

“Conta-me um conto” - potencialidades filosóficas das obras de Ondjaki em atividades com crianças de uma escola angolana

Dissertação de Mestrado

Silina Dias Ribeiro

Mestrado em

Filosofia para Crianças



Ponta Delgada

2024

“Conta-me um conto” - potencialidades filosóficas das obras de Ondjaki em atividades com crianças de uma escola angolana

Dissertação de Mestrado

Silina Dias Ribeiro

Orientadores

Prof.^a Doutora Maria Madalena Teixeira Silva

Prof.^a Doutora Magda Costa Carvalho

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



Resumo

Esta dissertação aborda a importância da Literatura Infantil, a sua escrita e as suas ilustrações no âmbito do trabalho da comunidade de investigação filosófica, tendo em conta o contexto cultural e social em que a investigação se situa. O objetivo é recorrer à Literatura Infantil como estímulo ou ponto de partida para filosofar e investigar com crianças. Como no nosso estudo pretendemos ter em conta a influência do contexto cultural e social do grupo de pessoas que constituem a nossa comunidade de investigação, escolhemos as histórias do escritor angolano Ondjaki, cujos textos e ilustrações são familiares à nossa comunidade em investigação.

A comunidade de investigação filosófica com quem trabalhamos foi uma turma do 1.º ano do Ensino Básico, da Escola Camilo Castelo Branco, em Luanda. Conforme procuraremos demonstrar ao longo de vários capítulos da dissertação, o facto de esta comunidade estar em Angola poderá ser uma fonte de potencialidades para o pensamento filosófico promovido pela comunidade de investigação.

A escolha dos livros de Ondjaki prende-se com a oferta de autores nacionais que contam histórias recheadas de características, elementos e pormenores do próprio país e da cultura angolana. Considera-se que recorrer a obras infantis de autores angolanos, neste caso de Ondjaki, para promover o pensamento filosófico das crianças, é uma forma de potenciar e vivenciar a sua escrita, rica em elementos culturais que estarão ao alcance do público leitor, recorrendo a uma cosmovisão mais próxima de Luanda e, através dessas obras e dos seus conteúdos literários, proporcionar momentos de Filosofia para Crianças.

Palavras-chave

Filosofia para Crianças, Literatura Infantil, Comunidade de Investigação Filosófica, Ondjaki, Questionamento.

Abstract

This dissertation addresses the importance of Children's Literature, its writing and its illustrations within the scope of the work of the philosophical research community, considering the cultural and social context in which the research is located. The objective is to use Children's Literature as a stimulus or starting point for philosophizing and investigating with children. As in our study we intend to consider the influence of the cultural and social context of the group of people that make up the research community, we chose the stories of the Angolan writer Ondjaki, whose texts and illustrations are familiar to our research community.

The philosophical research community with which we work is a 1st year Basic Education class, from the Camilo Castelo Branco School, in Luanda. As we will seek to demonstrate throughout several chapters of the dissertation, the fact that this community is in Angola could be a source of potential for the philosophical thought promoted by community of inquiry.

The choice of Ondjaki's books is linked to the offer of national authors who tell stories filled with characteristics, elements and details of the country itself and Angolan culture. It is considered that using children's works by Angolan authors, in this case Ondjaki, to promote children's philosophical thinking, is a way of enhancing and experiencing their writing, rich in cultural elements that will be within reach of the reading public, using a worldview closer to Luanda and, through these works and their literary content, provide moments of Philosophy for Children.

Key words

Philosophy for Children, Children's Literature, Community of Philosophical Inquiry, Ondjaki, Questioning.

Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar às minhas orientadoras que me guiaram nas minhas pesquisas e pela orientação científica deste trabalho.

Agradeço também à equipa da escola Camilo Castelo Branco – Luanda - onde pude implementar a minha pesquisa que tornou parte deste meu trabalho de investigação possível.

Um agradecimento especial aos meus alunos, membros do grupo de investigação, sempre ativos e felizes e agradeço igualmente aos seus encarregados de educação que autorizaram a participação de todos neste meu projeto.

Um agradecimento especial à Margarida Sousa, pelo apoio e incentivo, pelas visitas às bibliotecas de Paris e por me ter ajudado a não desistir. Agradeço-lhe pelas leituras e pelas sugestões.

À Carolina Duarte, obrigada.

Por último e não menos importante, agradeço à minha família por estar sempre presente.

Índice

Introdução	1
Capítulo 1 – O Programa de Filosofia para Crianças do IAPC	4
1.1. O início de uma forma de filosofar para e com crianças.....	4
1.2. Outras perspectivas sobre as novelas.....	12
1.3. Porquê Filosofia?.....	14
1.4. Filosofia na infância.....	21
Capítulo 2 – A Filosofia em Comunidade de Investigação	25
2.1. O perguntar.....	25
2.2. A Educação e a comunidade de investigação filosófica.....	26
2.3. Diálogo e reflexão.....	31
2.4. A turma como comunidade de investigação filosófica.....	35
2.5. O papel do professor numa comunidade de investigação.....	45
2.6. Pensamento Multidimensional: de mãos dadas com os pensamentos crítico, criativo e cuidadoso.....	51
Capítulo 3 – A Literatura Infantil como ponte para a Filosofia para Crianças	55
3.1. A literatura para a infância.....	55
3.2. A literatura angolana e a literatura angolana infantil.....	62
3.3. Ondjaki – o escritor.....	64
3.4. Ondjaki: As obras literárias como estímulo para a Comunidade nas sessões de Investigação Filosófica.....	68
3.4.1. Importância das ilustrações dos livros nas sessões em comunidade de investigação filosófica.....	76
3.4.2. Criatividade, espírito crítico e imaginação gerados pela Literatura Infantil.....	84
Capítulo 4 – A importância do contexto cultural da comunidade de investigação filosófica com crianças	86
4.1. Com ou sem contextos culturais: trazer a Filosofia para junto das crianças, vale a pena?.....	86
4.2. A pertinência da proximidade dos elementos explorados	98
4.3. As limitações dos contextos culturais.....	107

4.4. Usar os contextos a favor da comunidade de investigação – uma experiência oportuna.....	110
Considerações finais.....	115
Referências Bibliográficas.....	122

Índice de figuras

Figura 1- Esquema da obra de Lipman (Rolla, 2004, p. 46).....	10
Figura 2- O ponto de interrogação chegou.....	41
Figura 3- 3. ^a sessão: com a colaboração dos alunos do 5. ^o ano.....	42
Figura 4- 5. ^a sessão: com a colaboração dos alunos do 6. ^o ano.....	42
Figura 5- Explicação do projeto e das sessões de Filosofia para Crianças a Ondjaki.....	43
Figura 6- Foto de Ondjaki a pousar junto de um cartaz realizado nas sessões com a obra <i>O voo do golfinho</i>	43
Figura 7- Uma das imagens da obra <i>Ynari, a menina das cinco tranças</i> , escolhida numa das sessões com crianças.....	78
Figura 8- Imagem usada na 1. ^a sessão referente à obra <i>O voo do golfinho</i>	81

Introdução

A Filosofia é muito mais do que um conjunto de teorias e ideias abstratas. É um modo de pensar, de questionar, de investigar e de compreender o mundo ao nosso redor e a nossa própria existência. Ela convida-nos a mergulhar nas profundezas das grandes questões humanas, como a natureza da realidade, a origem do conhecimento, o significado da vida, a moralidade e a ética. Com base nestes princípios, sabendo que as crianças gostam de livros e de histórias, e tendo em conta que nós somos o fruto das nossas vivências e convivências, mas também recebemos e vamos assim construído o nosso eu, sentimos a necessidade de tirar partido da nossa realidade atual para organizar e trabalhar com a Filosofia para Crianças.

