontro, tempo de espera e de esperança de voltar a encontrar, aprender e pensar com o outro.

A somar às razões precedentes para não se usar a palavra “facilitador”, Joanna Haynes e Walter Kohan acrescentam ainda que:

“pressupõe uma espécie de posição anticrítica: se a crítica tem que ser feita com ‘tornar demasiado fáceis gestos mais complexos’ (Foucault 2000: 160), então considerar o professor como facilitador coloca-o numa posição anticrítica.” (idem, p. 218)

Ora, a posição deste professor não pode ser anticrítica, por isso mesmo, e porque a crítica é caminho para a emancipação, encontramos o convite deixado por Haynes e Kohan (2018, p, 205) “[e]ste capítulo tem como objetivo inspirar os educadores a colocar em questão a sua posição como educadores no sentido mais amplo do termo”. É talvez o que estamos a esboçar fazer, comungando do mesmo sentimento de desconforto destes dois autores perante o uso da palavra “facilitador”.

Este desconforto no uso do termo facilitador foi também documentado na proposta de Joana Rita Sousa (2022) de mudança de nomenclatura²³. Assim, a autora propõe a

²³ A proposta apresentada por Joana Rita Sousa (2022) para a mudança de nomenclatura tem uma dupla vertente. Por um lado apresenta a alteração de “facilitador” para “dificultadora”, fazendo não apenas a alteração

alteração de “facilitador” para “dificultadora” e fundamenta a sugestão de mudança de nome nas motivações e no horizonte do trabalho da dificultadora, na medida em que a dificultadora deve movimentar o seu conhecimento técnico e a sua atitude para, sendo uma pessoa participante da investigação que é feita em comunidade, conseguir realizar um trabalho transformativo.

Encontramos nestes autores supracitados vozes de discordância face à forma como nomeamos a pessoa que desenvolve investigação filosófica em comunidade com crianças e jovens. A proposta de mudança de nome foi feita, de forma crítica e criativa, no sentido de chamar a atenção para o significado direto da palavra “facilitador”, que revelava o oposto do que é o trabalho do adulto com funções educativas ou transformativas na comunidade de investigação filosófica.

A proposta de regresso ao “professor” traz-nos algum conforto. Haynes e Kohan finalizam dizendo, seguindo a linha do pós-humanismo e da emancipação: “ensinar não é propriedade de alguém, mas uma virtualidade de todos e qualquer coisa que habite a sala de aula: o humano, o não-humano, o inumano presente nele” (idem, p. 219). Eis uma possível resposta à questão: só o professor ensina?

Será que a relação professor-aluno pode mudar? Em que se transformará?

Só existe uma possibilidade de relação entre professor-aluno? Se essa relação se transformar, o professor deixa de ser professor e o aluno deixa de ser aluno? Que passam a ser um em relação ao outro? Pode a mudança surgir a partir de um elemento no interior de cada um ou dos dois? No que se transforma o professor se deixar de ser professor? Tem natureza mutável o professor? – Estas são alguma das questões que nos (des)orientam nesta busca por definir qual o papel deste professor que participa em investigações filosóficas através de diálogo intersubjetivo. Não foi uso inadvertido, o que agora fazemos, da palavra professor. Temos vindo a usar a palavra facilitador, e também já apresentamos a dificuldade sentida em dar nome ao adulto que promove o encontro entre as crianças e a filosofia em

de vocábulos, transformando o vocábulo em uso no seu antónimo, mas também fazendo uma readaptação no género, assumindo a escrita da palavra no género feminino. (Cf.: nota, p. 109)

contexto de comunidade de investigação. Regressaremos sempre ao “professor”, como regressamos à cidade onde nascemos, a casa, aos pais, ao quarto, ao papel e ao lápis: razões afetivas e a secreta convicção de que professor é professor independentemente da metodologia que adota e dos fundamentos de filosofia de educação que sustentam a sua ação pedagógica.

“Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.”, disse Guimarães Rosa, nos anos 50 do século XX, na sua obra literária de projeção internacional *Grande Sertão: Veredas*, adivinhando o movimento de reconstrução da figura e do papel do professor que ocorreria anos mais tarde com a proposta de outro brasileiro, Paulo Freire. Esta expressão é a formulação literária da formulação filosófica, nas suas múltiplas vertentes, que Paulo Freire encontra para assinalar a superação da “contradição educador-educando” e que é: “ninguém educa ninguém – ninguém se educa a si mesmo – os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2018, p. 73).

David Kennedy (2022a [2004]) recupera a ideia de que é possível a resolução da contradição professor-aluno, a partir do pensamento de Paulo Freire. Movimento análogo acontece no campo da filosofia para crianças com a criação da comunidade de investigação filosófica, que, pelo seu processo dialógico, leva a uma consequente alteração da relação professor-aluno. Os movimentos de transição são estes: “transição de professor para facilitador” (Kennedy, 2022a [2004], p. 95) e “de modelo de transmissão de conhecimento para um modelo dialógico” (idem). Sendo que ambos estão intimamente ligados.

Paulo Freire (2018) diz que é pela educação problematizadora e pelo diálogo que se opera a superação da “contradição educador-educando”. E propõe que se substitua esta contradição por um termo novo: “educador-educando com educando-educador.” (idem, p. 73). A este novo termo corresponde uma nova visão de paradigma da educação que encontramos paralelo na proposta de Lipman da comunidade de investigação filosófica. Ouçamos Paulo Freire e vejamos os pontos de contacto: “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (idem). A educação deixa de ser transmissão vertical do professor para o aluno e o diálogo assume ser o meio que proporciona o encontro entre os adultos e as crianças, o professor e o aluno, o educador e o educando. A comunicação deixa de ser unilateral e passa a ser ampla avenida com duplo sentido. O professor deixa de ser o mediador entre o conhecimento ou o mundo e a criança. A educação não é mais narração, é agora

conhecimento direto da criança com o mundo. Vejamos o exemplo trazido por Lipman, que vai beber essa ideia de Dewey, pois, se a proposta é levar a filosofia às crianças, ainda que o intuito seja para desenvolver *pensamento complexo*, o que deve acontecer? Seguindo esta visão de que o mundo não pode ser narrado, de que o conhecimento se adquire pelo contacto com o mundo, em experiência, então será necessário proporcionar momentos em que as crianças sejam convocadas, provocadas e escutadas no seu próprio pensamento, que deve ser posto em comum, através do diálogo, podendo ser reconstruído através dos contributos dos outros com quem partilham a investigação filosófica. Lipman salientou esta necessidade de, se queremos que uma criança conheça sobre um tema, deve ser-lhe dada a possibilidade de pensar sobre esse tema/problema. Assim, “não há que ensinar lógica às crianças se ao mesmo tempo não as ensinamos a pensar logicamente” (Lipman, 1988, p. 23).

Dewey (2002), como referimos, refletindo acerca do lugar da experiência na escola, afirmou que “tudo foi concebido para pôr as crianças «a ouvir»” (p.38), salientando claramente que as salas de aula estão organizadas geometricamente para promover a escuta da palavra que parte do professor para os alunos. Ora, esta dinâmica de transmissão vertical do conhecimento, esta narração do mundo, como Freire (2018) afirma, impede a experiência. Para todos estes autores, a experiência é que permite conhecimento e não apenas a narração do mundo, tanto mais se estivermos a falar de pensar, pois só se pode exercitar o pensamento, pensando.

Simbolicamente, vemos essa transformação de paradigma educativo, na comunidade de investigação filosófica, na proposta do sentar em roda. O professor deixa de estar sentado num ponto afastado dos alunos ou em pé junto ao quadro e passa a estar sentado entre as crianças. A sua presença é diluída no todo, quando se senta num lugar do círculo: é um membro e um investigador. Tem algumas funções, tarefas específicas, mas pode até acontecer que a sua tarefa de gerir a palavra seja delegada a um outro membro da comunidade. Todos os membros sentados em roda passam a poder ver-se, olhar-se. Deixam de ver cabeças, como quando estão sentados em filas, passam a ver rostos. Esta é uma das bases para o diálogo e para entender o ponto de vista do outro: o contacto cara a cara, o ouvir o outro e respeitar o momento em que toma a palavra. Olhar o rosto daquela palavra.

E o ato de aprender permanece perspetivado da mesma forma quando alteramos a fórmula da relação professor-aluno? O ato de aprender, considerando o movimento pós-humanista e a linha de pensamento de Jacques Rancière, começa não quando o mestre ou o

professor transmite o conhecimento que possui, mas quando termina o mito pedagógico que divide o mundo em inteligências superiores – do professor – e inteligências inferiores – dos alunos. A nova relação professor–aluno, educador-educando inicia-se, renovando-se, (re)começando com o “vínculo pedagógico igualitário” (Rancière, 2010). “A igualdade não se concede, nem se reivindica, pratica-se, verifica-se.” (idem, p. 145). Partindo deste pensamento em forma de aforismo, Gert Biesta (2011) amplia e clarifica aquela que é uma das lições da emancipação intelectual: o olhar o outro como igual em inteligência. Assim, Biesta, afirma que: “Partir da suposição de igualdade de todos os seres falantes não é supor, ingenuamente, que *exista* a igualdade. Não é supor, ingenuamente, que se tenha uma percepção especial de como existe a desigualdade e como pode ser transformada em igualdade.” (Biesta, 2011, p. 169).

No seio da comunidade de investigação filosófica, o professor vê o seu papel reequacionado. Ganha um novo nome, mas que diz o contrário do que tem de fazer. Reposiciona-se na sala de aula e tem de estar aberto à radical imprevisibilidade. Deixa de ter sala de aula, deixa de ter aula e passa a ter investigação filosófica. Deixa de ter turma e passa a ter comunidade. Deixa de ter a última palavra em relação a um problema filosófico e passa a ter de gerir a palavra e o silêncio. Finda o monólogo e cria-se o diálogo gerador de novos diálogos num perpétuo movimento. Todas estas modificações fazem lembrar o paradoxo do barco de Teseu: ainda teremos professor? E mesmo que lhe chamemos facilitador, não teremos, ainda e sempre, o professor? A professora?

Será um dos papéis do facilitador ensinar a pensar?

Podemos ensinar alguém? Podemos ensinar a pensar?

Lipman considera que é possível ensinar a pensar. Essa é a alavanca de todo o seu projeto: ensinar a pensar. Que tipo de pensamento quer Lipman ensinar a pensar?

Lipman diz-nos no livro *Thinking in Education*: “Não temos a certeza o que é pensar, tal como não temos a certeza do que é a vida, ou experiência, ou o ser humano.” (Lipman, 2003, p.64). O que é pensar? – é em si uma questão filosófica. Lipman foi beber a Dewey e à sua obra *How we Think* (1910) os fundamentos para a construção da sua teoria sobre *good thinking* (pensar bem). Partindo da dúvida e da perplexidade que são fatores de ignição do

pensamento e da investigação, Lipman orienta o seu programa para desenvolver o “pensar bem”. Assim, pela filosofia seria possível ensinar a pensar bem. Que é pensar bem, para Lipman? Pensar bem seria uma versão de pensar, que é simultaneamente complexo e inventivo (Lipman, 1995). Este pensamento complexo e pensamento inventivo (que se divide em pensamento crítico e pensamento criativo) constituem o pensamento de ordem superior. Lipman apresenta o pensamento crítico (que assenta em critérios, é sensível ao contexto e é autocorrigido) e o pensamento inventivo como pensamentos gémeos que mantêm entre si uma relação transacional e dialógica. É para o desenvolvimento do pensamento de ordem superior que Lipman quer educar.

Lipman introduz a distinção entre o pensar bem e o pensar sobre o pensar, ou seja, entre o pensamento direto e o pensamento complexo. Desenvolver o pensamento complexo nas crianças será uma das linhas orientadoras do seu trabalho, dando especial atenção a este lado reflexivo em que se procura pensar o que pensamos e como pensamos – metacognição.

“Para Lipman, o pensar é um processo natural, algo que todos fazemos e, ao mesmo tempo, um processo densamente estruturado e textualizado. Como tal, é uma habilidade (*skill*) que pode ser aperfeiçoada: há formas mais ou menos eficientes de pensar.” (Kohan, 2003, p. 107). Ora, vão ser precisamente estes dois pontos em relação à forma como Lipman entende o pensamento - a estruturação do pensamento e a necessidade de desenvolver um conjunto alargado de habilidades de pensamento nas crianças - que serão reequacionados ao longo do desenvolvimento da filosofia para crianças, gerando alterações nas práticas da educação filosófica.

Pensar é algo que temos de fazer por nós mesmos, ainda que possamos fazer de forma partilhada e em comunidade ou possamos fazer a partir do pensamento de outros. Assim nos diz Walter Kohan (2003, p.108): “Ninguém pode fazer experiências por outro, ninguém pode pensar por outro, ninguém pode filosofar por outro.” e acrescenta, “o pensar não está dado e há que produzi-lo” (Kohan, 2002, p. 127).

Joanna Haynes e Karin Murriss (2009) no artigo “Opening Up Space for Children’s Thinking and Dialogue”, lançam a questão: “Mas podemos ensinar as crianças a pensar?” (p. 176). A pergunta e a resposta subsequente demonstram uma sólida (o)posição à proposta de Lipman de ensinar a pensar: “Nós por certo temos alguma dificuldade com uma visão instrumental de pensamento como uma espécie de caixa de ferramentas, composta de estratégias distintivas que podem ser aprendidas e aplicadas e transferidas para outros

contextos.” (idem). Para as autoras, o que é necessário para as crianças aprenderem a pensar é o ambiente de respeito por elas, sendo que preferem a ideia de deixá-las pensar do que ensinar-lhes habilidades de pensamento. E prosseguem assinalando o que consideram ser as três dimensões para ensinar para o pensamento crítico e criativo. E são:

- a criação de um espaço intelectual e emocional para as questões e contributos das crianças em sala de aula;

- a necessidade de os professores se tornarem altamente habilitados em ouvir e observar o diálogo das crianças, e em fazer questões que permitem às crianças construir as suas ideias a partir umas das outras;

- reconhecimento de todas as vozes das crianças, em relação a expressar os seus pensamentos e em relação a fortalecer a sua participação na aprendizagem do quotidiano e da vida.” (Haynes; Murriss, 2009, p. 176)

Da urgência do ensinar a pensar e a pensar bem, trabalhando as habilidades do pensamento, passamos para propostas que, mantendo a filosofia no centro, dando a mão à literatura (Haynes & Murriss, 2009), continuam a promover o pensamento filosófico entre as crianças. Pensa-se sobre todos os temas possíveis que as crianças pretendam pensar e pensa-se sobre o pensar. E este pensar sobre pensar pode já não ser visto como um pensamento de ordem superior. Pode ser uma via paralela a ocorrer em simultâneo quando estamos a pensar e estamos ao mesmo tempo a observar-nos a pensar. Pode não ser de ordem superior mas é, sem dúvida, engraçado e divertido, ou por vezes inquietante. Continuemos a proposta de Valter Hugo Mãe: “vamos brincar à beleza das coisas que se pensam”, porque há beleza no pensar: brinquemos a pensar. De seguida pensemos sobre o que até ao início do século era impensável: é possível ouvir as crianças pensar, sem dirigismos, sem que seja o eco anunciado do que lhes dizemos. A proposta já não é só a de um ensinar a pensar, mas um pensar juntos (como também era no início).

E se quisermos repetir a experiência de pensar juntos a partir de uma pergunta antiga?

David Kennedy (2022a [2004]) assegura que “o facilitador vive com uma incerteza radical”. E prossegue: “[n]enhum movimento do facilitador terá necessariamente o mesmo efeito que o mesmo movimento feito noutra situação, e nenhuma situação se repete.” (p.

108). Como salienta Kennedy (2022a [2004]), para que a comunidade de investigação se forme e realize a sua atividade, é necessário que se desenvolvam os comportamentos discursivos. Ora, estes comportamentos discursivos são estimulados pelo adulto/ facilitador/ professor, mas são o resultado da interação de todos os elementos da comunidade. E, outra particularidade inerente é que o estímulo para pensar em conjunto pode ser lançado por um outro membro da comunidade. O facilitador não tem essa exclusividade. Mais ainda, as questões que são levantadas a partir do estímulo inicial podem ser novas ou antigas e essa repetição do novo pode acontecer precisamente pelos olhares renovados que lançamos sobre os problemas em investigação. Os caminhos estão em aberto e por traçar, ainda que as perguntas novas possam ser velhas e que as velhas sejam restauradas. O papel do facilitador é manter o espaço dialógico aberto e nunca fechado. Como se consegue? Estando aberto ao novo, fazendo “escuta ativa”, como diz Kennedy (2022a [2004], p. 108) e fazendo “tradução”, ou seja, “parafrazeando o ponto de vista de alguém, pedindo diretamente esclarecimentos, resumindo, ligando provisoriamente dois pontos diferentes” (idem). E, apesar de haver movimentos fundamentais que podem ser efetuados, nunca a situação se repete, ainda que a pergunta seja a mesma, ainda que a proposta de investigação filosófica seja igual, pois, “a forma como o argumento surge *neste* grupo será como o de nenhum outro” (idem).