Por outras palavras, esta investigação surge dada a nossa motivação profissional por nos encontrarmos a lecionar num contexto de ensino social e culturalmente diferente do de Portugal, em Luanda, Angola, e visa desenvolver uma reflexão sobre a importância de promover e desenvolver o pensamento filosófico nas crianças desta escola.

Para o efeito, decidimos usar como ponto de partida obras cujo tema e linguagem fossem mais familiares para estas crianças, recaindo a nossa escolha nas obras do escritor angolano Ondjaki, cujo contexto cultural lhes pode trazer algum conforto por existirem, nessas obras, “lugares-comuns” e ilustrações capazes de promoverem o diálogo, ou seja, o ponto de partida da investigação filosófica. O estudo que desenvolvemos nesta Dissertação teve origem e fez parte integrante de um trabalho que realizámos enquanto professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Além disso, estimular nas crianças, desde tenra idade, o pensamento crítico e consciente também faz parte dos princípios preconizados pela UNESCO para a Educação do séc. XXI, no documento *Série Práticas Educativas – 25*, de Panagiotis Kamylyis e Elen Berk (2007).

Este trabalho de investigação integra-se no âmbito do Mestrado em Filosofia para Criança, da Universidade dos Açores, e o tema abordado é a importância da Literatura Infantil (a expressividade e a capacidade de sugestão da sua escrita e das suas ilustrações), e o seu impacto (positivo ou não) nos leitores. Uma comunidade de investigação (Sharp, 1987; Kennedy, 1991; Lipman, 2003) provoca e incentiva as crianças a pensar, leva-as a desenvolver o pensamento crítico-criativo-cuidadoso (Lipman, 2003). Por conseguinte, a comunidade de investigação envolve qualquer pessoa que esteja em relação com o movimento intrigado de busca por novas descobertas. Neste caso, a comunidade de

investigação filosófica que se construiu com as crianças foi incentivada a desenvolver o pensamento tendo em conta o contexto cultural e social em que a investigação se situa.

Desta forma, surgiu-nos a pergunta para a presente investigação: Poder-se-á fazer investigação filosófica sem se seguir a rigor as novelas e os manuais do *Institute for the advancement of Philosophy for Children* (IAPC), criados por Matthew Lipman e pelos seus colaboradores, mas usando materiais de Literatura Infantil? (Murriss, 1992; Haynes e Murriss, 2012). Tendo, então, por base esta questão, a finalidade do nosso trabalho é utilizar a Literatura Infantil como estímulo ou ponto de partida para filosofar e investigar, usando, como já referimos, os contos do escritor angolano Ondjaki e as imagens presentes nas obras selecionadas. As obras foram escolhidas tendo em conta o conteúdo dos textos e as suas ilustrações, se eram ou não familiares às crianças que constituíram a nossa comunidade.

De forma a se verificar e vivenciar as potencialidades filosóficas nas obras de Ondjaki em sessões de Filosofia para Crianças, foi escolhida como comunidade de investigação uma turma do 1.º ano do Ensino Básico, da Escola Camilo Castelo Branco, em Luanda. O grupo era constituído maioritariamente por alunos angolanos, alguns alunos portugueses (a viver em Angola desde o nascimento) e uma aluna chinesa. Apesar de a Escola se situar em Angola, a mesma é de Currículo Português e está reconhecida pelo Ministério da Educação de Portugal, logo, a parte pedagógica obedece, sempre, ao Currículo Português. Contudo, a Administração e Gestão da Escola são angolanas, o que faz com que haja momentos escolares que abracem a cultura e a história deste País.

As sessões em comunidade de investigação decorreram ao longo do ano letivo de 2022/2023, em várias sextas-feiras, sendo que a esses momentos chamámos carinhosamente da hora “Conta-me um conto”. Consideramos que o facto de a comunidade estar inserida num contexto cultural e social diferente, em Angola, poderá oferecer outras potencialidades para o estudo da investigação filosófica.

Este estudo envolveu a observação direta, sendo a nossa abordagem metodológica de cariz qualitativa e o nosso método interpretativo, orientado para a descoberta. A escolha de obras de autores angolanos prende-se com o facto de existir uma oferta significativa de contos nacionais que narram histórias recheadas de características, de elementos e pormenores do próprio país e da cultura angolana. Consideramos que recorrer a estas obras, para promover o pensamento filosófico das crianças, é uma forma de potenciar e vivenciar a escrita dos autores, rica em elementos culturais que estarão ao alcance do público leitor,

recorrendo assim a uma cosmovisão mais próxima de Angola e, através dessas obras e dos seus conteúdos literários, trazer/fazer atividade de Filosofia para Crianças.

Os Capítulos I e II desta investigação constituem o enquadramento teórico do estudo, sendo o Capítulo I um quadro conceptual e teórico de referência sobre as novelas do *Institute for the advancement of Philosophy for Children*, onde exploramos os fundamentos que deram início à Filosofia para Crianças, abordando os legados que Lipman e os seus colaboradores do IAPC deixaram, sendo esta a instituição de referência do primeiro projeto curricular e filosófico de Filosofia para Crianças. No Capítulo II exploramos a filosofia em comunidade de investigação. No Capítulo III, fazemos uma breve apresentação de Ondjaki e das obras usadas como ponto de partida para as sessões. Neste Capítulo também exploramos o nosso trabalho de campo, ou seja, o desenvolvimento do nosso estudo com a nossa comunidade de investigação. No Capítulo IV, abordamos a importância do contexto cultural da comunidade de investigação filosófica nas sessões de Filosofia para Crianças, nomeadamente a importância de usar histórias e temas que são familiares à comunidade de investigação filosófica em causa. Por fim, faremos algumas considerações que julgamos pertinentes com base nos dados observados na nossa investigação.

Todas as traduções necessárias constantes no presente estudo são da nossa responsabilidade.

Capítulo 1 - O Programa de Filosofia para Crianças do IAPC

1.1. O início de uma forma de filosofar para e com crianças

Quando ouvimos falar em Filosofia, ligamos, entre si, as sensações de desassossego e de curiosidade. Os jovens, na escola, quando se deparam com a disciplina de Filosofia, acreditam que irão responder a perguntas e passar o tempo a pensar em assuntos para os quais não há resposta. Olhando em retrospectiva, até onde os olhos alcançam, parece que em nada a essência da palavra “Filosofia” mudou, quando ouvida, pois, as sensações continuam a ser as mesmas. Ou será que não é realmente assim? De facto, a Filosofia aparece para nos colocar dúvidas em relação aos assuntos mais banais e quotidianos, colocando tudo em dúvida e até em suspensão, conforme refere Chauí (2005). Para Deleuze e Guattari (1992), a Filosofia é a disciplina que consiste na criação de conceitos. No entanto, sendo a Filosofia uma arte teórica antiga, é normal que ao longo dos anos tenha tido várias leituras, vivências e até significados, embora sempre com uma linha condutora. Tanto é o seu dinamismo, que da Filosofia nasceu mais um rebento, a Filosofia para Crianças.

Nos anos 60, Matthew Lipman¹, criou um Programa de ensino da Filosofia para crianças, com a finalidade de reestruturar o sistema de educação norte-americano que, na sua opinião, era incapaz de promover e desenvolver o pensamento e raciocínio crítico das crianças e dos jovens (Lipman, 1990). De acordo com Dina Mendonça² (2008), Lipman, enquanto ensinava na Universidade de Columbia, apercebeu-se de que os seus alunos não tinham adquirido ainda a capacidade de pensar por si próprios e concluiu que era preciso fornecer aos alunos modos de desenvolver esta capacidade antes de estes chegarem ao nível universitário. Dada aquela incapacidade, Lipman achava que apenas a prática da Filosofia seria capaz de ultrapassar essa lacuna pelo que era, portanto, indispensável. Para tal, Lipman não só fundamentou teoricamente a importância da Filosofia na educação das crianças, como criou uma metodologia e um currículo específico para as escolas, a que chamou “Filosofia para Crianças”³.

1 Matthew Lipman (1922 – 2010), filósofo norte-americano fundador da Filosofia para Crianças.

2 Dina Mendonça (Ph.D. Universidade da Carolina do Sul, EUA, 2003) trabalha em Filosofia das Emoções e Filosofia da Educação com especial foco em Filosofia para Crianças.

3 No livro *Uma vida ensinando a pensar*, das Edições NEFI, autobiografia de Matthew Lipman, Lipman fala acerca dessa necessidade que sentiu de criar textos que pudessem ser lidos por crianças e adultos, de forma a

Contudo, quando se é pioneiro, o princípio de novos caminhos é a parte mais árdua e mais ingrata do trabalho, pois a sociedade não está aberta a novas realidades e a novas visões e o criador torna-se, por vezes, incompreendido aos olhos dessa sociedade. Mesmo assim, Lipman projetou a Filosofia para Crianças como a espinha dorsal para o desenvolvimento do pensamento nas crianças devido às suas observações e conclusões⁴.

É a partir desse contexto que surge o Programa Filosofia para Crianças, como uma proposta educacional alternativa, que pretende ensinar competências de e para o pensamento desde os primeiros anos da escolarização e quebrar o clássico da pura transmissão de conhecimentos e da memorização. Segundo Lipman, “O mito de que a filosofia é apenas para os velhos é muito infeliz. A filosofia é essencialmente preparatória, e quanto mais cedo outras disciplinas o reconhecerem, melhor será para pensar a educação em geral”⁵ (2003, p. 70).

Esta citação sobre a Filosofia não ser apenas para os mais “velhos” destaca a importância de introduzir o pensamento filosófico desde cedo na educação, em vez de ser visto como algo reservado para a maturidade. Esse argumento sugere que quanto mais cedo as crianças começarem a envolver-se com alguns pensamentos filosóficos, melhor preparadas estarão para enfrentar os desafios das outras disciplinas e da vida em geral. A filosofia não deve ser vista como uma disciplina elitista ou exclusiva para os mais velhos.

Para Lipman, o essencial era fazer Filosofia com as crianças e não lhes ensinar a Filosofia como um conteúdo. Logo, essa era a mudança radical que ele pretendia. Antes de mais, é necessário entender o que é ensinar Filosofia. Para Lipman:

Nenhuma explicação da arte de ensinar filosofia pode ser adequada para o professor que se está a preparar para isso. Primeiro, é preciso admitir que os próprios filósofos nunca tiveram muita clareza sobre o que fazem quando ensinam filosofia. Portanto, falta-nos a compreensão sobre uma explicação adequada na qual nos podemos basear. Segundo, mesmo se tivéssemos tal explicação, seria insuficiente se o filósofo não modelasse de forma competente, unindo a uma experiência do professor, o que é envolver-se num diálogo filosófico. Esses três componentes – explicação, modelagem e experiência – são indispensáveis na preparação dos professores para ensinar filosofia para os alunos. (Lipman, 1994, p. 172-173)

“mudar” o que, para ele, não estava correto. Lipman, “estava pronto para ajudar com o que fosse necessário para trazer as soluções necessárias à educação”, (2023 p. 122).

4 Na autobiografia de Lipman, podemos ler os resultados das experiências feitas a um grupo de alunos da quinta série da Rand School (Montclair, Nova York), no qual “o grupo experimental apresentou uma melhoria no raciocínio lógico de 27 meses na idade mental.”(Lipman, 2023, pp. 133-134)

5 “The legend that philosophy is solely for the old is most unfortunate. It is essentially preparatory, and the sooner other disciplines acknowledge this the better it will be for thinking in education generally.” (tradução nossa)

Desta citação destacamos a complexidade do ensino de Filosofia. Segundo Lipman, a falta de clareza sobre o que seja o ensino de Filosofia leva a sugerir que mesmo os próprios filósofos muitas vezes não têm uma compreensão clara do que estão a fazer ao ensinar Filosofia. Isso indica a complexidade da prática e a ausência de uma explicação definitiva sobre como ensinar a Filosofia de forma eficaz. Por outro lado, podemos entender que fornecer simplesmente uma explicação teórica não é suficiente. Os professores também precisam de ser capazes de modelar competências filosóficas nos estudantes, como o pensamento crítico, o questionamento reflexivo e o diálogo aberto. Por fim, Lipman destaca a importância da experiência prática na preparação dos professores. Isso significa que os educadores devem ter oportunidades reais de se envolver em diálogos filosóficos, tanto como participantes quanto como facilitadores, para poderem desenvolver competências e confiança na condução dessas atividades em sala de aula.

Não sendo, portanto, consensual e simples apresentar uma explicação clara para o que é ensinar Filosofia, podemos então tentar perceber o que podemos retirar da Filosofia no contexto da nossa investigação, em relação ao desenvolvimento do ato de pensar. Será a Filosofia um dos pontos chave para desenvolver o pensamento? Por outro lado, como devemos ensinar quando se fala de Filosofia? Lipman tenta clarificar a sua proposta da seguinte forma:

“Todavia, há algo de mais significativo que a filosofia traz à procura da excelência no pensamento, e que é sua subdisciplina de lógica. A lógica é uma disciplina normativa em vez de descritiva. Isto é, ela não se esforça para descrever como as pessoas pensam, mas oferece, em vez disso, critérios por meios dos quais podemos distinguir um bom pensamento de um mau pensamento. Ainda que os lógicos possam divergir sobre uma ou outra questão, é em geral reconhecido que as considerações da lógica são de grande importância na determinação do que significa ser racional. Uma vez que a racionalidade é o objetivo primordial da educação refletiva, a lógica tem muito com o que contribuir ao cultivo do pensamento. (Lipman, 1990, p. 112)”

Esta explicação destaca a importância da Lógica como uma ferramenta crucial no desenvolvimento do pensamento crítico e racional e sugere que a sua inclusão no contexto educacional pode ser interessante para os alunos na procura pela excelência no pensamento.

Então, “se Filosofia é o que fazemos quando as nossas conversas tomam a forma de investigação disciplinada por considerações lógicas e metacognitivas, não temos o direito de negar o termo ‘Filosofia’ àquelas conversas entre crianças que empregam essa mesmíssima forma” (Lipman, 1990, p. 112). Essa citação destaca a ideia de que, para Lipman, a Filosofia

não é exclusiva dos acadêmicos ou adultos, mas pode ser encontrada em conversas orientadas entre crianças, que empreguem considerações lógicas e metacognitivas. Assim, sugere-se que a Filosofia não é limitada ao ambiente acadêmico ou a certas faixas etárias, mas pode ser vista como o processo de envolver-se em investigações por meio de considerações lógicas e metacognitivas.

As crianças que empregam essa forma lógica e metacognitiva de pensamento nas suas conversas têm o direito de serem reconhecidas o seu trabalho como sendo Filosofia (Lipman, 2003) mesmo que não se enquadrem na definição tradicional de um filósofo acadêmico. Ao reconhecer a capacidade de as crianças se envolverem em conversas filosóficas, Lipman destaca o valor dessas interações para o desenvolvimento do pensamento crítico, da reflexão e da capacidade de raciocínio lógico desde uma idade precoce. Essa citação ressalta a importância de reconhecer e valorizar a capacidade de as crianças participarem em investigações filosóficas, ampliando assim a definição tradicional de Filosofia e reconhecendo-a como uma prática acessível a todos, independentemente da idade.