Agora que havíamos recolhido testemunhos dos vários autores que desenvolveram trabalho filosófico sobre o papel do facilitador, agora que havíamos elencado algumas tarefas que definem a técnica de facilitação, agora que havíamos afirmado que a formação académica em filosofia pode levar a um trabalho de raiz filosófica, estávamos em condições de afirmar que encontramos a definição do papel de facilitador e no entanto, só podemos afirmar que não existe uma fórmula precisa e exata que garanta um trabalho de facilitação bem sucedido. E mais ainda, somos compelidos a aceitar que a árdua tarefa de facilitação, que não é um mero diálogo, está aberta à incerteza radical e à expressão de uma ordem aleatória (Kennedy, 2022a [2004]).

Esta dimensão da incerteza radical e expressão da ordem aleatória convidam-nos ao encontro com a dimensão do conceito de “acontecimento” em educação. Assim, de acordo com a entrada “acontecimento” do *Dicionário de Filosofia da Educação*, pensar a educação através do conceito de acontecimento implica explorar as três dimensões da experiência educativa. Sendo a Comunidade de Investigação Filosófica uma experiência educativa, podemos pensá-la à luz deste conceito: acontecimento. Olhemos então para o acontecimento

e vejamo-lo, como o caracterizam Vilela e Bárcena (2006) no dicionário citado, como sendo, em primeiro lugar, “uma *irrupção* do imprevisto e extraordinário [...] *o que dá a pensar*” (p.18); em segundo lugar, “o que nos permite fazer uma experiência” (idem) sendo algo que nos acontece e que não nos deixa indiferentes; e, em terceiro lugar, “*o que rompe a continuidade do tempo*” (ibidem).

O corte de paradigma com o método tradicional de ensino e o surgimento, através dessa fenda, de um novo começo em que as crianças experienciam pensamento, em vez de receberem relatos e súmulas de resultados de conhecimentos alheios pode acontecer neste olhar para o acontecimento? O que emerge em comunidade de investigação pode ser visto como um acontecimento? Os acontecimentos mudam a estrutura de pensamento, pois algo que nos acontece, como anteriormente dito, não nos deixa indiferentes.

Partimos de algumas questões, buscando conhecer quem é este adulto/ facilitador/ professor que promove o encontro das crianças com a filosofia: Qual é o papel do facilitador ou adulto que se senta com as crianças para pensar questões filosóficas? Qual é o papel do facilitador em comunidade de investigação filosófica? Qual a dimensão do papel do facilitador e a sua relação com a comunidade de investigação filosófica através da e na prática de sessões de filosofia para crianças? Até onde nos leva a reflexão sobre o papel do adulto/facilitador/ professor em Comunidade de Investigação Filosófica? Porque importa pensar as funções do papel do facilitador/educador? Porque importa pensar o nome que atribuímos ao adulto que promove a educação filosófica das crianças? Encontraremos um novo olhar sobre o papel do professor? Reconfiguraremos o papel do professor?

Com estas e outras questões no horizonte, fizemos uma investigação pelos diversos contributos académicos sobre a complexa tarefa de definir o papel do facilitador. Fizemos um esboço de algumas propostas através das metáforas de alguns autores de referência. Mapeamos parte do caminho, temos por certo, pois várias outras metáforas se escondem na tentativa direta ou indireta de definir as funções ou o papel ou as ações ou as disposições ou os gestos do facilitador. E, depois da viagem de investigação e pensamento que realizamos sobre o papel do facilitador, chegamos ao contributo que nos trouxe de volta o professor, palavra que consideramos que nunca deveríamos ter abandonado, ainda que tivéssemos de abandonar as velhas percepções das funções do professor, para encontrar este outro que, através do olhar da igualdade, reconstrói a relação professor-aluno a partir da vontade de aprender junto.

3. A voz e a vez das crianças

“O prólogo [do filme *O Céu sobre Berlim* de Wim Wenders´] é uma espécie de canção de embalar que nos recorda a música primordial daquelas perguntas que nos habitaram na infância. São interrogações desconcertantes e de uma agudeza flagrante. Poderiam ser feitas por um grande poeta ou por um filósofo capaz de sustentar a força do pensamento na insustentável leveza de um aforismo. Mas são acessíveis a qualquer criança que tateie o próprio enigma. Desse modo, são também perguntas inventadas um dia por qualquer um de nós. Perguntas como estas: «Porque sou eu e não tu? Porque estou aqui e não lá? Quando foi que o tempo começou, e onde é que o espaço termina? A vida debaixo do Sol não é apenas um sonho?»

José Tolentino Mendonça, *O Pequeno Caminho das Grandes Perguntas*

“As crianças entendem o que nós já deixamos de entender. Deve ser isso que me acossa. A vontade de voltar a entender, o que, para mim, é sempre um modo de manter a capacidade de amar.”

Valter Hugo Mãe, *Contos de Cães e Maus Lobos*

Pensar a comunidade de investigação filosófica e o papel do facilitador²⁴ convida-nos também a pensar o que pensamos sobre a infância, sobre a educação, sobre a relação que o adulto / facilitador / professor estabelece com as crianças no interior de uma comunidade de

²⁴ Fazemos uso do termo “facilitador” apesar de nos sentirmos afastados do termo em si, comungando das mesmas ideias apresentadas por Joanna Haynes e Walter Kohan (2018). O uso que agora fazemos não é um regresso à palavra “facilitador”, o regresso consideramos que pode ser feito à palavra “professor” se desvincularmos a palavra da ideia da transmissão vertical do conhecimento, feita pelo paradigma tradicional de educação e que foi uma das razões que geraram o surgimento da palavra “facilitador”. O uso que agora fazemos da palavra “facilitado” é no sentido de nos mantermos na linha inicial do tema que foi proposto na presente investigação: a comunidade de investigação filosófica e o papel do facilitador.

investigação filosófica, sobre a autoridade (Elicor, 2017) do professor e sobre a voz (Costa Carvalho, 2022; Costa Carvalho, Almeida & Taramona-Trigoso, 2023) e a vez das crianças. A forma como pensamos sobre a infância pode interferir na forma como estamos, como agimos numa comunidade de investigação filosófica? As conceções que faz do conceito de infância podem ser guia para a ação do facilitador? Porque importa saber porque fazemos o que fazemos em comunidade de investigação filosófica? Será que importa? Pode a forma como vemos as crianças alterar a forma como percebemos e designamos a metodologia da comunidade de investigação filosófica?

Tendo no horizonte o papel do facilitador no interior de uma comunidade de investigação filosófica (Kennedy, 2022a [2004]), iremos pensar estas questões numa conversa a várias vozes. Iremos escutar as vozes e escutar o silêncio da voz do professor (Jasinski & Lewis, 2015), que podem dizer tanto e ser tão transformadores.

Infância

Movidos pelas questões: O que é uma criança? O que é a infância? Crianças e infância são o mesmo?, iremos agora procurar saber o que é ser criança e o que é a infância. Pode uma criança não ter infância? Pode a infância não ser só das crianças? Pode um adulto continuar a ser criança? Porque nos importa saber o que é ser criança e o que é a infância? Teremos só a nossa infância? Podemos transitar entre infâncias?

Não podemos deixar de sentir o apelo para seguir em busca do que nos provoca admiração e curiosidade e se a proposta é trabalho filosófico com crianças, então lancemos um olhar filosófico sobre os conceitos que nos ocupam. Começemos por fazer uma pergunta que, na sua formulação tem tradição socrática e platónica, e que busca encontrar a definição das coisas: “O que é a infância?” Mas talvez agora, porque partimos do conceito de infância, procuremos também “o *quem* das coisas”, como sugeriu Manoel de Barros²⁵.

Por vezes, os adultos referem-se depreciativamente a determinados comportamentos das crianças como sendo “coisas” de criança. Algumas dessas “coisas” de criança vão-se perdendo à medida que o tempo vai passando e o tempo de ser criança dá lugar ao tempo de

²⁵ Barros, M. (2016). *Poesia Completa*. Lisboa: Relógio D'Água, p. 89

ser adulto. Uma dessas “coisas” é fazer perguntas. Cristalizamos essa característica da “fome de perguntidade”, como disse o escritor Guimarães Rosa (2016, p. 64), na atribuição de uma etiqueta a uma idade da criança: a idade dos porquês”.

Será que essa “fome de perguntidade” se sacia, esmorece, seca ou finda? Será que é apenas uma característica de uma etapa do desenvolvimento humano? Gareth Matthews (1994), sobre as “divagações espontâneas pelo mundo da filosofia” que acontecem na infância, terá dito que, após pesquisa informal, observou que esses movimentos de busca e indagação são frequentes nas crianças entre os três e os sete anos, mas que em crianças com mais idade se tornam pouco frequentes. Tendo por base esta observação não formalizada cientificamente, Gareth Matthews apresenta uma hipótese: após a entrada na escola, as crianças adaptam-se ao processo e aprendem que devem apenas colocar questões “úteis” (na designação do autor e grafado entre aspas, deixando antever que a adjetivação poderá ser foco de problematização).

Gareth Matthews contribui para o debate filosófico em torno do conceito de infância colocando algumas questões, que recuperamos aqui, por considerarmos manterem a sua atualidade. “O que é ser-se criança?” e “Como é que o pensamento das crianças difere do «nosso»?”. O autor afirma também que:

“O nosso conceito de infância é historicamente problemático visto que a noção que temos da infância pode ser uma invenção moderna. [...] O nosso conceito de infância é culturalmente problemático, visto que não é totalmente aceite por outras culturas. [...] Finalmente, o conceito de infância é filosoficamente problemático naquelas dificuldades genuinamente filosóficas com que nos deparamos na maneira de dizer exatamente que *tipo* de diferença é a diferença entre crianças e seres humanos adultos.” (Matthews, 1994, p. 21)

O conceito de infância é, então, floresta densa a ser explorada. Recuperamos as palavras de Walter Kohan numa conversa²⁶ com David Kennedy sobre tempo, infância, filosofia e educação e como todos estes conceitos se conjugam: “a infância pode muito bem ser não apenas um período da vida, mas uma forma específica de experiência na vida. Em outras palavras, infância parece ser uma possibilidade, uma força, um vigor, uma intensidade,

²⁶ A conversa entre David Kennedy e Walter Kohan, dois filósofos da infância e da filosofia para e com crianças, aconteceu em 2006 e está registada no capítulo “*Aión, Kairós and Chrónos: Fragmentos de uma Conversa Infundável sobre Infância, Filosofia e Educação*” do livro *A comunidade da Infância*, de David Kennedy (2020).

ao invés de um período de tempo.” (Kennedy; Kohan, 2020, p. 195). A infância, diz ainda Walter Kohan, “não é um período de tempo, mas uma experiência específica de tempo²⁷” (idem, p. 195), de um tempo outro. Não do tempo cronológico, pois esse, para a criança, está no início, mas a experiência de um tempo de *aión*, que “move o numerável para uma dimensão inumerável da existência” (p. 195), sendo uma experiência de tempo não numerável, não cronológico. Então, esta possibilidade de ter uma experiência fora do tempo cronológico, que seria o tempo “infantil”, é a possibilidade das crianças, como nos diz o autor. E que tempo será este?

Guimarães Rosa, escritor brasileiro, terá dito numa entrevista, a propósito da sua “meninice”:

“Não gosto de falar em infância. É um tempo de coisas boas, mas sempre com pessoas grandes incomodando a gente, intervindo, estragando os prazeres. Recordando o tempo de criança, vejo por lá um excesso de adultos, todos eles, mesmo os mais queridos, ao modo de soldados e policiais do invasor, em pátria ocupada.” (AAVV, 1968, p. 24)

A infância, um “tempo de coisas boas”, mas com adultos sendo força de ordem e da repressão em “pátria ocupada”, estabelecendo regras, impondo tarefas, sendo colonizadores de uma pátria alheia, mas que tomam como deles. E a estas ideias de “pátria ocupada” e de relação entre colonizador e colonizado que se estabelece entre adulto e criança regressaremos adiante.

Ainda seguindo o pensamento de Walter Kohan (2003) sobre o conceito de infância, no livro *Infância. Entre Educação e Filosofia*, encontramos um olhar longo, prolongado e amplo sobre a infância. A partir da análise de textos de Platão, Walter Kohan elenca características que associamos, ainda hoje, à infância e que revelam quatro marcas fundamentais. São elas: infância como pura possibilidade, como inferioridade, como outro desprezado e como material de política.

²⁷ Que experiência de tempo seria esta? Walter Kohan dedicou um estudo aprofundado a esta questão do tempo e da sua relação com o conceito de infância na obra *Infância. Entre Educação e Filosofia* (2003). E é nesta relação com uma das dimensões do tempo que podemos esboçar uma aproximação ao conceito de infância. Walter Kohan diz-nos que tempo em grego pode ter três palavras com aberturas diferentes com significados diferentes. Assim, tempo pode ser dito como *aión*, *chrónos* e *Kairós*. *Aión* “designa a intensidade do tempo na vida humana – o destino, a duração, um movimento inumerável, não sucessivo, mas intenso” (Kennedy; Kohan, 2020, pp. 193-194). *Chrónos*, seria o tempo dos relógios, “a continuidade do tempo sucessivo”, “o que se move de acordo com o número” ou - de acordo com a referência que o autor faz de Aristóteles no livro *Física* – “o movimento de acordo com o ‘antes e o depois’”. *Kairós* seria a experiência do momento oportuno.

A infância pode ser vista como um degrau fundador na vida humana, mas representa incompletude e inacabamento (Kohan, 2003). Esta incompletude e falta de acabamento revelam a perspectiva da infância como pura potencialidade. Ora, esta potencialidade pode também ser entendida, como nos diz Walter Kohan, como uma “negatividade em ato”, como “uma visão não afirmativa da infância” (p. 40), pois, “[e]la poderá ser qualquer coisa. O ser tudo no futuro esconde um não ser nada no presente.” (p. 40). A infância como inferioridade é a visão da infância como fase da vida inferior à idade adulta. Se pudéssemos talvez usar uma expressão que correspondesse a esta visão seria “ainda não”. A criança como o que *ainda não* tem estatura, raciocínio, destreza, capacidades, ou seja, todas as características que só deixarão de estar em falta na idade adulta. A infância enquanto o outro desprezado ocupa na sociedade o lugar a par dos outros desprezados, como os bêbedos, os loucos ou as mulheres (como foram durante séculos ou como permanecem sendo nas sociedades não ocidentais), pois são vozes discordantes, dissonantes, que revelam falta ou suspensão de lucidez e racionalidade ou os que não têm voz. A infância pode ainda ser marca material de política, pois a ideia de futuro que a infância representa é terreno fértil para construir o cidadão do futuro, para pensar como alcançar um futuro melhor. Estas marcas principais do que constitui a ideia de infância são ainda a base do nosso pensamento sobre infância, que é importante rever e repensar.

David Kennedy (2020), na obra *A comunidade da infância*, acrescenta sete perspectivas em relação à forma como vemos as crianças. Assim, a criança é vista como sujeito marginalizado, como propriedade, como economicamente desprovida, como outro ontológico, como epistemologicamente incompleta, como excluída da cultura e como caso especial de outro marginalizado.

A criança é sujeito marginalizado, pois historicamente sofreu formas de marginalização semelhantes às mulheres, aos escravos, aos loucos, aos desfavorecidos economicamente. E, complementando esta ideia subjacente da marginalização da criança, fazemos nós a ponte para a última perspectiva, que o autor elenca, sobre a forma como vemos as crianças – a criança como caso especial de outro marginalizado. A criança é um caso especial de outro marginalizado por estar numa fase do ciclo da vida humana muito específica que lhe confere limitações e possibilidades próprias. Assim, a criança é marginalizada por precisar de proteção devido ao tamanho pequeno e à falta de experiência, tem instabilidade emocional e não consegue ter capacidade de trabalho que lhe garanta a sobrevivência. Paralelamente,

existe uma superproteção da criança que a confinou a espaços próprios de educação; deu-se uma diminuição de espaços públicos de brincadeira e convívio infantil; procede-se a uma educação “bancária” (na designação de Paulo Freire) com excesso de tecnologia educacional, que é desumanizante.

A criança é vista como propriedade, semelhante a um escravo. E esta perspetiva leva-nos à seguinte: a criança como economicamente desprovida, ou seja, a criança não tem direito à propriedade, não tem direito a trabalho significante, não tem meios económicos ou forma legal de consegui-los, podendo executar tarefas servis em meio familiar sendo mal remuneradas²⁸. A criança pode ainda ser vista como um outro ontológico, ou seja, “como qualquer coisa não completamente humana” (Kennedy, 2020, p. 55) e tanto poderia ser um monstro como um anjo. Devido à sua recém-chegada ao mundo, a criança é vista como epistemologicamente incompleta, irracional, tem pensamento mágico e ainda não desenvolveu as estruturas cognitivas. Na decorrência destas características, a criança é então excluída da cultura, pois é considerada como:

“estrangeira em relação à cultura do adulto, um estatuto que, no mundo moderno, é reproduzido institucionalmente no fato de que as crianças são segregadas nas escolas (e também segregadas por idade *dentro* das escolas), excluídas dos lugares de trabalho dos adultos e forçadas a ficar em áreas recreativas criadas para que elas brinquem e socializem.” (Kennedy, 2000, pp. 58-59)

Fazemos a partir desta ideia de David Kennedy, de que as crianças são marginalizadas, segregadas e confinadas a espaços específicos destinados a aprender e brincar, um ponto de ligação com o que Walter Kohan afirmou ser a “invenção de uma instituição formadora” (Kohan, 2003, p. 76). Buscando problematizar a forma como modernamente se vê a infância e a sua ligação com a educação, Walter Kohan traz o contributo de Michel Foucault que, através da análise sobre o poder, vê a escola como instituição disciplinadora e coloca em questão o papel da escolarização das crianças. Afirma, então, Walter Kohan:

“Os espaços [na escola] são cuidadosamente delimitados, o tempo é marcado por um cronograma preciso, regular e regulado, os aprendizados são organizados em etapas, de forma tal a exercitar em cada período, um tipo de habilidade específica. Um conjunto de formas reguladas de

²⁸ Esta característica da criança é representativa de uma das conquistas dos Direitos da Criança: luta contra o trabalho infantil.

comunicação (lições, questionários, ordens, exortações, sinais codificados de obediência) e um conjunto de práticas de poder (clausuramento, vigilância, recompensas e punição, hierarquia piramidal, exame) conformam o campo do que é possível perceber, dizer, julgar, pensar e fazer na instituição escolar.” (Kohan, 2003, p. 79)

A infância, ao abrigo da necessidade de educação, passa a ser um tempo de institucionalização. A experiência vivida na infância é experiência de clausura. “Nas escolas, os indivíduos têm experiências de si que modificam a sua relação consigo mesmos numa direção precisa. São experiências demarcadas por regras e procedimentos que incitam subjetividades dóceis, disciplinadas, obedientes.” (Kohan, 2003, p. 81)

Seguindo ainda a linha de pensamento de M. Foucault, Walter Kohan afirma que surge em contexto da instituição escolar uma forma de poder que reflete um modo de pensar e exercer as relações de poder (Kohan, 2003, p. 84), que designa como jogo do pastor e do rebanho. Assim, o professor assume-se como pastor de um rebanho, pelo qual tem de assumir a responsabilidade pelas ações e pelo destino de todos e de cada um. O poder do professor é exercido para determinar a conduta do outro. E desta finalidade surge a pedagogia (cuja origem etimológica conserva este significado: determinar a conduta do outro).

Este exercício do poder do professor não deve ser entendido como dominação. A dominação é exercida numa situação em que as relações de poder são fixas e assimétricas como entre o Estado e o indivíduo e a relação de poder surge como forma de determinar a conduta do outro. Assim, este exercício do poder traz consigo a necessidade de se pensar a liberdade, pois as relações de poder e as práticas de liberdade entrecruzam-se (Kohan, 2003, p. 88-89). Ora, cabe precisamente à pedagogia pensar os limites entre a necessária aprendizagem e a autonomia e liberdade do sujeito. E é neste reequacionar das noções de educação, poder e liberdade que se encontra lugar para pensar a relação entre adulto e criança, entre professor e aluno. Encontramos aqui solo fértil para as perguntas, que são, elas mesmas, fertilizantes: “Se fazemos uma pergunta e não nos sentimos perturbados, tocados, movidos, descentrados por ela, parece que estamos perdendo uma das mais interessantes e poderosas possibilidades da pergunta: a transformação que ela provoca.” (Kennedy; Kohan, 2020, pp. 199-200).

Após esta exploração do conceito de infância pelos caminhos da filosofia, atentemos no uso corrente do mesmo, e que consta na entrada *infância* no *Dicionário de Filosofia da Educação*:

“A palavra infância é utilizada, no uso corrente, como um substantivo que designa uma etapa do desenvolvimento humano que vai do nascimento à puberdade e à adolescência e, também, como um adjetivo que caracteriza um estado de ingenuidade ou simplicidade que depende da idade cronológica. Este duplo sentido, atribuído à noção de infância, em várias línguas, encontra-se inter-relacionado e articulado à origem etimológica da palavra *infantia*, proveniente do latim, que significa aquele que ainda não fala ou que possui dificuldades de falar em termos convencionais.” (Pagni, 2016, p. 212)

Não exploramos ainda todas as dimensões filosóficas do conceito de infância, que é muito marcado também pela história. Interessa-nos a dimensão do conceito que abre para caminhos de questionamento filosófico e para pensarmos a infância à luz da comunidade de investigação filosófica ou para pensarmos a comunidade de investigação filosófica à luz da infância.

Esta ideia latente, na origem da palavra, que assegura que as crianças são não falantes, por aspetos biológicos específicos (porque ninguém nasce falante) é muito provocadora. Se olharmos para o prefixo *in* e o observarmos não apenas como negação ou como ausência de discurso, mas se o percebermos como “uma condição dessa linguagem e desse discurso, o germe do pensamento que ainda não se encontra pronto nem acabado, que ainda não se pode expressar ou comunicar em termos lógico, linguísticos ou pragmáticos” (idem, p. 212), então, podemos ver a infância como “potencialidade de pensar”. Até porque, como assegurou o poeta Manoel de Barros (2016, p. 453), “[q]uem não tem ferramentas de pensar, inventa.”. Ora, quem não tem ferramentas de pensar e de falar, inventa e é aqui que a criança, a condição infantil e o pensamento filosófico se cruzam.

Pedro Ângelo Pagni, que dá voz à entrada *infância* do dicionário supracitado, refere ainda, a partir do estudo do pensamento de Giorgio Agamben (2005), que “a infância é uma condição da própria experiência com a fala, que acompanha toda a vida humana, desde o nascimento, e não estaria reduzida a uma idade específica” (2006, p. 217). Neste sentido, retoma o mesmo autor, “[e]la não é a figura da incapacidade, da ignorância ou da falibilidade, mas a da possibilidade de uma rutura com o passado”.

De volta às palavras de Walter Kohan (2020): a “[i]nfância deve ser um tipo de experiência onde perguntar abre experiências para não-experimentados, pensamento para os não-pensantes, vida para os não-vividos.” (p. 200).

Continuemos buscando o que pode ser esta experiência das perguntas e das palavras e do pensamento filosófico na infância.

Experimentando o pensar

Jorge Larrosa (2002), a propósito do conceito de experiência, no artigo “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, diz que “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p. 21) e contrapõe: a experiência não é “o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (p.21). A experiência é experiência para um sujeito e é o acontecimento, que “nos é dado na forma de choque”, de estímulo, de “sensação pura”, na “vivência instantânea, pontual e fragmentada”, que permite que o sujeito tenha experiência. (Larrosa, 2002). O que pode fazer a ignição da experiência do pensamento?

As perguntas são feitas com palavras (se não forem feitas por palavras que ecoam no ar ou que se registam num papel, são feitas sobre palavras e conceitos). Para Larrosa (2002), pensar não é apenas “raciocinar”, “calcular” ou “argumentar”. Para o autor, pensar é “sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (p. 21). E como se produz ou se constrói esse sentido? Larrosa afirma que é nas palavras que o sentido ou o sem-sentido se constrói. E reforça: “Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas connosco.” (idem, p. 21). E daqui decorre que:

“as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controlo das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais do que somente palavras.” (idem, p.21).

De quem são as palavras que usamos? São nossas? São minhas? É pelas palavras (não apenas, mas também), com as palavras que comunicamos. Dizemos palavras, ouvimos palavras.

Vygostky, em “Pensamento e Palavra”, capítulo do seu último livro *Pensamento e Linguagem*, publicado postumamente, afirma que “a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa mas um processo, um movimento contínuo de vaivém entre a palavra e o

pensamento” (2007, p. 126) A relação entre pensamento e palavra não é estática, transforma-se, porque o significado das palavras também evolui, sofrendo transformações que acompanham o desenvolvimento da criança. Assim, o “pensamento sofre muitas alterações ao transformar-se em fala” (idem, p. 127). Promover o diálogo é promover o desenvolvimento do pensamento, pois os movimentos internos de pensamento são diferentes da exteriorização do pensamento. “Todos os pensamentos tendem a relacionar determinada coisa com outra, todos os pensamentos se movem, amadurecem, se desenvolvem, preenchem uma função, resolvem um problema.” (idem, p. 126). O pensamento funciona em vários planos e flui como um movimento interno, mas a estrutura da linguagem não se limita a ser espelho da estrutura de pensamento, não se veste o pensamento com palavras (Vygostky, 2007). Para Vygostky, “[a]s palavras não se limitam a exprimir o pensamento: é por elas que se acede à existência” (idem, p. 126).

É certo que os seres humanos não nascem falantes, mas trazem consigo essa capacidade que se vai desenvolvendo a partir dos primeiros anos de vida. Pensamento e linguagem, num período pré-linguístico, não se encontram interligados, é no “decorso da evolução do pensamento e da fala [que se] gera [...] uma conexão entre um e outra que se modifica e desenvolve” (Vygostky, 2007, p. 121). No entanto, pensamento e fala são dois processos relacionados entre si, quer como processos paralelos quer como processos que se entrecruzam e se influenciam mutuamente (Vygostky, 2007).

É, então, nas palavras que imprimimos o sentido da experiência. E, se a “experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova.” (Larrosa, 2002, p. 25), então como se prova, como se saboreia o pensamento? Como se experiencia o pensamento filosófico? Como sabemos que estamos a “fazer” filosofia? “Para se saber o é a filosofia tem de se fazer uma tentativa”, afirmou Karl Jaspers (1966, pp. 15 -16) E o autor prossegue fazendo a defesa da filosofia como experiência na primeira pessoa:

Só então a filosofia será simultaneamente a marcha do pensamento vivo e a consciência desse pensamento (reflexão), isto é, o ato e o respetivo comentário. Só a partir da tentativa pessoal poderemos aperceber-nos do que se nos depara no mundo com o nome de filosofia.” (idem)

Como se faz filosofia? Como se aprende? O que é aprender alguma coisa? Walter Kohan (2003) refletindo sobre o significado de aprender, partindo da raiz etimológica da

palavra, afirma que “aprender” na sua raiz latina se relaciona com “pegar” e “colher” no sentido de alimento, como se fosse algo que vem de fora e que nutre e alimenta. Já a raiz grega, “o campo semântico está coberto pelo verbo *mantháno*, que significa, originariamente, ‘aprender praticamente, pela experiência’, ‘aprender a conhecer’, ‘aprender a fazer’” (p. 201). E acrescenta ainda que estas “conexões [semânticas] mostram que os gregos sentiram o aprender como uma experiência”, ou seja, “não há aprendizagem sem uma experiência de quem aprende e o que aprende está determinado pelo caráter dessa experiência” (p. 201). E é aqui que as linhas entre experiência, aprendizagem e pensamento confluem, pois para haver aprendizagem de pensamento é necessário haver experiência de pensamento.

Regressemos agora à palavra “palavra” e pensemos no uso que dela fazemos na expressão “dar a palavra”. Quando dizemos que “vamos dar a palavra a alguém”, damos a palavra ou damos a vez para que o falante tenha tempo para expressar as suas palavras? E damos tempo? Neste sentido, damos a palavra às crianças ou a vez para que possam dizer palavras suas? Se lhe damos a vez, ouçamos as suas palavras, pois os “pensamentos voam de um espírito para outro, nas asas da palavra.” (Rancière, 2010, p. 70). Cada palavra encerra em si uma esfera de ideias, cada palavra fecunda-se na vontade do ouvinte, gerando mais palavras e renovado desejo de encontrar e de aprender.

O novo - *neos*

Quando ouvimos as crianças, “quem” estamos a ouvir? Não nos referimos à hipótese de, quando escutamos as crianças, estarmos a ouvir possivelmente, ecos do que as crianças já ouviram dizer através de agentes educativos ou dos pais. Referimo-nos ao momento de escuta das crianças: quem estamos a ouvir? Estamos a ouvir a criança que é pessoa? Estamos a ouvir a criança que há-de ser adulto? Estamos a ouvir a criança que “ainda não é...”? A forma como consideramos a criança pode ser definidora da interação com ela. Vimos anteriormente que a da proposta para reequacionar a relação do adulto com a criança seria partir do princípio da igualdade, considerando a criança como um outro com igual capacidade de raciocínio. Se não reconhecermos a capacidade de raciocínio da criança, esse pressuposto vai impossibilitar-nos de aceitar o que é dito pela criança como sendo razões para justificar as suas posições ou perspectivas, inviabilizando a investigação filosófica. A posição de condescendência também é

entreve ao estabelecimento do diálogo que promove a investigação filosófica, pois coloca a criança e o adulto em posições de desigualdade.

Quem é, então, a criança que ouvimos quando dialogamos com ela? A criança é *néos*, de acordo com a origem grega da palavra. *Néos* significa “‘jovem’, ‘recente’, ‘que causa uma mudança’, ‘novo’” (Kohan, 2003, p. 31). Pode o que chega trazer mudança? Não deve ser o que vem, o que chega a receber o que lhe pre-existe? A infância e a criança, etimologicamente, vivem entre estes polos: não têm voz, mas trazem o novo; são incompletas, mas são pura possibilidade; não têm capacidade de raciocínio, mas são inventivas; são sempre orientadas para um futuro, mas vivem no presente.

Hannah Arendt afirma a importância de os adultos se abrirem às gerações mais novas: “para preservar o mundo contra a mortalidade dos seus criadores e habitantes, é necessário constantemente restabelecê-lo de novo.” (2000 [1968], p. 47). E amplia a dimensão da importância de escutarmos os que chegam de novo ao mundo: “a nossa esperança reside sempre na novidade que cada nova geração traz consigo.” (ibidem, pp.47). E a filósofa acrescenta ainda que os mais velhos, se tentarem controlar essa potencialidade que os mais novos trazem ao mundo, orientando e limitando, irão destruí-la. Como devem, então, os adultos proceder face aos novos? Hannah Arendt diz-nos que, “face aos jovens, os educadores fazem sempre figura de representantes de um mundo do qual, embora não tenha sido construído por eles, devem assumir a responsabilidade, mesmo quando, secreta ou abertamente, o desejam diferente do que é” (idem, p. 43).

Os adultos são, então, os acolhedores que mostram sem reservas o mundo às crianças, assumindo a responsabilidade pelo estado em que se encontra o mundo no momento da sua chegada. E são responsáveis pela criança, por isso, devem fazer com que se insira gradualmente no mundo tal como ele é e devem “assegurar aquilo que normalmente se designa por livre desenvolvimento das suas qualidades e características” (p. 42).

Ora, consideramos que este livre desenvolvimento de qualidades e características possa ser relacionado com permitir à criança que tenha experiências de livre pensamento filosófico, que exercite o que tem sido negligenciado: considerar a experiência de pensamento filosófico como experiência. Pois, como Hannah Arendt afirma: “a qualidade única que distingue cada ser humano de todos os outros, qualidade essa que faz com que ele não seja apenas mais um estrangeiro no mundo, mas alguma coisa que nunca antes tinha existido” (p. 42).

Eis a infância como contínuo nascer no mundo. A infância é “possibilidade de quebrar a inércia repetitiva do mesmo” (Kohan, 2003, p. 252). A infância é a possibilidade de nascer que todos os seres humanos, a quem já aconteceu o nascimento, têm. Esta noção de natalidade que se desvincula do momento de nascimento físico, mas que a ele se assemelha chamou Arendt *natalidade*.²⁹ A infância é então potência, potencialidade, duração.

Peter Handke terá in(e)scrito esta ideia de infância como potência e como estado nascente na estrofe do *Poema à Duração*:

“É duração que acontece
quando, na criança,
que já não é criança nenhuma
- talvez já seja um ancião -,
volto a encontrar os olhos da criança.” (Handke, 2019, p. 79)

Experiência infantil da filosofia

Que haverá na natureza da infância (trouxemos por empréstimo a base da interrogação de Gareth Matthews) que a torna tão peculiar e tão difícil de definir? Será a infância o bosque encantado da filosofia por desvendar?

No epílogo da sua obra *A filosofia vai à escola*, Lipman (1988) escreve um capítulo dedicado a esta dimensão da filosofia que deve ser considerada autónoma: “A Filosofia da Infância”. Para o autor, “a experiência da filosofia não precisa de ser incompatível com a infância” (p.215). E acrescenta ainda que “as diferenças entre as perspetivas da criança e do adulto representam um convite à experiência compartilhada da diversidade humana” (p.216).