De acordo com Lipman, devemos, então, pensar no que a Filosofia pode oferecer à Educação e que ajudará a diferenciar entre ensinar Filosofia e ensinar a filosofar.

Antes de considerarmos com mais detalhes a contribuição que a filosofia pode dar ao fortalecimento das habilidades de pensamento, deveríamos levar em consideração os modos pelos quais as áreas distintas da filosofia podem contribuir para o fortalecimento da educação. As principais áreas a serem mencionadas aqui são epistemologia, lógica, metafísica, ética e estética. Muito da fragilidade da educação moderna pode ser observada a partir do momento em que são eliminados do currículo assuntos normalmente tratados por essas subdisciplinas. (Lipman, 1990, p. 112)

Podemos, assim, evidenciar a importância de considerar como diferentes áreas da Filosofia podem contribuir para o fortalecimento da educação, antes de explorar como ela pode aprimorar as chamadas habilidades do pensamento. Lipman menciona cinco áreas principais da Filosofia que, no seu Programa, são relevantes para a educação: (i) Epistemologia (estudo do conhecimento); (ii) Lógica (estudo do raciocínio válido); (iii) Metafísica (estudo da natureza da realidade); (iv) Ética (estudo do comportamento moral) e (v) a Estética (estudo da arte e da beleza). O autor argumenta que essas áreas da Filosofia têm muito a oferecer para fortalecer a educação, tanto no desenvolvimento de competências

de pensamento crítico e reflexivo quanto na formação de indivíduos éticos e esteticamente sensíveis.

Quanto às fragilidades da educação moderna, Lipman sugere que a exclusão desses assuntos do currículo pode contribuir para a fragilidade da educação, pois priva os alunos da oportunidade de explorarem questões fundamentais sobre conhecimento, raciocínio, realidade, moralidade e estética.

Conclui-se, portanto, que Lipman enfatiza a importância de incorporar diferentes áreas da Filosofia nos currículos escolares, a fim de proporcionar uma educação mais abrangente e enriquecedora, que promova o desenvolvimento integral dos alunos. Aqui se encontra a Filosofia não apenas como uma disciplina, mas antes como uma ponte entre diferentes áreas que podem ajudar a filosofar.

Seguindo esta linha de orientação, para que existisse um diálogo/ponte entre o professor e as crianças, e para que existisse um suporte material que estimulasse as competências de pensamento, Lipman e os seus colaboradores do IAPC escreveram as “novelas filosóficas” (*philosophical novels*), que apresentariam os problemas (e os conceitos) filosóficos num contexto e numa linguagem apropriados ao público em questão, tendo em conta o interesse das crianças como ponto de partida da investigação da sua comunidade de sala de aula (García-Moriyón, 2001, pp.32-33). Por outras palavras, Lipman e a sua equipa escreveram as novelas filosóficas para as crianças e, para os professores, escreveram os Manuais ou Livros do Professor, para que servissem de auxiliar ao seu exercício de mediador na investigação filosófica na sala de aula. Para o autor, esta ferramenta é considerada como um “arsenal de sugestões que o professor deve estudar antes de iniciar cada episódio com a turma” (Lipman, 1994, p. 79).

Quanto às novelas, onze no seu total (incluindo duas novelas para adultos, sendo *Harry Prime* uma adaptação da novela *Harry Stottlemeier's Discovery (A descoberta de Aristóteles Maia)* (Rolla, 2004, p. 47)), as novelas resultariam daquilo que Lipman e os seus colaboradores acreditavam que pudessem ser as ideias necessárias para a introduzir no diálogo filosófico criando assim cenários em que o leitor se reconhece. Cada novela foi pensada para uma determinada faixa etária. Apresentamos as novelas pela ordem cronológica do seu público-alvo e de acordo com Rolla (2004).

A viagem no mundo do pensamento filosófico, através das novelas, começa em crianças com idades a partir dos 3/4 anos com a novela intitulada *O hospital das bonecas*,

de Ann Margaret Sharp⁶, onde os impasses, as questões e as reflexões acontecem à volta de uma boneca. A novela *Elfie*, escrita por Matthew Lipman, que é propícia para crianças no último ano do pré-escolar e também do 1º ano, ou seja, por volta dos seis anos, tem por objetivo desenvolver o raciocínio sobre a atividade de pensar. Fala de uma menina extremamente tímida, que tem dificuldades em exprimir-se, em colocar questões, que pode ser subentendido como as dificuldades de adaptação à escola.

Adequada aos 1º e 2º anos, em torno da faixa etária dos 7/8 anos, Lipman escreveu *Kio e Gus* que visa explorar com os alunos o campo das sensações face ao mundo que os rodeia. Por sua vez, a novela *Pixie*, adequada para a faixa dos 9/10, 3º e 4º anos do 1.º ciclo do Ensino Básico, visa afinar as habilidades do pensamento dos alunos, permitindo-lhes interrogarem-se filosoficamente sobre as ideias que os preocupam. Esta novela também pretende que os alunos reflitam sobre as diversas relações entre os elementos, aborda a descoberta do corpo, do mundo em si e dos mistérios da vida. Já a pensar nos alunos da faixa etária, dos 10/11 anos, 4º e 5º anos, Lipman escreve *Nous* que incide sobre o desenvolvimento da ética, da moral e da formação do carácter. Esta novela também pode ser vista como uma continuidade de *Pixie*, na medida que integra várias personagens da mesma.

Para os alunos de 5º e 6º anos, faixa etária 11/12, foi escrita a novela *A descoberta de Aristóteles Maia*, que visa por sua vez o desenvolvimento da lógica formal. Esta foi a 1ª novela escrita pelo autor, em 1974. Já na novela *Lisa*, Lipman pretendia abordar os problemas da ética e dos valores, assim como da identidade e a obsessiva preocupação com a aparência. Esta novela é considerada adequada para adolescentes entre os 13 e os 15 anos.

A pensar nos adolescentes e jovens, entre os 14 e os 17 anos, Lipman escreveu *Suki*, que vai ajudar a compreender o significado da poesia, pois ao ajudar Harry a fazer os trabalhos de casa, os dois vão estabelecer relações entre as experiências vividas e o sentido que lhes damos. Esta novela visa discutir as diferenças entre escrita e pensamento, entre outras (estética e política, por exemplo). Por sua vez, a novela *Mark*, destinada para alunos do secundário, escrita por Ronald Reed⁷, é uma novela que pretende formar a consciência

6 Ann Margaret Sharp (1942-2010) foi colaboradora de Lipman e diretora associada do Institute for the Advancement of Philosophy for Children. A cooperação de Ann Sharp constituiu um apoio fundamental, quer na escrita do próprio Programa educativo, quer na difusão e implementação do Programa. Esteve presente e ajudou na formação de professores, organizou conferências e ajudou a escrever livros teóricos sobre a projeção internacional do IAPC.

7 Ronald Reed foi um dos colaboradores de Lipman no IAPC – Institute for the Advancement of Philosophy for Children.

cívica, onde a formação da cidadania é indispensável. Esta novela aborda temas como o vandalismo e a violência. Nessas novelas, os jovens são convidados a discutir os elementos constitutivos de uma sociedade, as regras, mas também a luta pelos direitos e pela justiça. Os alunos crianças podem assumir o papel de investigadores num contexto de diálogo acerca de questões referentes ao seu dia-a-dia.