Pensando sobre a importância de considerar de igual forma o pensamento da infância e o da idade adulta, ocorre-nos uma metáfora pedida de empréstimo a Thoreau (2018) na sua obra sobre caminhar: “Atualmente [...] a melhor parte da terra não tem dono. A paisagem não pertence a ninguém, e o caminhante usufrui de uma relativa liberdade.” (p. 32). Neste sentido,

²⁹ Laurinda Silva realizou, no âmbito do Mestrado em Filosofia para Crianças da Universidade dos Açores uma investigação sobre a relevância de Hannah Arendt para o Filosofia para Crianças. Laurinda Silva apresenta assim este conceito de Arendt: “o conceito de natalidade em Arendt amplia-se do seu significado restrito (o facto de nascer) à estreita conexão com ação e liberdade. Agindo, capacidade que todo o ser humano tem uma vez que nasceu, cada indivíduo tem o poder de começar algo novo, imprevisto, inesperado” (Silva, 2022, p. 7)

as crianças podem ser caminhantes livres tal como os adultos e aventurar-se nas sendas e trilhos do mundo do pensamento. Pensar é algo intrinsecamente humano. Gareth Matthews (1994) vê a filosofia como algo que se faz de forma natural. Neste sentido, sendo natural ao ser humano, não é área restrita, não pertence apenas a círculos académicos. Ou, como afirmou José Ortega Y Gasset (1994) na obra *O que é a filosofia?*: “Nasce da própria vida e, como veremos muito estritamente, esta não pode evitar, ainda que de modo muito elementar, filosofar.” Assim, a filosofia acontece ao ser humano, na vida, quando se preocupa com o Universo, quer seja através do domínio de uma técnica e de forma culta, quer seja espontaneamente e de forma selvagem. Ortega Y Gasset conclui dizendo que a “filosofia é uma coisa... inevitável.” (p. 55). E Karl Jaspers (1966) acrescentaria numa afirmação em forma de aforismo que a “filosofia está sempre presente.” (p. 18). Para Jaspers, filosofar é “estar-a-caminho” e este “estar-a-caminho” é visto como “destino do homem no tempo” (p. 15) e como “essência” (p. 145), como algo que não pode ser indissociável do ser humano.

Karl Jaspers (1966) terá afirmado a propósito do filosofar e da sua comparação com o ato de caminhar que as “interrogações são mais importantes do que as respostas e cada uma destas transforma-se em nova interrogação.” (p. 15). Assim, as perguntas aparecem como motor do pensamento, e será por elas que o caminho da investigação é feito. Ora, se as perguntas são geradoras de pensamento filosófico, então as crianças são fonte inesgotável deste. Até porque, como nos diz Valter Hugo Mãe, no livro *Contos de Cães e Maus Lobos*: “As crianças entendem o que nós já deixamos de entender.” (p.157) Como se as crianças conservassem capacidades que os adultos foram perdendo ao longo do tempo. Gareth Matthews (1994) também nos dá testemunho desta linha de pensamento: “as crianças, na sua frontalidade simples, levam-nos muitas vezes a nós, adultos, de volta ao facto bruto.” (p. 110) Desta ideia, de que os adultos perdem capacidades de espanto e de questionamento ao longo da vida, comunga também José Tolentino de Mendonça (2017) no livro *O Pequeno Caminho das Grandes Perguntas*, quando nos diz que os adultos se tornam em “repetidores sonâmbulos de respostas feitas, carregados de saberes, previsões e mapas” (p. 21).

Para sair do estado de adormecimento em que o adulto vive, sugere Tolentino de Mendonça que se recorde do tempo em que “as perguntas foram o contacto (consciente e fulgurante) com a vida não predeterminada” (idem, p. 21). E essa memória poderá trazer alento a recomeçar, “como se cada pergunta fosse uma possibilidade de nascer”. Assim, “as perguntas que nos habitaram na infância” são pensamento em estado nascente. São

perguntas da infância, mas não são perguntas menores de idade, são perguntas com essa potencialidade de gerar outras perguntas e pensamento não predeterminado, porque são, como Tolentino de Mendonça afirma: “interrogações desconcertantes e de uma agudeza flagrante”.

Garreth Mathews (1994), como anteriormente referimos, após observação não formal de crianças de várias idades, percebeu que as crianças de idades entre os três e os sete anos mantinham, como afirmou, “divagações espontâneas pelo mundo da filosofia”, mas que, com a escolarização e tendo já mais idade, aprendiam a fazer perguntas “úteis”, concluindo que, no decorrer desse tempo, “filosofia [era] então enterrada”, far-se-ia em privado ou permanecia dormente. No sentido de revitalizar o pensamento filosófico das crianças, encontrou uma técnica, que aplicou em várias escolas: a “técnica do início de história”³⁰. Gareth Matthews considerava que as crianças mais velhas, se fossem intencionalmente *provocadas*, manteriam a chama da vontade de indagação e busca com fulgor. A partir desta experiência e da aplicação desta técnica - que difere da metodologia de Matthew Lipman, cuja história é um modelo de diálogo exploratório dos problemas ou temas filosóficos (1988, p.167) -, Gareth Mathews escreve a obra *Dialogues with Children* que, como o próprio considera, é “uma introdução à filosofia através das vozes (e das mentes!) das crianças” (Mathews, 1994, p. 19). Como vemos aqui afirmado nas suas palavras, a voz e as mentes (mente ou pensamento que se estende até à voz) das crianças são agora de reconhecida importância. O autor afirma ainda: “tenho falado das crianças como filósofos” (idem), gravando nesta expressão o valor e o alcance do pensamento infantil.

A este propósito, Karin Murrin (2000a), dedica um artigo cujo título apresenta a problemática em debate: “Can Children Do Philosophy?” - “Podem as crianças fazer filosofia?”. A questão é antiga e permanece atual, tendo na sua base pressupostos filosóficos em relação aos conceitos de criança, pensamento da criança e filosofia. No entender de Karin Murrin, importa então pensar e clarificar a forma como estes conceitos estão a ser convocados para justificar as posições que defendem que as crianças não podem fazer filosofia, posição esta que a autora rejeita.

³⁰ Gareth Matthews (1994) relata a aplicação da técnica de início de história que ocorreu em várias escolas, sendo o seu livro *Dialogues with Children* o relato completo dessa experiência. Neste livro que agora tomamos como referência, *A Filosofia da Infância*, Gareth Matthews conta que realizou a aplicação da técnica de início de história com uma recriação do paradoxo do navio de Teseu. Assim, as crianças deparavam-se com um desafio, um problema filosófico que tinham de resolver sem o apoio do adulto.

Com o intuito de defender a possibilidade de as crianças fazerem filosofia, Karin Murrís vai analisar a definição de filosofia, a diferença entre fazer filosofia e filosofar, a comparação entre criança filósofa e adulto filósofo, a intenção do questionamento.

Partindo do pensamento do filósofo Peter Singer, Karin Murrís (2000a) afirma que a filosofia é muitas vezes tida como um corpo de conhecimento, mas que, no entanto, esta ideia de filosofia como um corpo de ideias organizadas em sistema pode fazer pouco sentido, na medida em que podemos pegar num pensamento, numa afirmação, num conceito que um filósofo apresentou e podemos, a partir dali, gerar uma dissensão. Em contrapartida a esta perspetiva da filosofia é apresentada uma outra que a considera como método de investigação sobre questões fundamentais.

Karin Murrís prossegue afirmando que tem existido confusão na definição do que é a filosofia e que tem ampliado o desacordo. A distinção entre “fazer filosofia” e “filosofar” pode, afirmamos nós, não ser suficiente para elucidar a questão. Assim, “fazer filosofia” corresponderia a estudar as ideias e o pensamento de grandes filósofos e “filosofar” será pensar sobre qualquer questão de forma filosófica.

Outro assunto que deve ser debatido para tentar clarificar a possibilidade de as crianças fazerem filosofia é a comparação estabelecida ente crianças filósofas e adultos filósofos. Karin Murrís defende que não podemos comparar ambos por uma questão de categoria, ou seja, para compararmos crianças filósofas e adultos filósofos, pois dentro deste último grupo existem subcategorias como sendo: adultos sem treino filosófico, adultos com treino inicial em filosofia e adultos com treino académico e com exercício qualificado de pensamento filosófico.

Em relação à intenção do questionamento, os opositores do reconhecimento da possibilidade de pensamento filosófico das crianças defendem que as crianças questionam porque querem saber como se usa o conceito e, por oposição, os filósofos questionam porque, não tendo qualquer dificuldade no uso do conceito, querem mapeá-lo numa perspetiva de pensamento de ordem superior, ou seja, de forma crítica. Assim, os filósofos questionam porque encontram o problema filosófico dentro de um conceito e as crianças questionam sobre todos os conceitos de um ponto de vista prático e sem a dimensão de pensamento de ordem superior.

Karin Murrís defende que as crianças podem fazer filosofia e esta convicção, diz a autora, “tem não apenas consequências significativas para a forma como como devemos

educar as crianças pequenas, mas também para a forma como os adultos devem fazer filosofia” (Murriss, 2000, p. 261), pois a falta de conhecimento sobre as convenções sociais e sobre hábitos culturais gera um pensamento original e novo sobre problemas filosóficos.

Joanna Haynes e Karin Murriss (2009), defensoras da pedagogia crítica, lançam um olhar à questão acerca das capacidades de pensamento das crianças, no artigo “Opening Up Space for Children’s Thinking and Dialogue”. As autoras defendem que a idade não é fator mais importante quando se trata de procurar significado, sentido e consideram que as crianças “praticam o pensamento por elas mesmas de maneira rigorosa” (idem, p. 182). E acrescentam que a investigação filosófica com as crianças não acontece em círculo, isto é, não andam às voltas, ao redor dos assuntos e dos conceitos. O pensamento com as crianças acontece numa “espiral em conjunto” para fora e para dentro, ou seja, aprofundando os conceitos e alargando, crescendo lateralmente, como num movimento de crescimento da raiz.

Mantendo a linha de pensamento crítico pós-humanista, Joanna Haynes e Karin Murriss (2009) lançam a questão: “Mas porque é que ficamos tão surpreendidos com as perspetivas [das observações feitas pelas crianças]?” (p.182) E prolongam a pergunta em forma de hipótese: será que isso é reflexo da tendência generalizada de marginalizar ou subestimar a capacidade de conhecimento e perspectiva das crianças? (p. 182) A acontecer por estas razões, as autoras sugerem que se ouçam de forma mais aberta as perspetivas das crianças. Eis a pedagogia que as autoras advogam, como afirmam. Uma pedagogia da escuta aberta, ousamos dizer. E, ouvir as crianças, dialogar com elas faz-nos pensar na possibilidade de haver uma filosofia da infância.

Filosofia da infância

Lipman (1988), no Prólogo da obra *A filosofia vai à escola*, escreve sobre “A Filosofia da Infância”, sendo este precisamente o título desse capítulo. Lipman assume aqui a defesa da criação desta área de saber, pois, “a infância é uma dimensão legítima do comportamento humano e da experiência humana e que não é menos habilitada ao tratamento filosófico que outras dimensões para as quais já existem filosofias” (p. 215). Lipman diz ainda que a experiência da filosofia não tem de ser vista como incompatível com a infância e todo o seu longo tempo de trabalho pode ajudar a provar que existe possibilidade de compatibilizar

filosofia com infância. Por outro lado, acrescenta ainda que, de igual forma, a experiência da infância não precisa ser incompatível com a maioridade, quer porque as diferentes perspectivas entre adulto e criança possam representar uma forma de aproximação ou de experiência partilhada quer pelo facto de a experiência de infância ser algo não restrito a um tempo cronológico (Kohan, 2003).

Gareth Matthews (1994) presta também um importante contributo para se pensar a possibilidade de considerar a filosofia da infância como uma área da filosofia, bem como para se repensar a criança como pessoa com capacidade de pensamento filosófico. De facto, como o próprio documenta, num encontro com Matthew Lipman, que aconteceu num simpósio da *American Philosophical Association*, ambos conversam sobre a possibilidade de pensar a filosofia da infância como uma disciplina da filosofia, tal como acontece com outros campos do saber. Gareth Matthews confessa ter-se sentido reticente em relação a essa possibilidade (1994). No entanto, acabou por aceitar, tendo dirigido nos anos 80 do século XX um Seminário de Verão para Professores Universitários com a designação “Questões da Filosofia da Infância”, salvaguardando-se nas “questões” para dar como assumido que seria já um campo de pesquisa aceite. Mais tarde ministraria um curso com a designação, agora sim, inequívoca, “Filosofia da Infância”.

Lipman (1988), procurando clarificar e defender esta perspectiva de que existem, de facto, razões para considerarmos a filosofia da infância como uma área da filosofia, parte da questão: “o que a habilita [filosofia da infância] a tornar-se uma área da filosofia”? E prossegue, dizendo que, para a filosofia da infância ser reconhecida como tal, é necessário que esta área de conhecimento contribua significativamente para outras áreas da filosofia. Assim, Lipman elenca algumas das questões que podem ser levantadas a partir das perspectivas da filosofia da infância. Estas questões são terreno fértil para serem exploradas e é possível a partir delas estabelecer relações com outras áreas do saber. Tomemos como exemplos: “As crianças têm direito a raciocinar?”, “De que maneira a pergunta «O que é uma criança?» ilumina a pergunta «O que é uma pessoa?»” (pp. 216-217).

Para Lipman, a necessidade de desenvolver a filosofia da infância surge pela “descoberta de que as crianças podem fazer filosofia – e que elas fazem de maneira competente e com prazer” (1988, p. 218). Para o autor, uma das questões que pode alavancar a autonomização e a formalização da filosofia da infância como uma área do saber filosófico

é: “As crianças têm direito a raciocinar?”³¹. Por direito a raciocinar, podemos entender também o direito a investigar, a buscar, a procurar. Temos por certo que as crianças fazem muitas perguntas aos adultos. A posição do adulto emancipador (Rancière, 2010) seria possibilitar à criança formas de desenvolver investigação, seguindo essa vontade de conhecimento, e não dar uma resposta. Lipman faz corresponder o direito da criança a investigar ao direito do adulto a não responder (mesmo que seja para protegê-la em relação a determinados temas considerados sensíveis). Contudo, consideramos que o adulto tem direito a não responder, para possibilitar que o direito da criança a realizar a sua investigação se efetive e que possa não ficar dependente da resposta que o adulto lhe ofereceu. E a criança deve poder, de igual forma, investigar acerca do que lhe causa estranheza, admiração, inquietação, vontade.

Vistas e não ouvidas

Quando o Programa de Filosofia para Crianças começou a ser posto em prática por Lipman, a proposta inicial era ensinar a pensar convocando as crianças a pensar por si, mas em conjunto, os temas, conceitos, problemas da filosofia. Lembremos que a base da filosofia para crianças é dialógica, logo pressupõe diálogo e escuta. Lembremos ainda que a ousada proposta que Lipman trazia às escolas do ensino básico era converter as salas de aula em comunidades de investigação (Lipman, 1988, p.35), em que a experiência seria o ponto de partida para a aprendizagem. Assim, o professor que transmitia o conhecimento passaria a

³¹ A este propósito, ousamos partilhar o relato de uma conversa ocorrida durante o momento da escrita da presente dissertação, na sequência da preparação de uma oficina de filosofia para/com crianças, que começou durante o 1º ano letivo do Mestrado de Filosofia para Crianças, no âmbito do trabalho prático da disciplina de Oficina de Filosofia para Crianças I. A esta oficina de filosofia para/com crianças chamamos Oficina de Pensar e foi criada a título experimental, não constitui um grupo fixo e realiza-se num espaço fora da organização escolar, com crianças entre os 8 e os 10 anos de idade. A Oficina de Pensar não se realizou durante os meses das férias escolares e recentemente a pessoa responsável por organizar as sessões, cedendo o espaço, registou um pedido muito especial de uma criança que a contactou, dizendo: “quando é que há oficina de filosofia? Estou a precisar. Estou mesmo a precisar... tenho de descobrir o que é o nada...” . Ora, serve o presente relato do que aconteceu para reafirmar esta ideia de que as crianças têm direito a investigar, como defendeu Lipman, e que deve ser-lhes garantido o direito a investigar o que lhes provoca vontade de conhecimento, sem protecionismo ou sincopando a realidade, para lhes dar uma versão amenizada do mundo. No fundo, seria permitir e possibilitar que a criança seja, como disse Hannah Arendt (2000 [1968]), introduzida gradualmente no mundo tal como ele está à sua chegada.

ser o professor que escuta as perguntas das crianças e acompanha a exploração dos conceitos e dos problemas que elas vão fazendo.

Lipman (1988) considera que devemos substituir as concepções que estabeleçam que “os adultos sabem e as crianças não sabem” (p. 219) e que “as crianças devem [...] adquirir o conhecimento com o qual os adultos são tão ricamente dotados” (p. 219), por perspectivas em que as crianças são escutadas acerca do que vão descobrindo sobre o mundo. Para Lipman, a “filosofia oferece um fórum no qual as crianças podem descobrir, por si mesmas, a relevância, para suas vidas, dos ideais que norteiam a vida de todas as pessoas.” (p.13). O autor considera ainda que as crianças têm o mesmo direito à expressão do seu pensamento, tal como os adultos têm o direito a escutar e a partilhar o que a criança tem a expressar.

Uma outra voz se junta a este manifesto. Salientamos que a aproximação das vozes neste diálogo sobre a importância da voz e da vez das crianças na “aventura das ideias”³² é nossa, pois consideramos que Karl Jaspers, na obra que anteriormente referimos, *Iniciação Filosófica*³³, presta um valioso contributo para fundamentar a importância da filosofia na educação e na vida humana, de forma mais abrangente. Jaspers afirmou: “A exigência do livre acesso de todos à filosofia tem de ser reconhecida.” (idem, p. 11). Ora é precisamente esta ideia de urgência e premência em tornar a filosofia um espaço aberto a todos e de todos sem restrições de idade que norteou o trabalho de Lipman, que, através do seu Programa de Filosofia para Crianças criou espaço na escola para que se realizasse uma iniciação filosófica.

Assim, se as crianças apenas forem “vistas e não ouvidas” (Lipman, 1988, p.218) as perdas são para todos. Mas o que implica ouvir? Porque é a escuta importa? Só escuta quem ouve? Quem fala também escuta? Mergulhando na investigação de Magda Costa Carvalho (2022) a propósito da escuta de uma pergunta infantil, somos convidados a pensar a voz e a

³² Pedimos emprestada a expressão que é título do livro *A Aventura Moderna das Ideias*, de Adélio Melo (2000). No capítulo primeiro, Adélio Melo faz a introdução às ideias e termina com a seguinte afirmação: “O ‘mundo’, seja lá como for, não passa sem ‘aventuras de ideias’” (p.17). E, o filósofo e professor termina com uma nota de fim de página que consultamos e que é uma citação de Michel Foucault dos *Dits et Écrits*, 1978:

“O mundo contemporâneo, pelo contrário, fervilha de ideias que nascem, se agitam, desaparecem ou reaparecem, sacudindo as pessoas e as coisas. [...] E essas ideias são mais ativas, mais fortes, mais resistentes e mais apaixonadas do que o podem pensar os políticos. É necessário assistir ao nascimento das ideias e à explosão da sua força: e isso não nos livros que as enunciam, mas nos acontecimentos em que a sua força se manifesta, nas lutas que se travam em redor das ideias, a favor ou contra elas.” (p.23)

³³ A obra *Iniciação Filosófica* de Karl Jaspers (1966), de acordo com o Prefácio, é “constituída por uma série de preleções radiofónicas proferidas no intuito de transmitir a mais vastos círculos o conhecimento do pensamento filosófico”. Não se trata de um compêndio, diz o autor, mas de “uma rememoração das origens do interesse filosófico”, “buscando compreender, a partir das raízes, o sentido perene da filosofia” (como se lê, esta última citação na aba direita do livro).

escuta enquanto conceitos. “A voz é para ouvir, a voz é para ecoar, reverberar, ressoar.” (p.14). Assim, a autora apresenta a voz, para além da voz enquanto som produzido pelos órgãos responsáveis pela emissão de sons. A voz precisa de ressonância. Ouvir poderá ser esse recebimento do som de retorno. A voz deve transportar infância.

Será suficiente a escuta para criar um espaço de partilha entre adulto e crianças? Que se partilha? Magda Costa Carvalho diz-nos que “o exercício da escuta talvez seja o sentido mesmo da construção partilhada de mundo já que nada se diz sozinho e nada se escuta sozinho” (idem, p.23)

Abrindo espaço para as crianças

Lipman, no Prefácio do livro *A filosofia vai à escola* (1988), afirma que “a filosofia oferece às crianças a oportunidade de discutir conceitos, tais como o de verdade, que existe em todas as outras disciplinas mas que não são abertamente examinados por nenhuma delas” (p. 13). Por aqui se entende a necessidade de se criar um espaço aberto ao diálogo em que as crianças possam expor, apresentar, revelar, partilhar, as suas dúvidas, questões, perguntas e que, a partir delas, possam construir caminhos de pensamento sobre o que causou assombro, inquietação, maravilhamento e despertou a vontade de seguir o rasto, de ir à procura, ir em busca, ir perscrutando, que é pela definição, a investigação.

Mas porque queremos ou devemos escutar as crianças? Gareth Matthews (1994) afirma que “é natural termos curiosidade acerca delas [das crianças], e, certamente, devemos sentir-nos responsáveis pela sua educação e bem-estar, mas, acima de tudo, devemos-lhes respeito” (p. 51). E respeitar as crianças poderá passar, certamente, por escutá-las, ouvir as suas questões que são a expressão de movimentos de pensamento, que são a projeção de inquietações. Referimo-nos, por vezes, às perguntas que fazemos ou que nos acontecem como as “perguntas que nos habitam”, traduzindo metaforicamente a dimensão de presença em espaço íntimo.

Karl Jaspers (1966) refere que: “As perguntas das crianças são um admirável sinal de que o homem, enquanto homem, filosofa espontaneamente. Não é raro ouvir-se da boca das crianças algo que, pelo seu sentido, mergulha diretamente nas profundezas do filosofar.” (p. 11).

Mas, para escutar necessitamos de assegurar que exista um ambiente favorável à escuta e ao pensamento. Joanna Haynes e Karin Murriss (2009) propõem que seja criado espaço para pensar. A metodologia de trabalho filosófico com crianças que propõem tem como ponto de partida as intervenções das crianças, isto é, a investigação será gerada dos exemplos que as crianças partilham com base nas experiências pessoais. Para tal, o trabalho do adulto/ facilitador/ professor é de encorajamento para que as crianças possam partilhar. As autoras sugerem ainda que haja empenho em “abrir espaço para as crianças pensarem” (idem, p. 183) e, com esta proposta, querem dizer que seja criado um ambiente em que se convidem as crianças a serem curiosas, a duvidar, a surpreender-se e a fazerem perguntas que servirão de base à investigação. Para tal, é necessário que o “o professor se liberte de qualquer objetivos baseados no conteúdo e que aprendam como seguir o pensamento das crianças” (p. 183).

E, neste anúncio dos requisitos fundamentais para que se possa gerar espaço para haver espaço para pensar encontramos uma crítica direta à proposta do Programa de Filosofia para Crianças de Lipman e Sharp, numa tripla vertente. Assim, o próprio título do artigo sugere um afastamento relativamente ao projeto de ensinar a pensar e ensinar para o pensamento crítico, pois o que deve acontecer para se aprender a pensar é necessário que haja ambiente propício. Ora, é abrindo espaço para as crianças pensarem que surge o aprender a pensar, ou seja, não será através da escuta de diálogos escritos com o propósito de modelar a forma de pensamento, mas através da escuta única de um livro de literatura infantil que vai provocar interesse e curiosidade. Por outro lado, as autoras afastam-se das ideias de currículo e do procedimento metodológico de seguir até onde o argumento leva, dando mais importância à investigação dos temas e questões que surjam diretamente das crianças e à posição metodológica de seguir o pensamento que emerge, que acontece. Neste sentido, sem orientações prévias, sem conteúdos, sem objetivos, nem rota ou destino traçados, a viagem de investigação filosófica dentro deste modelo de discussão aberta exige, como afirmam as autoras, que o professor tenha como habilidade ter fé nos alunos (p. 184). Assim, deve esperar o que emerge, o que acontece, no sentido de acontecimento como algo que vem marcar a experiência e vem gerar vontade de ir em busca, de ir à procura. E o professor é guia que identifica formas de ir abrindo mais o diálogo; é guardião do ambiente para que seja favorável emocionalmente e para que seja seguro discordar; é co-investigador demonstrando uma

genuína atitude de vontade de investigar, de questionar, de se pôr a caminho, com as crianças, em comunhão e comunidade ao longo da floresta, abrindo sendas de perplexidade e de busca.

Para escutar as crianças naquilo que emerge, que surge, que acontece é necessário escuta ativa em que se ouve e se cuida do ambiente para que seja favorável a gerar mais pensamento. Cuidar como quem cuida da chama de um fogo. Escutar em silêncio, esperança e dádiva.

Silenciando a voz soberana

Para que se escute a voz das crianças e da infância, é preciso criar espaço para que o pensamento aconteça (Haynes & Murriss, 2009) e é necessário, de igual modo, que a voz soberana do professor se silencie (Jasinski & Lewis, 2015). A autoridade pedagógica do adulto/facilitador/ professor em comunidade de investigação filosófica já não é estabelecida pela sua superioridade intelectual, pois um dos princípios que encontramos para fundamentar o trabalho de investigação filosófica com crianças é o princípio da igualdade de inteligências, proposto por Rancière (2010), como vimos anteriormente. A autoridade do adulto/ professor /facilitador passa a ser autoridade racional (Matthews, 1994; Elicor, 2017), ou seja, o que o professor diz está certo porque racionalmente investigamos, avaliamos e validamos e não aceitamos que esteja certo o que o professor diz apenas porque foi o professor a dizer. “É a possibilidade de revisão que torna a autoridade racional, em vez de meramente arbitrária.” (Matthews, 1994, p. 124). Este é, como afirma Gareth Matthews, o problema filosófico abordado por Platão no diálogo *Eutífron*.

O problema da autoridade é um problema sempre presente quando debatemos questões relacionadas com a relação adulto/ criança, professor/ aluno, educador/ educando. O modelo de comunidade de investigação filosófica traz uma nova perspectiva a esta questão da autoridade do professor, reequacionando-a. Assim, “[n]a CIF [comunidade de investigação filosófica], os professores criam um espaço de nutrição intelectual onde os alunos se envolvem deliberadamente na sua própria aprendizagem em vez de simplesmente confiarem no que o professor diz.” (Elicor, 2017, p. 83).

Esta nova abordagem relativamente ao papel do professor que a comunidade de investigação filosófica instaura faz repensar a dimensão da autoridade, mas não a elimina. A

proposta da metodologia de comunidade de investigação filosófica não é anti-autoridade, antes sim, propõe uma nova definição de relação adulto/ criança que traz consigo uma outra noção de autoridade. A prova de que o professor continua a manter autoridade é que continua a ter de ser ele a manter a atenção, a despertar a vontade de busca, a impedir a passividade e inércia das crianças. No entanto, com a proposta de alteração do papel tradicional de transmissor vertical de conhecimento para professor emancipador que desperta vontade, que convida ao exercício do pensamento, que abre espaço para que o pensar emergja, que cuida do ambiente para que seja seguro perguntar as perguntas que habitam no interior das crianças, cria-se uma nova definição de autoridade do professor, sendo que este novo professor não tem a última palavra nem obriga a que as crianças sigam determinado caminho da floresta. O caminho é determinado pelas crianças seguindo a “fome de perguntidade” delas. O professor não é aquela espécie de Lobo Mau das histórias tradicionais infantis (fazendo uma analogia bastante ousada) que indica o caminho que a Capuchinho Vermelho deve seguir para chegar a casa da Avozinha, o professor é Lobo Bom que caminha lado a lado na floresta e não indica caminho, constrói o caminho de busca em conjunto. Neste sentido, a comunidade de investigação filosófica abala a hierarquia intelectual estabelecida pela visão tradicional de educação, pois reinventa o papel do professor.

Para além de a filosofia para crianças apresentar o professor como uma voz entre as vozes, quando propõe que este seja um co-investigador, há ainda outra proposta: o silêncio da voz soberana do professor. Que efeitos terá o silêncio do professor? (Jasinski & Lewis, 2015).

Igor Jasinski e Tyson Lewis (2015) escreveram um artigo com o intuito não de simplesmente negar a visão tradicional da forma de fazer Filosofia para Crianças, mas propondo colocar em suspenso essa forma de metodologia de trabalho filosófico com as crianças, para que se torne algo diferente. O artigo tem como título: “Community of Infancy: Suspending the Sovereignty of the Teacher’s Voice” e foi publicado no *Journal of Philosophy of Education*. A proposta apresentada pelo próprio título levanta, nessa primeira abordagem ao pensamento dos autores, a questão: com que intuito se pretende suspender a soberania da voz do professor? De notar que os autores designam a comunidade de investigação filosófica como “comunidade de infância”. Estaremos perante uma nova proposta? Que implicações terá esta proposta? Para quê suspender a soberania da voz do professor? Suspender a soberania da voz ou a voz da soberania do professor? E se silenciarmos o professor, quais as

implicações desse acontecimento? Como fica a relação entre professor e aluno se a voz do professor se silenciar?

As propostas apresentadas por Jasinski e Lewis (2015) têm como fundamento teórico o pensamento de Giorgio Agamben, cuja metodologia filosófica pretendem adotar. De acordo com os autores do artigo supracitado, o filósofo italiano Agamben “defende que o papel da filosofia é voltar sempre à potencialidade inexplorada do conceito, da ação, do evento e da teoria” (p. 3).

Jasinski e Lewis defendem que a filosofia para crianças deve permitir às crianças experienciar as potencialidades do discurso porém, sem as restrições de objetivos predefinidos ou de instrumentos que predeterminem esse exercício. A filosofia para crianças “é uma interrupção do tempo de aprendizagem como cronologia de avanço em direção à avaliação de resultados” (idem, p. 3). Se a filosofia para crianças adotar esses procedimentos de medição de resultados e for orientada por currículo e objetivos, então, defendem os autores, passa a ser semelhante a outras formas de aprendizagem e aqui finda a dimensão filosófica da filosofia para crianças.

No seguimento desta constatação, pretende-se estabelecer um enquadramento teórico para que a potencialidade da filosofia para crianças seja algo diferente, Jasinski e Lewis apresentam a proposta em forma de quase manifesto:

“propomos que o resgate da FpC [Filosofia para Crianças] necessita de uma mudança de comunidade de investigação (como modelo dialógico e pedagógico subjacente à FpC) para comunidade de infância (como alternativa inoperante e profana à comunidade de investigação). Uma tal comunidade não é uma comunidade que opera de acordo com regras predefinidas de lógica de envolvimento ou com protocolos padronizados de avaliação, mas sim é uma comunidade inoperante que é definida por deixar os fins suspensos” (p. 3).

A comunidade de investigação passa a ser comunidade de infância e a forma de comunicação deixa de ser discurso e passa a ser possível balbuciar (de acordo com o pensamento, que serve de fundamentação, de Agamben), isto é, o tempo da filosofia para crianças passa a ser “um espaço e um tempo para balbuciar” ou de *to babble*, em inglês. (p. 4), um tempo de experimentação linguística, um tempo que se experimenta falar, tempo de procura e de tateamento da linguagem.

Que tipo de experiência linguística é filosofia para crianças? – questionam os autores. Até aqui temos definido as experiências de pensar em conjunto e de comunicar o pensamento que acontece em filosofia para crianças como sendo uma experiência dialógica, estando então o diálogo no centro da dinâmica em grupo. O que se pretende com a experiência de filosofia para crianças seria o desenvolvimento da razoabilidade e do discurso da razoabilidade. O discurso seria uma forma de desenvolvimento do raciocínio. Ora, os autores propõem uma rutura com esta proposta inicial de filosofia para crianças. E quando acontece a rutura?

A rutura com a proposta inicial de Filosofia para Crianças acontece no momento em que o professor opta. No decorrer do diálogo, durante o trabalho de investigação filosófica, é suposto que o adulto /facilitador /professor faça intervenções com o intuito de assegurar que o diálogo vá progredindo na direção de um aumento de razoabilidade. E se o facilitador/ professor optar por não interferir? Jasinski e Lewis lançam essa proposta: silenciar e ouvir. Sendo que esta decisão se dá entre os limites da investigação e da infância. Quer isto dizer que ao optar silenciar-se e deixar o diálogo avançar livremente, a decisão que o facilitador/ professor toma corresponde a assumir escolher entre seguir o caminho da investigação e da racionalidade ou deixar seguir o diálogo tal como ocorre e optar pela emergência da infância. O facilitador/ professor silencia a sua voz para ouvir a voz da infância. Para Jasinski e Lewis, a “intervenção significa continuar o ritual de ensinar reafirmando o nosso papel de garantes da razoabilidade” (p. 10). E prosseguem: “[a]penas se optarmos por não intervir, refrear a fala, tornamo-nos *in-fantes* nós mesmos, por assim dizer, podemos criar a experiência da infância para os alunos” (idem).

Mas que é então este silenciamento? É um lugar de silêncio. Um “lugar à margem entre ensinar e não-ensinar”, um tempo em que “o ritual³⁴ de ensinar é temporariamente suspenso”, é um ato que “permite uma suspensão do ritual de aprendizagem”. É aqui que a infância emerge e que acontece a experiência da infância, no tempo do “brincar estudioso” a que o professor convida.

³⁴ Jasinski e Lewis (2015) vão buscar estas definições de “ritual” e “brincar” a Giorgio Agamben, como já referimos anteriormente. Relativamente a estes dois conceitos, “ritual” e “brincar” são, para Agamben, duas formas de atividade humana definidas em relação ao tempo. Assim, “ritual fixa e estrutura o calendário”, “por outro lado, o brincar altera-o e destói-o”. (Agamben 2007). “Ritual é o processo de contínua construção de ações ou formas de ser predefinidas e predeterminadas” e “Brincar, por outro lado, diz respeito ao processo de contínua reconstrução de tempo fora da natureza cíclica do ritual” (Jasinski; Lewis, 2017, p. 7). Neste contexto, o “brincar estudioso” que os autores propõem é um brincar especial que acontece em comunidade de investigação filosófica. O “brincar estudioso resiste quer aos comportamentos ritualizados da vida de todos os dias da sala de aula e aos excessos do recreio” (p. 7)

“Se queremos preservar o que acreditamos ser a contribuição única da FpC [Filosofia para Crianças] para a educação, isto é, a experiência da infância, nós, como professores, precisamos perder a nossa fala (a voz da razoabilidade e verdade), e ficar em silêncio. Mas este silêncio não é um nada; é ele mesmo um gesto infantil que tem certos efeitos no discurso dos outros.” (Jasinski; Lewis, 2015, p. 10)

No entanto, os autores fazem uma ressalva: o silenciamento da voz do facilitador/ professor é possível dadas as características específicas da filosofia que, trabalhando sobre questões abertas e sem que haja resposta unívoca, permite que o professor adote esta postura sem pôr em causa o seu papel. No âmbito de uma investigação filosófica, esta posição de lugar de silêncio tem enquadramento. Definidas as condições para que o silêncio aconteça, precisamos de saber “como exatamente o silêncio do professor provoca a experiência da infância (margem entre o falar e o não-falar, *babble*) e como permite aos alunos comprometer-se no ‘brincar estudioso’ (nem brincar nem ritual)” (idem).