Em relação à novela *Harry Prime*, “aplica-se sobretudo quando se pretende atingir objetivos relacionados com a literacia, educação de adultos e de aprendizagem do domínio do inglês, enquanto segunda língua usada na sala de aula (por exemplo, dos imigrantes)” (Rolla, 2004, p.96). A novela *Natasha* tem por finalidade os princípios psicopedagógicos que fundamentaram a Filosofia para Crianças, sendo a novela sobre uma jornalista russa que procura inteirar-se sobre o Programa (ibidem, p. 97).

Podemos observar, abaixo, o esquema elaborado por Noémia Rolla (ibidem, p. 46), acerca das novelas e dos manuais do professor de Lipman e dos seus colaboradores. O esquema, para além de mencionar o nome da novela e o ciclo de ensino a que se destina, também elucida acerca dos objetivos das mesmas.

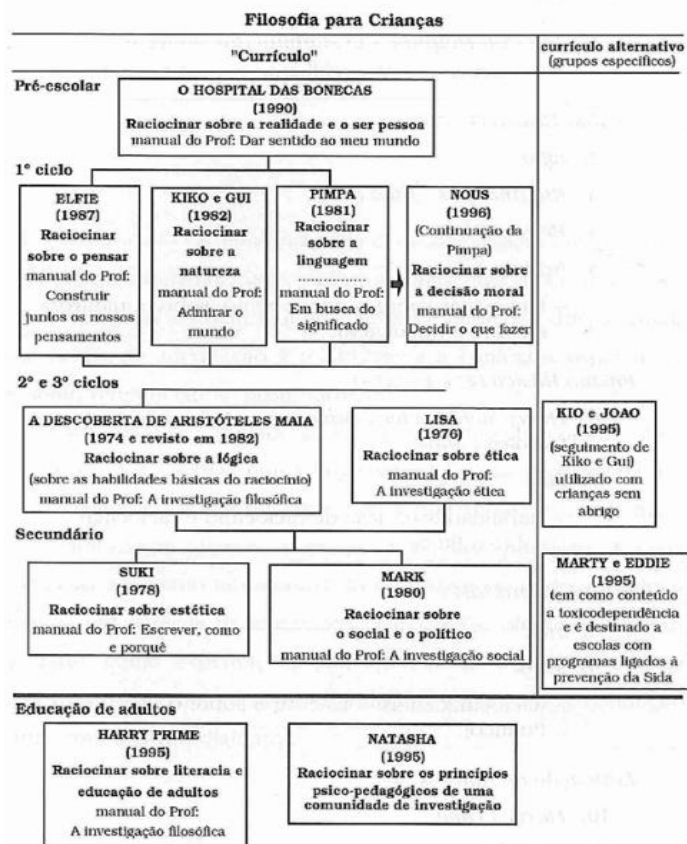


Figura 1- Esquema da obra de Lipman (Rolla, 2004, p.46)

Ficou, então, a certeza de que o objetivo do Programa original de Filosofia para Crianças do IAPC, seria educar para o pensar, para a reflexão, algo que até então não era debatido ou tido em consideração nas salas de aula norte-americanas.

A necessidade de uma sociedade feita de pessoas detentoras de conhecimentos, e que saibam pensar por si mesmas, desligadas da necessidade de seguirem apenas os pensamentos das massas, das instituições e/ou organizações, criadas com a finalidade de monopolizar e conduzir os “fios das marionetas” como melhor lhes interessa, constitui os pilares do Programa da Filosofia para Crianças. Neste contexto, considera-se imperativo que desde tenra idade as crianças desenvolvam e trabalhem o seu espírito crítico e analítico, para que se tornem adultos cientes das suas responsabilidades e pensem por si próprios, pois não se transforma, de um dia para o outro, uma criança com menor habilidade de reflexão num adulto racionalmente preparado. Segundo Lipman, este processo necessitava de um trabalho continuado e quanto mais cedo se iniciasse, melhor seria.

Olhando sobre o que foi (e talvez ainda seja) a proposta de Lipman e dos seus colaboradores do IAPC, é imperativo não desvalorizar o seu Programa, embora este tenha sido direcionado para um determinado grupo de crianças, com as quais ele trabalhou e num contexto social e cultural onde estavam inseridos. Este Programa pode ser considerado, de certa forma, como um leque pouco aberto e que, ao ser abanado, refresca apenas as mentes que estão diretamente na sua direção. Por outro lado, o texto das novelas “está sempre marcado pelas preferências e leituras do autor, o que nos interrogamos é se nos interessa levar às crianças essa particular reconstrução da história da filosofia, assim balizada pela tradição pragmática de Lipman” (Kohan, 2017, p. 178). Logo, poderemos perguntar, será que o conteúdo das novelas reflete as perspetivas filosóficas Lipman e dos seus colaboradores acerca de como se abordar temas filosóficos? Certamente poderá ser mais interessante (e ser uma alternativa) oferecer às crianças narrativas que não sigam com tanto o rigor os pressupostos do seu autor deixando, assim, fluir com mais facilidade e naturalidade as ideias das crianças.

Acreditamos que as novelas de Lipman e seus colaboradores vieram dar o ponto de partida e, como acontece noutros casos, podem e devem ser ajustados e aproveitados. Acreditamos que será mais interessante não nos focarmos no que está menos certo, mas aproveitar e melhorar a ideia e ajustar às diferentes realidades e contextos escolares.

1.2. Outras perspectivas sobre as novelas

Desde a apresentação das novelas de M. Lipman e A. Sharp no âmbito do currículo original de Filosofia para Crianças do IAPC, nos finais do século XX, que algumas opiniões e críticas foram tecidas às mesmas. Walter Kohan e David Kennedy (2017) teceram algumas críticas em relação às novelas e à forma como foram escritas, num contexto idealizado e com personagens que encenam um mundo ideal:

Mesmo os romances filosóficos de Lipman podem ser entendidos como alimentando este tipo de contexto artificial idealizado com personagens que representam um mundo ideal, com relações idealizadas em instituições ideais, muito distantes em termos de práticas de desejo e poder do mundo real em que vivemos. Achamos que este risco deveria ser levado a sério pela filosofia para crianças praticantes; e é uma das razões pelas quais alguns de nós preferimos não trabalhar com o currículo de Lipman na nossa experiência filosófica com crianças⁸. (Kennedy e Kohan, 2017, p. 502)

Por sua vez, Karin Murrin (1992) fala acerca da importância de livros ilustrados de boa qualidade, que são mais do que livros com ilustrações, na medida que o leitor é puxado em direções diferentes: a direção linear do texto, que convida o leitor a continuar a ler e as ilustrações, que obrigam o leitor a refletir.

Ainda em relação às novelas, Kohan salienta que:

O próprio Lipman destaca que não precisam ter muito valor literário, na medida em que isso tiraria o foco dos seus leitores dos assuntos filosóficos que elas apresentam. É este um modo interessante de propiciar a relação das crianças com a literatura? Não há ali um pressuposto, certo ar de superioridade da filosofia, subestimando a potência do pensamento que a própria escritura literária afirma? Não haveria na produção literária modos inovadores potenciadores do pensamento para além dos pensados por Lipman? (Kohan, 2017, pp. 177-181)

Desta afirmação de Kohan podemos compreender que para Lipman as histórias filosóficas não necessitavam de um alto valor literário, a fim de não desviar a atenção dos leitores dos temas filosóficos que as novelas abordavam, mostrando desta forma que houve uma escolha metodológica específica dentro do contexto da Filosofia para Crianças.