A voz do professor é sentida como a voz da razoabilidade, então, enquanto a voz do professor estiver presente, as vozes das crianças, pretendendo validação e confirmação por parte do professor, continuarão a manifestar razoabilidade no discurso (Jasinski; Lewis, 2015).

“Assim que a voz do professor é removida, os alunos, lançados a si mesmos (abandonados, por assim dizer) na sua procura pela verdade, sem um enquadramento de referência que lhes permita comparar ou avaliar as suas contribuições individuais em relação a uma autoridade superior. (Isto também significa que os alunos entendem que o que quer que esteja a ser dito, por mais factualmente errado, ilógico, ou contraditório possa ser, não será sancionado pelo professor – desde que o silêncio do professor seja consistente” (pp. 10-11)

Com o silêncio da voz do professor (não da voz real do professor, mas da voz do professor enquanto voz de autoridade (a)racional, voz do discurso articulado e estruturado, voz da verdade), a comunidade de investigação filosófica transforma-se em comunidade de infância, em que a infância emerge, como se acontecesse um voltar ao estado natural em que se habita as margens da “voz/experiência” (Jasinski & Lewis, 2015). E a voz do professor é agora, em comunidade de infância, uma outra voz, infante também, que encoraja as crianças a fazerem experiências com a voz e com o pensamento, reformulando questões, experimentando palavras novas, fazendo o “brincar estudioso”, deixando que a infância nas experiências de linguagem. Deste modo, como afirmam Jasinski e Lewis (2017), seguindo

ainda o pensamento de Agamben, a “FpC [Filosofia para Crianças] (como um *experimentum linguae*, uma experiência de linguagem), é o *experimentum educationis par excellence*, na medida em que nos conduz precisamente para o interior sagrado do mistério da educação, revelando o que não pode ser dito” (idem, p. 13) E o que não pode ser dito é conservado no silêncio da voz do professor e manifestado na voz da criança e da infância que emerge numa linguagem que experimenta, que caminha por aproximação, que tateia.

O que ainda está em devir – professor e criança

O que se pretende com (um)a educação? Segundo Hannah Arendt (2000 [1968], p. 37): “a educação é uma das atividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana a qual não permanece nunca tal como é, mas antes se renova sem cessar pelo nascimento, pela chegada de novos seres humanos”. As crianças ou os recém-chegados, como a autora designa, “estão ainda em devir”. A criança “apresenta-se ao educador sob o duplo aspeto: ela é nova num mundo que lhe é estranho, e ela está em devir” (idem). Este estado de devir é partilhado com todos os seres vivos. No entanto, a educação que receberá não será apenas para desempenhar as funções da vida, a criança- devir- ser- humano é introduzida no mundo tal como ele está. E, como tal, cada nova geração irá crescer “no interior de um mundo velho, de tal forma que, preparar uma nova geração para um mundo novo, só pode significar que se deseja recusar àqueles que chegam de novo a sua própria possibilidade de inovar.” (idem, p. 27). Mas então, como educar para possibilitar que o novo?

Saber como educar é, então, um problema, confirma-nos Arendt, uma suspeita que já tínhamos. A educação, diz a filósofa, é “o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto” (idem, pp. 52-53). O nascimento é o surgimento do novo. E, a “educação, então, é uma reação à experiência do nascimento, a resposta dos velhos aos novos, a reação perante a irrupção inesperada e imprevisível de outro ser.³⁵” (Kohan, 2003, p. 110).

³⁵ Kohan cita Masschelein, J.; “L’education comme action. A propôs de la pluralité et de la naissance”, 1990

Para que educa a filosofia para crianças? De acordo com Lipman (2011), a Filosofia para Crianças pretende educar para o cuidado e desenvolvimento do pensamento, na sua tripla vertente: pensamento crítico, pensamento criativo e pensamento cuidadoso (*caring thinking*). Lipman diz-nos que designou o terceiro elemento da tríade do pensamento, que surgiu mais tarde nos seus manifestos, como ‘pensamento cuidadoso’ e que a dimensão deste engloba estar atento a valores, compreender o lado cognitivo das emoções (confiança, consideração, compaixão,...), reconhecer o que envolve apreciar uma obra de arte, examinar os próprios atos mentais e sentimentos. Para Lipman, o pensamento cuidadoso abrange o pensamento que é preocupado (atento às dificuldades dos outros), agradecido, normativo (propondo o que deve ser em situações morais) e deliberativo (tendo em conta o contexto para poder avaliar e tomar posição).

Relativamente aos dois primeiros elementos da tríade do pensamento, o pensamento crítico, de acordo com Lipman (1995) é governado por critérios singulares; conduz à produção de juízos; é autocorretivo, seguindo o pressuposto da falibilidade; é sensível ao contexto, ou seja, é flexível. Quanto ao pensamento criativo, é sensível a múltiplos critérios que se opõem; propicia a produção de juízos, mas está orientado para o resultado; é autotranscendente (dialético); é governado pelo contexto numa dimensão holística.

Para além desta dimensão de desenvolver o pensamento de ordem superior e de estar orientada para a metacognição (em que se pensa como se pensa e se reflete sobre os processos internos do pensamento), ao analisarmos a caracterização que Lipman faz da comunidade de investigação filosófica, damos mais alguns passos (dez, se cada um corresponder a cada uma das características assinaladas) para compreender quais são as outras dimensões da educação subjacentes. Assim, Lipman pretende que a educação através da filosofia oriente para a inclusão, para a participação, para a distribuição do pensamento, para a relação cara a cara, para a busca de significado, para sentimentos de solidariedade social, para a deliberação, para a modelação do comportamento, para o pensar por si e para o desafio como processo.

Na sua génese, a filosofia para crianças encerra uma crítica ao método de ensino tradicional, que é predominantemente realizado por transmissão vertical de conhecimentos. Da necessidade de educar crianças preparadas para detetar esquemas de manipulação e da urgência em preparar alunos nas áreas da filosofia que estavam apenas confinadas ao ensino universitário, surgiu o Programa de Filosofia para Crianças, mas que não se manteve

inalterado ao longo da sua existência. Nancy Vansieleghem e David Kennedy (2011) afirmam inclusivamente que existem duas gerações do movimento e que a designada “filosofia com crianças” é a segunda geração. Não sabemos se são duas gerações diferentes ou se são irmãs nascidas em épocas diferentes. Caminhos paralelos ou caminho que continua por outra paisagem? Contudo, se uma gerou outra então é porque se mantém fértil e capaz de inspirar novas formas de fazer e de se renovar e de manter a infância do pensamento.

Com o surgimento do movimento da filosofia com crianças, que se quis libertar das amarras do currículo, dos caminhos previamente traçados das novelas, dos manuais, iniciou-se também um movimento de repensar a educação e a filosofia passou a “ser entendida como um meio de aumentar o poder potencial das crianças (que são definidas essencialmente como vulneráveis), no sentido de neutralizar as relações desiguais de poder, fortalecendo os processos de comunicação e cooperação” (Vansieleghem; Kennedy, 2011, p. 177).

A filosofia com crianças vê a filosofia e a educação filosófica como necessária para contribuir para a mudança e para a transformação do sistema educativo e social, fundamentando a sua ação educativa no princípio da igualdade de inteligências entre adulto e crianças e professor e aluno. Assim, “a educação abandona as antigas e atuais pretensões de conduzir o olhar do outro numa direção correta, previamente definida, para converter-se no acontecimento de um olhar partilhado” (Vilela & Bárcena, 2006, p. 19).

Os ecos da voz de menino de Guimarães Rosa ainda se ouvem aqui: “Não gosto de falar em infância. É um tempo de coisas boas, mas...”. E esta conjunção adversativa abre uma frincha na janela da memória para a oposição das coisas boas às coisas menos boas da infância que, na confiança de Guimarães Rosa, são o “excesso de adultos”. Todos os adultos, “mesmo os mais queridos” parecem ser “soldados e policiais do invasor, em pátria ocupada”, deixando assim sentir neste relato que a sua infância estava tomada de assalto pelos adultos que o impediam de dedicar-se às atividades que mais gostava. Esta é a nova proposta do espaço e do tempo da filosofia na educação: promover o método do acaso, de que fala Rancière (2010), e o método da vontade que guiam e orientam a aprendizagem. Será a tensão do próprio desejo (Rancière, 2010) que orienta a aprendizagem e não a tensão da imposição de um adulto superior. O papel do professor será, nesta proposta emancipadora, o de verificar e garantir a atenção e que a vontade permanece, pois: “[q]uem procura sempre encontra. Não encontra necessariamente o que procura, menos ainda o que é *preciso* encontrar. Mas encontra

qualquer coisa de novo para relacionar com a *coisa* que já conhece. O essencial é esta vigilância contínua, esta atenção que nunca descansa.” (idem, p. 39).

A filosofia para/ com crianças ressurge agora como um espaço e tempo de encontros: entre o professor e crianças, entre as crianças e a filosofia, entre a filosofia e a infância, entre o professor e a voz da infância. Já não se pretende apenas educar o pensamento, pretende-se escutar o pensamento infantil em estado de nascimento permanente, com a profunda convicção de que a aprendizagem se faz caminhando com o professor pelos caminhos dos conceitos por descobrir e explorar, colocando perguntas reinventadas pelo olhar sempre novo de novo.

Há, pois, uma visão de que as crianças são pensadoras desancoradas e destemidas nas suas asserções sobre o mundo, mas com o decorrer dos anos, deixam-se “envolver e aprisionar por convenções e opiniões, por disfarces e juízos sem fundamento, perdendo assim a espontaneidade da infância.” (Jaspers, 1966, p.13) Se a filosofia acontece através do espanto e da interrogação, então reconhecemos na infância esta condição para que o pensamento seja estimulado, uma vez que as crianças são perguntadoras e vivem com alegria o estado de admiração perante os factos do mundo. Mas não devemos ser condescendentes com as crianças, uma vez que estas “na sua frontalidade simples, levam-nos muitas vezes a nós, adultos, de volta ao facto bruto” (Matthews, 1994, p. 110).

Voltar ao facto bruto, como um regresso ao primeiro olhar, como um começo, como um regresso do novo. E aí podemos respeitar e considerar as crianças como parceiras de investigação (Matthews, 1994), cumprindo o princípio da igualdade de inteligências, proposto por Jacques Rancière (2010). As crianças podem trazer para a investigação novas perspetivas filosóficas³⁶, é preciso é que se abra espaço para o diálogo, pois, mais do que vistas, as crianças devem também ser ouvidas. Para serem vistas e ouvidas é preciso que seja criado o espaço propício à emergência do pensamento e que a voz soberana do professor seja silenciada. Mas este silêncio não é uma ausência de vontade, é uma outra nota musical que permite que o entusiasmo e a vontade façam manter o diálogo vivo e (re)nascente.

³⁶ Tomamos como exemplo a investigação desenvolvida por Magda Costa Carvalho (2022), cujo texto publicado na revista *childhood & philosophy* “nasceu da escuta de uma pergunta infantil sobre a voz, feita por uma menina [...] e provocou um movimento de desconstrução sobre diferentes dispositivos de atividade filosófica tal como é apresentada a crianças e adultos em contexto de comunidade de investigação filosófica.” (p. 1). A pergunta serve de título ao artigo de investigação: “será que a voz que ouvimos por dentro é a mesma que as pessoas ouvem por fora?”.

Conclusões

A presente proposta de investigação partiu da vontade de compreender dois dos conceitos fulcrais da Filosofia para crianças: a *comunidade de investigação filosófica* e o *facilitador*. Assim, dentro do conceito de comunidade de investigação filosófica, pretendemos compreender como se conjuga a dimensão da autoridade pedagógica do facilitador com a voz e vez da infância. Desta vontade surgiram as questões: o que é uma comunidade de investigação filosófica? Como é definida pelos vários estudiosos deste conceito? Paralelamente, consideramos relevante pensar o papel do facilitador, bem como questionar a forma como o designamos. Nesta vontade de saber quem é, o que faz, e porque faz o que faz um facilitador, encontramos a questão da autoridade e como ela se reequaciona dentro de uma comunidade de investigação filosófica. E, pensando sobre o papel do facilitador no interior de uma comunidade de investigação filosófica, fomos levados a questionar qual o lugar da voz da infância e como se pode dar a vez e esperar escutar a voz da infância.

Para fazermos este caminho, à semelhança de uma viagem, traçamos um percurso prévio que nos indicava em que pontos de interesse gostaríamos de parar e visitar: queríamos visitar cidades/conceitos desse país por explorar chamado Filosofia para Crianças. Percebemos nesta jornada de (re)conhecimento que o país é extenso e com avenidas e ruas que se conectam a outras ruas e a outras avenidas, cruzando grandes territórios: filosofia, infância, educação.

Pensar a comunidade de investigação como conceito, no âmbito da filosofia para crianças, convida-nos a ir ao encontro da sua génese. Indagando pelos procedimentos que a caracterizam, fomos convidados a observar os fundamentos filosóficos que lhe dão estrutura e suporte, como é o caso da tradição filosófica pragmatista. Se, de igual modo, ao olharmos para a tradição filosófica, notamos que existe uma zona de confluência que vemos como sendo um território comum entre a comunidade de investigação filosófica e a tradição da própria filosofia. Nada do que acontece na comunidade de investigação filosófica é estranho à filosofia. A arrojada proposta da filosofia para crianças chama a si aqueles que estavam excluídos ou que eram considerados inferiores (Kohan, 2003) desta esfera do conhecimento, possibilitando, assim, o (re)conhecimento do pensamento como algo que é natural no ser humano e transversal ao longo da vida, não estando dependente de nenhuma etapa do desenvolvimento.

Não é a maturidade que traz o pensamento de cariz filosófico. O pensamento filosófico emerge em toda e qualquer idade. Precisa, isso sim, de ser respigado, como nos indicou Karl Jaspers (1966, p.13). E se o fizermos, encontramos uma “filosofia infantil muito rica” (idem). Este filósofo, cujo pensamento acerca da relação íntima entre a filosofia e a infância contribuiu para reequacionarmos o lugar do pensamento e da voz das crianças, diz-nos que estas possuem uma genialidade que os adultos perderam e que as perguntas das crianças são um inegável sinal de que o ser humano tem como característica intrínseca o pensamento filosófico.

Karl Jaspers não tem nenhum vínculo ao Programa de Filosofia para Crianças, ao contrário do que aconteceu com o pensamento de John Dewey, ainda que de forma indireta, ao constituir uma das fontes de referência de Matthew Lipman, criador, juntamente com Ann Sharp desta ideia de aproximar a filosofia das crianças. No entanto, através da análise da sua obra, fomos levados a reconhecer Karl Jaspers como uma voz confluyente na definição de alguns dos pressupostos da filosofia para crianças.

Karl Jaspers afirma que a filosofia surge antes de qualquer forma de conhecimento articulado que se realiza através de um método, pois a filosofia emerge “quando os homens despertam” (idem, p. 11). De ressaltar que, quando este filósofo utiliza o termo “homens” está a referir-se ao ser humano de forma abrangente, sem restrição etária. Encontramos em Jaspers uma abertura ao reconhecimento da possibilidade de um ser humano, independentemente do tempo cronológico da vida em que se encontre, ter pensamento filosófico.

O autor afirma de forma assertiva, num tom de quase manifesto: “[a] exigência do livre acesso de todos à filosofia tem de ser reconhecida” (idem, p. 11), pelo que, se uma das características do pensamento filosófico é ser original, então “[c]ada homem deverá realizá-lo por si próprio” (p.11). Paralelamente à originalidade, outra das características do pensamento filosófico será, como subjacente à sua formação etimológica, a “demanda da verdade” como ação decorrente daquele que ama o saber, pois, se ama, busca, procura, sai em demanda. Neste sentido, filosofar é “estar-a-caminho” (idem, p. 15), uma vez que, para se pensar filosoficamente, “[p]ara saber o que é a filosofia tem de se fazer uma tentativa” (idem, p. 15) e só assim a filosofia será “a marcha do pensamento vivo” (p. 16). Mas não se pensa sozinho: a prática da comunidade de investigação filosófica traz consigo a ideia de um nós que pensa. No entanto, não podemos confundir “o pensar por si próprio com o pensar para si próprio e

ter a noção equivocada de que o pensar solitário é equivalente ao pensar independente”, como afirmou Matthew Lipman (1988, p. 178).