⁸ “Even Lipman’s philosophical novels might be understood as feeding this kind of artificial idealized context with characters who enact an ideal world, with idealized relationships in ideal institutions, very far in terms of the practices of desire and power from the actual world we live in. We think that this risk should be seriously taken by philosophy for children practitioners; and it is one of the reasons some of us prefer not to work with Lipman’s curriculum in our philosophical experience with children.” (tradução nossa)

Estas questões levantam pontos interessantes sobre a abordagem de Lipman em relação às novelas filosóficas e a sua relação com a Literatura Infantil. No Programa original, existe uma diferenciação entre o valor literário das histórias e os assuntos filosóficos abordados nas mesmas, sendo que o principal objetivo das novelas filosóficas é estimular o pensamento crítico e explorar questões filosóficas, e não necessariamente serem obras literárias de qualidade. Isto pode ser visto como uma abordagem pragmática, onde o conteúdo filosófico é priorizado sobre as considerações estéticas. No entanto, pode questionar-se se essa abordagem desconsidera o potencial da literatura para envolver e inspirar os leitores de uma maneira mais ampla.

No que respeita ao “ar de superioridade da Filosofia” de que fala Kohan na citação supra, essa abordagem pode transmitir uma mensagem de superioridade da Filosofia sobre a literatura, sugerindo que o pensamento filosófico é mais valioso ou importante do que a experiência estética oferecida pela literatura. Isso pode subestimar o valor intrínseco da literatura como uma forma de arte e expressão humana e, conseqüentemente, como desencadeadora de pensamento filosófico numa comunidade de investigação.

Embora seja visível que Lipman valoriza a exploração de questões filosóficas, consideramos importante reconhecer que a Literatura Infantil pode ser uma poderosa ferramenta para promover o pensamento crítico, a empatia e a compreensão do mundo. O uso criativo da linguagem, a construção de personagens e enredos complexos podem oferecer oportunidades para reflexão e questionamento, complementando as discussões filosóficas.

Apesar de Lipman ter desenvolvido uma abordagem específica para integrar a Filosofia na educação das crianças, isso não exclui a possibilidade de existirem outras formas inovadoras de literatura que também promovam o pensamento crítico e a reflexão. Explorar uma variedade de obras literárias também pode enriquecer a experiência educacional das crianças, oferecendo-lhes diferentes perspectivas e estilos de escrita.

Concluindo, ainda que a abordagem de Lipman enfatize o conteúdo filosófico sobre considerações estéticas e literárias, parece-nos importante reconhecer o valor tanto da Filosofia como o da literatura na educação das crianças, assim como é importante explorar maneiras de integrar essas duas “disciplinas” de forma complementar e enriquecedora.

A ideia de Lipman também pode ser interpretada como uma estratégia para manter o foco nas questões filosóficas em si, evitando assim distrações estilísticas ou literárias que

poderiam esconder o objetivo principal da exploração filosófica. No entanto, segundo Kohan, pode destacar-se uma possível implicação dessa escolha metodológica nessa aproximação entre Filosofia e as crianças, em relação a outras metodologias:

Pois bem, num sentido mais amplo, ela (Filosofia) não só designa a tentativa particular de Lipman, quanto uma nova área ou campo de interesse da própria filosofia, a de fazer filosofia com crianças. Desse campo, a proposta concreta de Lipman é a primeira expressão sistemática das suas possibilidades, mas é também apenas mais uma tentativa entre outras e merece ser compreendida e problematizada nos seus fundamentos, metodologias e prática. (Kohan, 2008, p. 15)

Isso levanta a questão, por exemplo, sobre se Lipman subestimou a potência do pensamento que a escrita literária, por si só, pode promover. Tendo por base esta questão, no ano letivo 2022/2023, optámos por trabalhar as obras literárias infantis de Ondjaki, tema desta Dissertação, com a nossa comunidade de investigação.

Contudo, não se deve ignorar a importância das novelas de Lipman, pois elas marcaram o início da Filosofia para Crianças e foram um instrumento muito importante do primeiro currículo. Foram um passo importante para o desenvolvimento e aplicação da Filosofia para Crianças e consideramos que, após dado esse passo, se pôde apresentar outras propostas distintas, alterando o que se achava menos adequado a diferentes contextos geográficos e culturais. Nada invalida, também, manter-se o Programa inicial com as suas novelas como aliás acontece ainda nalguns contextos geográficos como sejam a Espanha e o México (Garcia-Moryion, 1991; Echeverría, 2009). Acreditamos que só se podem sugerir diferentes abordagens ao que já existe se houver alternativas interessantes e com potencialidades filosóficas para a comunidade de investigação. Será também importante referir que as próprias novelas do Programa original têm sido propostas como “um novo género literário”, aspeto que não iremos aprofundar, mas que gostaríamos de deixar registado (Kennedy, 2010).

1.3. Porquê Filosofia?

A questão “Porquê Filosofia?” leva à exploração das razões pela qual a Filosofia é considerada valiosa e relevante como disciplina de estudo e de reflexão. A resposta a essa pergunta pode variar de acordo com perspetivas individuais e abordagens filosóficas.

Numa sociedade e num mundo cada vez mais estruturados em rotinas e objetivos rigorosamente definidos, surgem várias questões: porquê a Filosofia e para que serve a Filosofia, especialmente nas crianças? Há espaço para a Filosofia numa realidade tão específica como a infância? Fará sentido?

No que diz respeito à Filosofia para Crianças, o objetivo é estimular as crianças a pensar, a desenvolver as suas competências cognitivas para que raciocinem bem e, de certa forma, dar-lhes ferramentas para conseguirem usar um diálogo disciplinado, para que raciocinem juntas (Lipman, 2003). É igualmente importante ensiná-las a pensar sobre conceitos significantes da tradição filosófica e ainda desenvolver a sua capacidade de pensarem por si mesmas, para que possam pensar responsabilmente quando confrontadas com problemas diversos. Se as crianças foram treinadas a pensar criticamente não permanecerão indefesas, defendia Lipman. Por outro lado, se forem “treinadas a ouvirem cuidadosamente os outros e a levarem em conta os pontos de vista e as perspetivas dos outros, não permanecerão uma presa fácil de alternativas insanas e cínicas porque terão conhecido as vantagens da objetividade” (Lipman, 1990, p. 102).

Quando a educação está orientada para obter o melhor emprego (entenda-se, a melhor remuneração), num sistema educacional que visa o sucesso económico da sociedade, onde as “massas” exercem a força de trabalho estruturada por outrem e onde existe pouco interesse pelo desenvolvimento das faculdades cognitivas, a Filosofia parece não caber em nenhum lugar e não fazer sentido, pois não é essencial que o cidadão pense criticamente sobre o que o rodeia, porque colocar questões pode causar rebelião e o povo quer-se, de certa forma, “dominado”. Simplesmente, na maioria dos casos, não é compreendida ou dada como importante a capacidade e a necessidade de pensar.

Então, nos dias de hoje, que interesse/vantagem pode ter a Filosofia, no contexto escolar? O que poderá ser feito para preparar as crianças para as aprendizagens? O sistema educativo português, de uma forma geral, parece preocupar-se mais em fazer com que os alunos decorem os conteúdos lecionados, arranjando estratégias de compreensão de uma determinada matéria, sem ser necessário pensar sobre ela. Estes conteúdos serão avaliados, mas não parece existir uma abertura visível para que os estudantes aprendam a refletir sobre as disciplinas em questão e sobre o que é ensinado, pois é deduzido que a educação é o que vai oferecer ao indivíduo a cultura e sabedoria.

Porém, apesar de haver alunos que estudam e decoram, esses alunos, ainda assim, encontram alguns problemas quando devem pensar sobre os conteúdos da disciplina em questão. Isto acontece porque o sistema educativo tenta, de forma subtil, que não haja interrogações sobre as aprendizagens, logo, usa o hábito e a tradição e não o questionamento dos meios, dos resultados e das finalidades. Pensar por si próprio, desenvolver raciocínios lógicos e produzir juízos adequados é fundamental, quer para o sistema educativo, quer para a própria sociedade.

A criança tem o direito de desenvolver o seu pensamento e de encontrar, na escola, essas ferramentas e o espaço para poder fortalecê-las. Segundo Ann Sharp, fundadora juntamente com Lipman do IAPC e figura de proa do Programa de Filosofia para Crianças,

não é justo que não se permita às crianças saber que existem muitas maneiras de pensar (...). Todas as crianças têm o direito de conhecer as opções antes de escolher que significados darão. Nesse sentido, a Filosofia pode ser compreendida como um processo de libertação. (1998, p. 19)

Esta "libertação" a que Ann Sharp se refere, no contexto da Filosofia para Crianças, vai ao encontro ao desenvolvimento da autonomia intelectual e da capacidade crítica que a prática filosófica pode proporcionar, na qual as crianças se tornam capazes de pensar por si mesmas, de questionar o mundo ao seu redor e de tomar decisões baseadas na reflexão, em vez de aceitarem passivamente o que lhes é dito. As crianças conseguem, portanto, adquirir autonomia de pensamento, em vez de apenas reproduzir as ideias dos outros.

Então, é nesta abertura que a Filosofia para Crianças (compreendida como um momento de diálogo, investigação e pensamento) tem necessidade de existir e de fazer parte do crescimento das crianças, o mais cedo possível. É a Filosofia que poderá oferecer a abertura do pensamento necessária para mudar o paradigma atual:

A disciplina da filosofia é, tradicionalmente, a casa para o ensino do pensamento pois está intimamente ligada, em termos de processo e conteúdo, ao pensamento em si. Mais ainda, a filosofia oferece uma entrada para outras disciplinas, porque mexe com as fundações conceituais e epistemológicas dessas disciplinas. (Splitter e Sharp, 2001, p. 120)

Para estes autores, a inclusão da Filosofia no currículo educacional pode ter impactos duradouros, pois crianças e jovens que são ensinados a pensar criticamente e a deliberar sobre questões complexas podem estar mais bem preparados para enfrentar os desafios da vida adulta. Desta forma, as crianças serão mais conscientes e empáticas.

Consideramos (após as leituras de diversas obras de Lipman e Sharp, essencialmente, e também graças à nossa prática de sessões em comunidade de investigação) que introduzir (ou, em alguns casos reintroduzir) a Filosofia no Ensino Básico não é apenas desejável, mas essencial para a formação de indivíduos pensantes e críticos. Adaptando o ensino da Filosofia às necessidades e capacidades das crianças, podemos ajudá-los com ferramentas intelectuais valiosas que beneficiarão tanto suas vidas pessoais quanto a sociedade como um todo.

Sharp e Lipman sabiam que esperar pela entrada dos alunos na universidade para os introduzirem à Filosofia, seria demasiado tarde para desenvolver todas essas capacidades necessárias ao pensamento reflexivo (Kohan, 2003).

John Dewey⁹ (1976), filósofo que influenciou Lipman e o Programa do IAPC, defendia a democracia e a liberdade de pensamento como sendo ferramentas para o amadurecimento emocional e intelectual das crianças. A sua visão de Filosofia assenta numa prática baseada na liberdade do aluno poder desenvolver e elaborar as próprias convicções e conhecimentos

Dewey vê a educação como um caminho para o aluno aperfeiçoar as suas experiências, reestruturando-as, reconstruindo-as e tornando-as mais ricas. Este enriquecimento acontece graças às ferramentas que a educação proporciona ao aluno, sendo necessário, para tal, que a educação forneça ferramentas que façam a ligação entre experiências dos três tempos: passado, presente e futuro, entre a experiência social e pessoal. Para Dewey (1976), a escola é o espaço propício para que o aluno possa estruturar o seu pensamento, logo, o autor critica o ensino-aprendizagem focado na exclusividade da transmissão de conteúdos, que gera uma inatividade na essência das aprendizagens, sendo que a educação tem de preparar o aluno para compreender e criticar o modo de vida do seu grupo:

... admite-se tacitamente isto, quando se põe o plano de aprender por experiência em oposição radical ao da escola tradicional. A verdadeira linha de ataque é a de que as experiências, tanto dos alunos quanto dos mestres, são, em grande parte, de tipo errado. Quantos estudantes, por exemplo, se tornam insensíveis às ideias e quantos perdem o ímpeto por aprender, devido ao modo por que experimentam o ato de aprender? Quantos adquirem habilidades por meio de exercícios de automatismo e assim limitam a capacidade de julgar e agir inteligentemente em

9 John Dewey (1859-1952) filósofo norte americano, cujas ideias sobre a educação estão centradas no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno. A sua conceção de educação e democracia fundamentou, também, o Programa do IAPC.

situações novas? Quantos acabam por associar o processo de aprendizagem com algo de enfadonho e tedioso? (Dewey, 1976, p. 15)

Para o autor, o conhecimento é a ligação e o caminho para o aperfeiçoamento do desenvolvimento do pensamento e apreciação do aluno, que deveriam ser as atividades principais e fundamentais do processo de educação, sendo a educação um “local” de intercâmbio entre os interesses dos alunos e as inquietações sociais que a escola, como organismo, representa. Então, é nesta linha de pensamento que Dewey encontra na Filosofia o campo propício para se cultivar o pensamento e questionar a experiência.

Dewey acredita que a Filosofia se compromete com a experiência social, pois está estreitamente relacionada com a educação, promovendo a experiência e o questionamento, embora o filósofo perceba que a Filosofia seja vista como limitada, pois não tem um lugar especial na prática educativa, apenas é trabalhada ou apreciada como uma teoria geral da educação:

A filosofia de educação não faz exceção a essa regra. A história de teoria de educação está marcada pela oposição entre a ideia de que educação é desenvolvimento de dentro para fora e a de que é formação de fora para dentro; a de que se baseia nos dotes naturais e a de que é um processo de vencer as inclinações naturais e substituí-las por hábitos adquiridos sob pressão externa. (Dewey, 1976, p. 3)

Essa citação de Dewey reflete a diferença existente nas “teorias” educacionais entre duas abordagens opostas de como o processo educativo ocorre. A primeira abordagem vê a educação como um desenvolvimento natural do ser humano (dentro para fora), no qual as capacidades de uma pessoa são cultivadas e manifestam-se de forma gradual. A segunda abordagem vê a educação como uma forma de moldar a pessoa, impondo normas e hábitos externos para "corrigir" ou substituir as tendências naturais.

É necessário, no nosso ponto de vista, que a prática da Filosofia (do pensar, do questionar...) se encontre no início da formação escolar, tendo em conta que as crianças, nestas idades, já estão preparadas para poderem pensar e desenvolver o pensamento por si mesmas.