A posição filosófica fundamental, diz-nos Karl Jaspers (1966, p. 31), “radica no abalo motivado pela ausência de comunicabilidade, no anseio de autêntica comunicação e na possibilidade de um duelo de amor que une profundamente um ser a outro ser”. A filosofia encontra-se, segundo este autor, em três momentos que evidenciam a sua forte ligação à comunicação. Assim, encontra-se numa atitude de choque provocado pela falta de pôr em comum o pensamento (que é a comunicação), encontra-se na vontade de comunicação e encontra-se na possibilidade de partilha, na comunhão. Sendo que a vontade de comunicação não pode, no entender de Jaspers, ser dissociada da verdade. Para o autor, a “verdade começa a dois” (idem, p. 139), só a alcançamos uns com os outros, quando pomos em comum o pensamento, pois “a filosofia exige a demanda de constante comunicação” (idem, p. 139). Ora, esta busca da verdade pautada pela comunicabilidade impõe aceitar um risco subjacente: “o sacrifício da minha pertinaz auto-afirmação” (idem). Esta ideia leva-nos a questionar por que razão os sujeitos que pensam põem em suspenso as suas convicções pessoais quando se encontram numa comunidade de investigação filosófica. Encontramos a resposta no paradigma da intersubjetividade de Habermas, que é também uma voz que entendemos que esteja unida às vozes dos fundadores da Filosofia para Crianças (Vieira, 2022). De igual modo, encontramos paralelo com o paradigma da intersubjetividade de Habermas na renúncia às certezas da razão do sujeito que se auto-afirma na comunicação da verdade de que fala Karl Jaspers (1966).

De acordo com a investigação de Paula Vieira (2022) sobre a relação entre o paradigma habermasiano da intersubjetividade e a comunidade de investigação filosófica, encontramos a “prática de uma racionalidade comunicativa em substituição de uma racionalidade autónoma centrada no sujeito” (Vieira, 2022, p. 155). Esta racionalidade comunicativa que assenta numa “razão dialogante por intermédio do discurso e da busca de pretensão da validade dos atos de fala”, que promove “acordos sobre algo do mundo” e projeta “planos de ação a partir desses acordos” (idem, p. 152), busca consensos e fomenta novas aberturas ao mundo. Esta abertura irá possibilitar quer uma posição de permeabilidade a diferentes atitudes, quer uma relação reflexiva com o mundo, pois todas as opiniões são avaliadas de forma crítica antes de serem validadas intersubjetivamente. Este conceito de intersubjetividade também nos convida a pensar o papel do facilitador na comunidade de

investigação filosófica, pois se a verdade surge em diálogo, então não existe uma verdade que esteja já à partida à espera de surgir como absoluta e única pela voz do facilitador.

A comunidade de investigação filosófica baseia-se no diálogo, no pensamento que é posto em comum, que é partilhado e construído a partir das ideias e dos argumentos dos membros do grupo. Ann Sharp (1987) diz que a verdade é intersubjetiva, pois surge aos seres humanos pela investigação, pela experimentação e pelo que é validado através do diálogo estabelecido entre os diferentes membros da comunidade de investigação filosófica. E, pela análise desta dimensão intersubjetiva da prática da comunidade de investigação filosófica, observamos que “é possível verificar a passagem da autonomia da razão centrada no sujeito (um pensar por si mesmo), para a prática de uma racionalidade comunicativa (centrada num pensamento em comunidade)” (Vieira, 2022, p. 147).

Este trabalho filosófico que é desenvolvido em comunidade realiza-se pela investigação, ou seja, é feito à semelhança de quem vai no rasto de algo, como quem quer encontrar, com vontade e com desejo de ir construindo caminho para saber mais, para descobrir a verdade sobre os temas e os problemas que a inquietação filosófica desenha no horizonte.

Matthew Lipman (1988) esclareceu acerca desta dimensão que introduziu no campo educativo: “por investigação quero dizer perseverança na exploração autocorretiva de questões consideradas, ao mesmo tempo, importantes e problemáticas” (p. 37). Assim é a investigação filosófica: caminha pela necessidade de encontrar, caminha pelo que causa assombro, caminha pelo amor ao que busca, caminha com “fome de perguntidade” (Guimarães Rosa, p. 64), num perpétuo movimento em que perguntas geram novas perguntas. O espanto e a dúvida (e ainda as “situações-limite”, para Karl Jaspers) são fatores de ignição do pensamento filosófico, que alcança a sua finalidade na comunicação (Jaspers, 1966, p. 31).

Numa comunidade de investigação filosófica, a verdade que se procura e que se poderá encontrar é estabelecida de acordo com os que investigam. A noção de verdade que orienta a investigação filosófica em comunidade surge por influência do pensamento de C.S. Peirce e de John Dewey. De acordo com Philip Cam, que dedicou um estudo à influência do Pragmatismo na noção de comunidade de investigação filosófica, o conceito de verdade é definido como sendo a opinião que receberá a aprovação por parte de todos que a investigaram, numa clara alusão ao procedimento em comunidade de investigação científica,

pela qual surge esta ideia que inspirou Matthew Lipman (Cam, 2011, p. 107). A própria dinâmica da comunidade de investigação filosófica gera implicitamente a noção de verdade como sendo assertibilidade com garantia (expressão atribuída a Dewey “*warranted assertability*”), ou seja, quando buscamos o sentido do mundo, encontramos verdades que são afirmadas e confirmadas através do diálogo e não antes de este acontecer (Sharp, 1987, p. 40). Dewey terá introduzido este termo “para designar o estatuto que uma proposição adquire quando é garantida através de processos de investigação sistemáticos que se corrigem a si mesmo” (Blackburn, 1997, p. 31).

Ainda no âmbito da influência pragmatista que acontece na delimitação do conceito de comunidade de investigação filosófica, temos a noção de significação que, como afirmou Philip Cam (2000), também decorre do pensamento de Dewey e é vista como algo que é alcançado quando interagimos de forma intencional com o mundo à nossa volta. Isso acontece através de atividades comunicativas e em momentos em que se faz uso das coisas, ou seja, na e pela experiência. E ainda outra noção se junta às anteriormente referidas: a noção de falibilismo do Pragmatismo que traz à comunidade de investigação filosófica a ideia de que o conhecimento é autocorretivo, que podemos continuamente corrigi-lo, pois as investigações são abertas. Ann Sharp gravou esta ideia na frase que ainda hoje se associa à prática da comunidade de investigação filosófica: “*The dialogue always remains open.*” Ou, na tradução em português: “o diálogo permanece sempre em aberto”. (Sharp, 1987, p. 39). Assim, os novos dados que vão surgindo no âmbito de uma investigação podem contribuir para melhorá-la, ampliá-la e eliminar algo que tínhamos tomado por verdade. E de novo vemos que a verdade alcançada na investigação é fruto desta e não de uma voz de autoridade que se impõe ou que se sobrepõe.

A dinâmica da comunidade de investigação filosófica concebida por Matthew Lipman e Ann Sharp entre os anos 60 e 70 do século XX com o propósito de, através da educação filosófica trabalhar habilidades de pensamento das crianças e jovens que não tinham qualquer formação no campo da filosofia a não ser quando (e se) ingressavam no ensino universitário de filosofia, visava educar dentro dos parâmetros dos valores inerentes à democracia. Matthew Lipman encontra no pensamento de Dewey sobre educação e democracia um suporte teórico para enquadrar a perspectiva de educação da comunidade de investigação filosófica. Assim, e de acordo com Philip Cam (2000), para John Dewey, a educação deve ser “orientada para a democracia na medida em que realça coisas como investigação aberta,

diálogo e comunicação, cooperação, e participação ativa” (Cam, 2000, p. 161), que são a base da prática de comunidade de investigação filosófica. Todos estes elementos, que são vistos por Dewey como dando estrutura à experiência da vivência da democracia, foram captados por Matthew Lipman (1988) e transferidos para a experiência educativa em comunidade de investigação filosófica, levando desta forma quer a uma reestruturação educativa do papel do professor, que deixaria de ser o transmissor do conhecimento, quer a uma conversão da sala de aula em comunidades de investigação, passando a ser comunidades reflexivas em que se pensaria sobre o mundo e sobre os pensamentos sobre o mundo (p. 35-37).

A tradição pragmatista serviu de forte influência para a configuração da comunidade de investigação filosófica. Encontramos essas marcas do pragmatismo em várias características da comunidade de investigação filosófica: a investigação de temas e problemas que despertam interesse, a noção de verdade que é encontrada através dessa investigação, o crivo da comunidade a fazer a validação da verdade que é vista como assertibilidade com garantia, a verdade e o pensamento como sendo passíveis de correção, a falibilidade, a investigação e o diálogo permanentemente abertos, a participação de todos os membros do grupo, a intersubjetividade que introduz a ideia de racionalidade comunicativa.

Também encontramos ecos da tradição filosófica na comunidade de investigação filosófica. Vários são os filósofos que através do seu pensamento sobre o que é a filosofia possibilitam aumentar o caudal das vozes que fundamentam a proposta da Filosofia para Crianças e a metodologia da comunidade de investigação filosófica. Na nossa investigação, encontramos algumas dessas vozes: Karl Jaspers – que referimos anteriormente -, Ludwig Wittgenstein e Ortega Y Gasset.

Voltemos o nosso olhar aos seguintes elementos do pensamento de Wittgenstein (1995): investigações filosóficas, jogos de linguagem, parencas de família e uso quotidiano da palavra. Estes conceitos têm uma estreita ligação com os procedimentos e com a forma de “fazer” filosofia que a comunidade de investigação filosófica instala. Assim, partindo do título de uma das obras de Wittgenstein – *Investigações Filosóficas* –, fomos convidados a pensar a filosofia não como um corpo de conhecimento articulado num sistema, mas como um processo de busca, de procura, de análise, tal como na proposta da filosofia para crianças. No Prólogo de *Investigações Filosóficas*, o autor escreve sobre o seu pensamento e a sua obra e aqui voltamos a encontrar afinidades entre o pensamento de Wittgenstein e a comunidade de investigação filosófica.

Wittgenstein (1995) afirma que escreveu a obra na forma de observações, com parágrafos curtos, com mudanças bruscas de assunto e saltando entre domínios. Esta descrição pode ser sobreponível à forma como acontece o pensamento em comunidade de investigação filosófica – nem sempre é linear, pode haver mudanças de direção dos assuntos e podem registrar-se saltos no pensamento que é construído entre os vários membros. Paralelamente a esta característica similar entre a escrita de Wittgenstein e o pensamento que emerge numa comunidade de investigação filosófica temos uma outra observação que o próprio realiza ao falar sobre a obra precedente – *Tratado Lógico-Filosófico* - e a atual, dizendo: “a minha velha com a minha nova maneira de pensar” (p. 166). Esta observação conecta-se com a ideia de que o pensamento é autocorretivo. E, ainda, ao afirmar que “gostaria, com o meu trabalho, não poupar a outrem o esforço de pensar, mas antes, [...] incitá-lo a pensar por si” (p. 167), vemos nesta pretensão uma ligação com o propósito educativo da comunidade de investigação filosófica e com o papel do facilitador: manter o trabalho de investigar sempre aberto e sempre perfectível e provocar o pensamento, para que outros, a partir dele o prolonguem.

No que diz respeito aos jogos de linguagem, às pareências de família e ao uso quotidiano da palavra, estes três conceitos do pensamento de Wittgenstein interligam-se para conceber a ideia que de o uso de uma palavra explica o seu significado, que se encontra não numa dimensão metafísica mas no seu uso quotidiano. Para compreendermos a ação humana necessitamos de conhecer os diversos jogos de linguagem que acontecem e vê-los como uma atividade ou como uma “forma de vida” (p. 189). Para sabermos as regras dos jogos de linguagem temos de aprender jogando, tal como acontece na comunidade de investigação filosófica, pois precisamos de aprender a pensar, pensando, indo em busca, procurando e questionando.

Ortega y Gasset (1993) considera que a “filosofia é um enorme apetite de transparência e uma resoluta vontade de meio-dia” (p. 84), transpondo para esta metáfora a vontade de clarificação dos problemas filosóficos com que o ser humano se depara na sua vida. Filosofia é fome, necessidade e vontade. Filosofar é ação para saciar a fome. De onde virá essa fome, essa vontade e “este apetite de Universo” (p. 49) – que é o tema de toda a investigação filosófica -, questiona o filósofo e adianta a resposta: “esse apetite que parece peculiar à filosofia é atitude nativa e espontânea da nossa mente na vida” (p. 49). É, então, esta naturalidade, esta espontaneidade do pensamento filosófico que nasce com o ser

humano que nos permite consolidar a afirmação de que é possível a filosofia ser “das” crianças tal como é “dos” adultos, pois é espaço comum à humanidade e não condomínio fechado de acesso restrito, ousamos afirmar.

Ortega y Gasset diz-nos ainda que o “propósito radical [da filosofia] é trazer para a superfície, declarar, descobrir o oculto ou o velado” (p. 84) E onde se encontram o oculto e o velado? Encontram-se “nas zonas subterrâneas”, nas coisas “que permanecem secretas para nós de tão íntimas que são”, por serem relativas à vida de cada um, por serem humanas (p. 13). Encontram-se quando nos atiramos de cabeça, quando nos sumimos nele, no seu interior, quando descemos à “entranha significativa” (p. 56) das palavras, quando imergimos no “pequeno abismo que é cada palavra”, quando fazemos um “mergulho sem escafandro”, porque “a filosofia não se pode ler – é preciso deslê-la” (p. 56). É preciso fôlego, é preciso coragem, é preciso vontade, é preciso.

O pensamento filosófico perscruta nas zonas subterrâneas, na raiz, no interior, na “terceira margem do rio” (Guimarães Rosa, 2016, p. 67). No entanto, não permanece por lá, emerge, traz à superfície, como afirma Ortega y Gasset e declara, manifesta, pois “filosofar é dizer”, “é descobrir na grande nudez e transparência da palavra o ser das coisas” (Ortega y Gasset, 1993, p. 84). A filosofia é busca que não finda nesse ato de buscar. A filosofia é comunicação, é o dizer-se e o manifestar aquilo que se encontrou na interioridade, na profundidade, nas zonas subterrâneas. Assim é com a comunidade de investigação filosófica: um mergulho sem escafandro, sem proteção no interior do oceano de dúvidas, conservando o fôlego, emergindo para recuperar o ar e fazer partilha das maravilhas e dos assombros encontrados.

O legado filosófico destes três autores permite-nos compreender a comunidade de investigação filosófica como uma prática plena de sentidos teóricos. E, como vemos por estes testemunhos, a porta da filosofia está aberta à infância. Podem as crianças fazer filosofia? – é uma pergunta trazida por Gareth Matthews (1994) e Karin Murrís (2000a), e que está na gênese dos fundamentos teóricos e práticos da filosofia da infância. Gareth Matthews afirma que sim e dá início à filosofia da infância. Karin Murrís responde à questão de forma perentória: as crianças podem fazer filosofia. Reconhecer este facto gera consequências quer para a forma como devemos educar as crianças, bem como para a forma como os adultos devem fazer filosofia (Murrís, 2000a). Assim, se aceitarmos que as crianças são capazes de pensamento filosófico, temos de orientar a nossa forma de educação pelo princípio da

igualdade de inteligências de que fala Rancière (2010). E então o educador terá de ser emancipador, ou seja, terá de tornar possível que a criança use a sua própria inteligência (Rancière, 2010), rompendo com o padrão da ordem explicadora, na medida em que explicar algo a alguém é reconhecer a sua incapacidade de compreender. Assim, destrói-se o mito pedagógico que subentende que existem inteligências superiores e inferiores e centra-se a ação da educação no encontro de vontades e no acaso. Entre o educador e a criança estabelece-se uma nova relação: “uma pura relação de vontade a vontade” (Rancière, 2010, p. 18).

Aprender passa a ser visto como algo que ocorre movido pela vontade de quem aprende e não de quem ensina. Existindo uma vontade que comanda (Rancière, 2010, p. 31), essa vontade irá orientar o aprender e o acaso trará o que é preciso aprender. Paralelamente a esta outra forma como entendemos ser a educação das crianças, ao aceitarmos a ideia de que são capazes de filosofar, ao observarmos a sua forma original de pensar, somos convidados a questionar a própria filosofia e a forma como os adultos a pensam. Encontramos na infância um pensamento que emerge de força vital e original, encontramos na infância “a possibilidade de quebrar a inércia repetitiva do mesmo” (Kohan, 2003). O novo ser humano que chega ao mundo é então introduzido gradualmente ao mundo tal como ele está (Arendt, 2000 [1968]), eis a função da educação. No entanto, de forma a conservar todas as e potencialidades da infância deve ser mantida a possibilidade de os “novos” poderem dar ao mundo “a novidade que cada geração traz consigo” (Arendt, 2000 [1968], p. 47).

Como manter essa potencialidade da infância? Que educação deve ser feita? Paulo Freire disse: *uma educação problematizadora* (Freire, 2018); Jacques Rancière (2010) disse: *uma educação emancipadora*; Matthew Lipman (1988) poderia dizer; *uma educação filosófica*. Em todas estas propostas existe uma linha comum: uma educação através da qual a criança aprenda a dizer a sua palavra e seja escutada na sua voz. Então, que professor educador poderá contribuir para que a voz das crianças se construa e seja escutada? Freire afirmou: “não mais um educador do educando; não mais um educando do educador, mas um educador-educando com educando-educador” (Freire, 2018, p. 73). E o educador e o educando passam a encontra-se pela vontade e no diálogo.

E é precisamente no diálogo e pelo diálogo que crianças e educador/ professor/ facilitador se encontram. E encontram-se na escuta. Para que haja este encontro e para que as vozes das crianças se ouçam, é necessário que se crie esse espaço e esse tempo que a

filosofia para crianças representa. Paralelamente, é de igual modo relevante que a voz soberana do professor/ facilitador se silencie (Jasinski; Lewis, 2015) e que ocupe o lugar à margem entre o ensinar e o não-ensinar para que a voz das crianças emerja e traga consigo outras formas de linguagem, deixando aflorar a voz da infância. Então, neste sentido, a autoridade do professor (Elicor, 2017) dentro da dinâmica da comunidade de investigação filosófica é reequacionada, pois não é a voz do professor/ facilitador que irá fechar as investigações com a imposição de uma verdade. A verdade será encontrada através da investigação e passará no crivo dos investigadores, que, pelo consenso a estabelecem, até que necessitem, por meio de mais investigação, de corrigir o que até então haviam tomado por certo. Assim, o educador/ facilitador/ professor já não é a voz da verdade última.

Pensando as questões da educação, da infância e da filosofia e escutando os pressupostos teóricos e as suas aplicações na prática, surge a questão: quem é o professor que exerce funções educativas no interior de uma comunidade de investigação filosófica? A esta pessoa designou-se “facilitador”. Porque facilita o facilitador quando, na verdade, o que ele faz é dificultar o pensamento (Haynes & Kohan, 2018), uma vez que procura formas de o ativar?

Pensando o nome com que designamos o adulto / facilitador/ professor que desenvolve funções educativas numa comunidade de investigação filosófica, ocorre-nos a dúvida que encontramos no pensamento de Gert Biesta (2011): “Porque importa como chamamos...?” Porque importa o nome com que designamos algo? Importa o nome com que designamos algo, porque não vivemos no “bosque onde as coisas não têm nome” (Carroll, 2007 [1871], p. 49) como o bosque de *Alice do Outro Lado do Espelho*.

Com a dúvida instalada sobre se o nome que atribuímos ao adulto/ facilitador/ professor/ educador de filosofia para crianças traduz a função que desempenha, procuramos encontrar que funções, atitudes, posições lhe são inerentes. Na origem, o nome atribuído a esse adulto com funções pedagógicas dentro de uma comunidade de investigação filosófica era “professor”, depois generalizou-se o termo “facilitador” (Murriss, 2000b; Kennedy, 2004), que gerou algum antagonismo (Haynes; Kohan, 2018). Pensemos as suas funções e a sua atitude na forma como são descritas pelos investigadores que convidamos a pensar este assunto.

Encontramos o facilitador como aquele que assume uma certa posição ou atitude face aos procedimentos em comunidade de investigação filosófica. Assim, o facilitador pode ser

aquele que exige profundidade (impedindo que o diálogo seja mera conversa e não fique pela superfície dos temas); aquele que vê o fruto filosófico (reconhece a potencialidade filosófica do que está a ser dito e tenta que o diálogo frutifique filosoficamente e avance nesse sentido); aquele que encontra o instante metafísico (através da escuta ativa, reconhece no que está a ser dito de forma espontânea o que já foi dito de forma sistemática, como num processo de tradução); aquele que encontra tesouros escondidos (encontra novas formas de dizer que as crianças trazem na sua originalidade); aquele que assume uma posição de ignorância (evita controlar os movimentos da comunidade de investigação, assumindo que não sabe o que vai acontecer de seguida); aquele que gere a palavra (gere quem irá pronunciar-se de forma a garantir os valores de igualdade e justiça entre os membros); o guardião da centelha (zela pela manutenção da vontade de investigar, conserva a energia para que não finde ou não se exceda, gerando entropia no sistema); o ativador do círculo da potência (potencia a emancipação intelectual das crianças, a partir do princípio da igualdade de inteligências, possibilitando que aprendam coisas que o próprio facilitador não saiba); aquele que desperta e mantém a vontade e o desejo (mantendo a atenção para que haja compromisso na aprendizagem).

O facilitador foi também comparado com alguns objetos/coisas, fazendo uma aproximação semântica entre esses objetos/coisas e a função do facilitador. Assim, o facilitador pode ser andaime (para ajudar a construir o conhecimento ou os argumentos a partir das intervenções uns dos outros); pode ser ponte (para fazer a ligação entre o que vai sendo posto em comum através do diálogo); pode ser disparador (iniciando o movimento da comunidade de investigação filosófica, fazendo emergir o pensamento); pode ser carril (tentando manter a investigação dentro do que é a dimensão filosófica); pode ser respigador ou crivo (reconhecendo a profundidade do que é dito de forma natural e espontânea e manter conservado, para servir para alimento do pensamento).

A facilitação não é uma mera conversa, é trabalho árduo, como afirmou Susan Gardner (1996). É necessário despertar a vontade de aprender, manter a atenção e o comprometimento das crianças no próprio processo do seu aprender, é preciso ajudar a construir conhecimento de forma cooperativa, é preciso manter a energia para que a investigação se mantenha. O diálogo estará sempre aberto, mas é necessário criar espaço e tempo para que a voz das crianças seja falada na sua forma própria e única de se expressar, para que sejam vistas e ouvidas. É necessário escutar e esperar. É preciso silenciar a voz

soberana e transformar a autoridade, sem que se perca. É preciso saber respigar os pensamentos e encontrar tesouros e instantes metafísicos. É preciso manter o diálogo, que é viagem do pensamento sobre o pensamento, dentro dos carris filosóficos. É importante, para uma educação transformadora, olhar e ver nas crianças a potencialidade do seu pensamento. É preciso saber “o que não pode ser dito/ [e] guarda[r] um silêncio/ feito de primeiras palavras”³⁷, palavras infantis.

Esta dissertação nasceu das questões que cruzam os campos da educação, da filosofia e da infância e foi sendo construída em volta do desconforto causado pela palavra facilitador. Viajamos pela dimensão do papel do facilitador, designação que fomos mantendo ao longo da investigação por coerência de uso de terminologia, mas, já no final, propomos que se regresse à palavra “professor”, proposta também latente nas obras de Joanna Haynes e Walter Kohan (2015), pois, como vimos o “facilitador” não facilita, dificulta. E o “professor”, reinventando a sua relação com os alunos, torna-se no que é. Regressemos, então, ao “professor” como quem volta a casa.³⁸

³⁷ Adaptação dos versos do poema “Na Biblioteca”, de Manuel António Pina (2013, p. 181)

³⁸ Adaptação do poema “Amor como em casa”, de Manuel António Pina (2013, p. 36)

Bibliografia

- André, J. M. (1998). Introdução. In Nicolau de Cusa, *A Visão de Deus*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (pp. 79 – 130). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Arendt, H. (2000 [1968]). A Crise na Educação. IN O. Pombo (Ed.) *Quatro Textos Excêntricos* (pp. 21-53). Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Barros, M. (2016). *Poesia Completa*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Biesta, G. (2011). Aprendiz, Estudante, Hablante – ¿Por qué Importa Como Llamamos a Aquéllos a Quienes Enseñamos?. In M. Simons; J. Masschelein & J. Larossa (Eds.). *Jacques Rancière, La Educación Pública y la Domesticación de la Democracia* (pp. 149-173). Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Blacburn, S. (1997). *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Gradiva.
- Calvino, I. (2003). *As Cidades Invisíveis*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Cam, P. (2000). Philosophy, democracy and education: Reconstructing Dewey. IN Cha, S. (Ed.), *Teaching philosophy for democracy*, 158–181. Seoul: Seoul University Press.
- Cam, P. (2011). Pragmatism and The Community of Inquiry. *childhood & philosophy*, 7 (13), 103-119.
- Carvalho, A. D. (Ed.) (2006). *Dicionário de Filosofia da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carroll, L. (2007 [1871]). *Alice do Outro Lado do Espelho*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Costa Carvalho, M. (2020). *filosofia para crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas*. Rio de Janeiro: NEFI.
- Costa Carvalho, M. (2022). será que a voz que ouvimos por dentro é a mesma que as pessoas ouvem por fora?. *childhood & philosophy*, 18, 01-26.
- Costa Carvalho, M. & Kohan, W. O. (2020). pensar para além do método o encontro da filosofia com a infância In M. Costa Carvalho, *filosofia para crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas* (pp. 129-154). Rio de Janeiro: NEFI.
- Costa Carvalho, M. & Mendonça, D. (2017). The Community of Philosophical Inquiry as a Regulative Ideal. In F. M. García; E. Duthie & R. Robles (Eds.). *Parecidos de familia. Propuestas actuales en Filosofía para Niños / Family resemblances. Current proposals in Philosophy for Children* (pp. 36-46). Madrid: Anaya.

- Costa Carvalho, M. & Santos, A. I. (2020). gerir a palavra. In M. Costa Carvalho, *filosofia para crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas* (pp. 181-196). Rio de Janeiro: NEFI.
- Costa Carvalho, M.; Almeida, T. & Taramona-Trigoso, J. M. (2023). what are we missing? Voice and listening as an event. *childhood & philosophy*. 19, 01-18.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didática Editora.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Elicor, P. (2017). The Notion of Pedagogical Authority in the Community of Inquiry. *Kritke*, 11 (2), 80-92.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.
- Gardner, S. (1996). Inquiry is no mere conversation (or discussion or dialogue): facilitation of inquiry is hard work!. *Analytic Teaching*, 16 (2), 102-111
- Guimarães Rosa, J. (2016). *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Haynes, J. & Kohan, W. O. (2018). Facilitating and Difficultating. The Cultivation of Teacher Ignorance and Inventiveness. In: Murriss, K. & Haynes, J. (Eds.), *Literacies, Literature and Learning: Reading Classrooms Differently* (pp 204-221). Nova Iorque: Routledge.
- Haynes, J. & Murriss, K. (2009). Opening Up Space for Children's Thinking and Dialogue. *Farhang*, 69, 175–188
- Haynes, J. & Murriss, K. (2012). The Provocation of an Epistemological Shift in Teacher Education Through Philosophy with Children. In Vansieleghe, N. & Kennedy, D. (Eds.), *Philosophy for Children in Transition – Problems and Prospects* (pp. 117-136). Oxford: Wiley- Blackwell.
- Igrejas, F. P. (2020). *Entre a Libertação e a Opressão: Um Percorso para Pensar a Prática de Filosofia com Crianças*. Rio de Janeiro: NEFI.
- Handke, P. (2019). *Poema à Duração*. Porto: Assírio & Alvim.
- Hofmann, G. (1993). *O Homem do Animatógrafo*. Porto: Edições Asa.
- Jasinski, I. & Lewis, T. E. (2015). Community of Infancy: Suspending the Sovereignty of the Teacher's Voice. *Journal of Philosophy of Education*, 00 (0), 1-16
- Jaspers, K. (1966). *Iniciação Filosófica*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Kennedy, D. (2020). *A comunidade da infância*. Rio de Janeiro: NEFI.

- Kennedy, D. (2022a [2004]). O papel do facilitador numa comunidade de investigação filosófica. In M. Costa Carvalho & P. A. Vieira (Eds.), *(a)riscar-se na filosofia, (a)colhendo infâncias: encontros com Gabriela Castro* (pp. 93-121). Ponta Delgada: Letras Lavadas.
- Kennedy, D. (2022b). Comunidade de Investigação Filosófica e Escolaridade: em que ponto estamos?. In M. Costa Carvalho & P. A. Vieira (Eds.), *(a)riscar-se na filosofia, (a)colhendo infâncias: encontros com Gabriela Castro* (pp. 123-133). Ponta Delgada: Letras Lavadas.
- Kennedy, N.& Kennedy, D. (2012). Community of Philosophical Inquiry as a Discursive Structure, and its Role in School Curriculum Design. IN Vansieleghem, Nancy & Kennedy, D. (eds.). *Philosophy for Children in Transition. Problems and Prospects* (pp. 97-116). Malden: Wiley-Blackwell.
- Kennedy, D. & Kohan, W. O. (2020). Aíón, Kairós and Chrónos: Fragmentos de uma Conversa Infundável sobre Infância, Filosofia e Educação IN Kennedy, D., *A comunidade da infância* (pp. 193-220). Rio de Janeiro: NEFI.
- Kohan, W. O. (2002). Entre Deleuze e a Educação: Notas para uma Política do Pensamento. *Educação & Realidade*, 27 (2), 123-130.
- Kohan, W. O. (2003). *Infância. Entre Educação e Filosofia*, Belo Horizonte: Autêntica.
- Larrosa Bondía, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação* (19), 20-28.
- Lipman, M. (1976). Philosophy for Children. *Metaphilosophy*, 7 (1), 17-33.
- Lipman, M. (1988a). *A Filosofia Vai à Escola*. São Paulo: Summus Ed..
- Lipman, M. (1988b). Critical Thinking – what can it be?. *Educational Leadership*, 46 (1), 38-43.
- Lipman, M. (1995). Good Thinking. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 15 (2), 37-41.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2011). Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications. *Etics in Progress*, 2 (1), 3-16.
- Lipman, M. (2023). *Uma Vida Ensinando a Pensar*. Rio de Janeiro: NEFI.
- Mãe, V. H. (2015). *Contos de cães e maus lobos*. Porto: Porto Editora.
- Matthews, G. (1994). *A Filosofia da Infância*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Melo, Adélio (2000). *A Aventura Moderna das Ideias. Descartes, Locke, Kant, Nietzsche*. Porto: RÉS-Editora.
- Mendonça, D. & Lourenço, M. J. (2011). *Brincar a pensar. Manual de Filosofia para Crianças*. Lisboa: Plátano Editora.
- Miguens, S. (2023). *A Filosofia Contemporânea. Figuras e Movimentos*. Coimbra: Edições 70.
- Murris, K. (2000a). Can Children Do Philosophy?. *Journal of Philosophy of Education*, 34 (2), 261-279.
- Murris, K. (2000b). The Role of the Facilitator in Philosophy of Inquiry. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 15 (2), 40-47.
- Ortega y Gasset (1994). *O que é a Filosofia?*. Lisboa: Edições Cotovia.
- Pagni, P. A. (2006). Infância. In Carvalho, A. D. (Eds.), *Dicionário de Filosofia da Educação*, (pp. 212-219). Porto: Porto Editora.
- Perez, R. (1968). Perfil de João Guimarães Rosa. AAVV. Em memória de João Guimarães Rosa. (pp. 24), Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora.
- Pina, M. A. (2013). *Todas as Palavras – Poesia Reunida (1974-2011)*. Porto: Porto Editora.
- Rancière, J. (2010). *O Mestre Ignorante – Cinco Lições sobre a Emancipação Intelectual*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Rolla, N. (2004). *Filosofia para Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Sharp, A. (1987). What is a Community of Philosophical Inquiry?. *Journal of Moral Education*, 16 (1), 37-44.
- Silva, L. (2023). *A relevância de Hannah Arendt para a Filosofia para Crianças: espaço público, juízo e ação*. [Dissertação de Mestrado em Filosofia para Crianças, Faculdade de Ciências Sociais E Humanas da Univeridade dos Açores]. <http://hdl.handle.net/10400.3/6749>
- Sousa, J. R. (2019). *“Queres saber? Pergunta.” – estudo sobre a relevância da imaginação e da criatividade na Filosofia para Crianças*. [Dissertação de Mestrado em Filosofia para Crianças, Faculdade de Ciências Sociais E Humanas da Univeridade dos Açores]. Obtido de: <http://hdl.handle.net/10400.3/5258>
- Taramona-Trigoso, J. M. (2023). Sobre el encuentro de las maestras com/en un ejercicio infantil de la filosofia. *childhood & philosophy*, 19, 01-18.
- Tolentino Mendonça, J. (2017). *O Pequeno Caminho das Grandes Perguntas*. Lisboa: Quetzal Editores.

- Vansieleghem, N. & Kennedy, D. (2011). What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children – After Matthew Lipman?. *Journal of Philosophy of Education*, 45 (2), 171-182.
- Vilela, E. & Bárcena, F. (2006). Acontecimento In Carvalho, A. D. (Eds.), *Dicionário de Filosofia da Educação*, (pp. 14-19). Porto: Porto Editora.
- Vygotsky, L. S.(2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Wills, M. (2016). Why no One Believed Einstein. [consultado em <https://daily.istor.org/why-no-one-believed-einstein/>]
- Wittgenstein, L. (1995 [1961], [1985]). *Tratado Lógico-Filosófico * Investigações Filosóficas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal



2023

DM

A CIF: da autoridade pedagógica do facilitador à voz e vez da infância

Sandra Cristina Rodrigues da Silva