Dewey sublinhou, ainda, a importância e os benefícios da participação dos alunos no processo de aprendizagem:

Não há, penso eu, ponto mais certo na filosofia de educação progressiva do que sua ênfase na importância da participação do educando, na formação dos propósitos que dirigem suas atividades, no processo de aprendizagem; do mesmo modo que não há defeito maior na educação tradicional do que sua falha em

assegurar a cooperação ativa do aluno na elaboração dos propósitos envolvidos no seu estudo. (Dewey, 1976, p. 77)

O processo educativo poderá prosperar, bastando para isso haver um conjunto de pessoas em comunicação e com troca de ideias, de sentimentos e experiências sobre o que quer que seja. À medida que o nível de complexidade das sociedades aumentou, a proximidade que deveria existir entre adultos e crianças foi aumentando. Logo, a escola tornou-se num espaço propício para a comunicação entre adultos e crianças, em que um dos objetivos é o de haver contactos entre as pessoas (adultos e crianças) para educar e serem educadas. Na visão do filósofo, a função deste tipo de instituições seria a de reproduzir a comunidade em miniatura, começando pela apresentação/exposição do mundo de forma simplificada e organizada, elevando essa apresentação/exposição a níveis mais complexos. Portanto, a finalidade da escola deveria ser a de ensinar a criança a viver no mundo.

Dewey tinha como proposta educacional a vida em comunidade e a resolução de problemas emergentes nas mesmas. A escola deveria auxiliar as crianças a compreenderem o mundo através da pesquisa, do debate e da solução de problemas. Esse caráter coletivo da educação relaciona-se aos seus ideais democráticos onde todo procedimento educativo tem a finalidade de possibilitar a continuidade da vida do agrupamento social. (Cunha, 1999, p. 38)

A perspectiva de Dewey remete para uma prática docente assente na liberdade do aluno, a fim de poder produzir e organizar as suas próprias convicções e aprendizagens, os próprios conhecimentos e até as regras morais. Para o filósofo, “Pensar é, com efeito, parar a primeira manifestação de impulso e buscar pô-lo em conexão com outras tendências possíveis da ação, de modo a se formar plano mais compreensivo e coerente de ação” (Dewey, 1976, p. 63).

Quando nos permitimos parar antes de agir impulsivamente, temos a oportunidade de considerar diferentes perspectivas e escolher uma abordagem mais coerente e bem fundamentada. Afinal, como John Dewey apontou, o ato de pensar é essencial para formar planos mais abrangentes e significativos. “Pensar é, assim, adiar-se a ação imediata, enquanto a reflexão, pela observação e pela memória, efetua o domínio interno do impulso” (ibidem, p. 63).

Ajudar os alunos a pensar dever ser a “máxima” do professor e, por conseguinte, este deveria abordar os conteúdos programáticos sempre partindo de perguntas ou problemas (se possível postos pelos alunos) e não dar, antecipadamente, respostas ou soluções imediatas. O professor deve possuir e dominar um conjunto de estratégias que levem os alunos a

raciocinar e a produzir os seus conceitos, para que sejam, *a posteriori*, comparados com os conhecimentos sistematizados, logo não deve iniciar as suas práticas pedagógicas com definições ou conceitos já previamente estabelecidos.

Nas palavras de Dewey:

Silêncio, imobilidade e obediência forçados impedem o aluno de revelar a sua real natureza. Criam automaticamente uma uniformidade artificial. Parecer antepõe-se a ser. Há um prêmio para os que saibam preservar a aparência exterior de atenção, decoro e obediência. Todos os que estão familiarizados com escolas desse tipo sabem que, por trás dessa fachada, seguem o seu curso, despercebidos, os pensamentos, imaginações, desejos e furtivas atividades. (ibidem, p. 60)

Para o filósofo, as crianças deveriam ter a liberdade de procurar os conhecimentos, de descobrir e de seguir os ensinamentos, também tendo em conta os gostos e as curiosidades. Só assim atingiriam a liberdade de pensamento. E com essa liberdade poderiam chegar mais longe, mais estimuladas e felizes. Dewey argumenta que a imposição de “silêncio, imobilidade e obediência impede os alunos de expressar sua verdadeira natureza” (ibidem, p. 60). O autor vê essas restrições como antinaturais e prejudiciais ao desenvolvimento individual. A imposição dessas regras cria uma uniformidade que não é genuína. Todos parecem iguais, mas essa igualdade é superficial e imposta, não refletindo a diversidade natural dos pensamentos e comportamentos dos alunos.

Dewey ainda acrescenta:

Há um verdadeiro círculo vicioso. A uniformidade mecânica do ensino e dos métodos cria uma espécie de uniforme imobilidade, que, por sua vez, tende a perpetuar a uniformidade das preleções e lições, enquanto, por trás dessa imposta uniformidade, vagueiam por caminhos desordenados e mais ou menos proibidos as tendências individuais. (ibidem, p. 61)

A citação de John Dewey aponta para uma crítica profunda dos métodos tradicionais de ensino, destacando como a uniformidade mecânica cria um círculo vicioso que suprime a expressão individual dos alunos. O filósofo utiliza o termo "círculo vicioso" para descrever a situação em que práticas educacionais uniformes e rígidas se perpetuam, reforçando continuamente uma imobilidade que impede a evolução do ensino e da aprendizagem. Quanto à frase “uniformidade mecânica do ensino e dos métodos”, esta refere-se a métodos de ensino padronizados que tratam todos os alunos da mesma forma, sem considerar as suas necessidades, os seus interesses e as suas capacidades individuais. Esses métodos são “mecânicos” porque são repetitivos e não adaptativos.

Lipman encontra em Dewey a ideia sobre Filosofia da Educação, reconhecendo que “foi Dewey quem previu, nos tempos modernos, que a Filosofia tinha que ser redefinida como o cultivo do pensamento ao invés de transmissão de conhecimento” (Lipman, 1990, p.20). Então, porquê a Filosofia? Porque o projeto educacional que Lipman idealiza e procura é um projeto que obtenha tudo o que é desejável para os alunos e que não se encontra abertamente em outras disciplinas. É necessária a Filosofia pois ela oferece investigação, questionamento e movimento, o que a torna essencial. Outras disciplinas não oferecem o cultivo do pensamento e do raciocínio como a Filosofia oferece; a Filosofia ensina a pensar e desenvolve essa área.

Na obra *A filosofia vai à escola* (1990), Lipman aponta três razões para que seja trabalhada a Filosofia nas escolas, com as crianças mais pequenas. Primeiro, porque a Filosofia carrega um legado, o do pensamento humano, sendo que ela não derruba o passado, mas faz com que o pensamento do filósofo (ou de quem trabalha a Filosofia) seja reinterpretado e ganhe novas inspirações, ou seja, uma forma de se aproveitar e reinventar a Filosofia. Segundo, porque, para Lipman, apenas a Filosofia proporciona à educação o espírito de racionalidade e desenvolve o juízo crítico, competências que nenhuma outra disciplina trabalha/oferece. Encontra-se, portanto, o que o autor designa por “pensar bem” ou “pensar excelente”. E, por último, a Filosofia prepara o indivíduo para o ato de pensar, ato esse que se torna transversal às diferentes disciplinas, colocando a Filosofia com uma conotação forte, importante e necessária a ser incorporada no currículo escolar, seja qual for o nível.

1.4. Filosofia na infância

Antes de mais, consideramos importante questionar: o que é a infância? Segundo a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), entende-se por infância o período de vida de todos os indivíduos com menos de dezoito anos de idade, “salvo se, em virtude da lei que lhe seja aplicável, tenha atingido antes a maioridade” (s/p).

Refletindo sobre a criança e a sua formação, Lipman, na década de 60, desenvolveu o seu Programa de Filosofia para Crianças, evidenciando a naturalidade que a criança tem em raciocinar, fator considerado importante para a sua evolução e a sua formação na comunidade. Segundo Lipman:

Se as crianças podem raciocinar quando começam a falar, e se podem fazer filosofia quando começam a raciocinar, a aliança atual entre a ética filosófica e a psicologia do desenvolvimento começará a mostrar sinais bem-vindos de força. Seria o caso de que cada estágio do seu crescimento as crianças pudessem envolver-se na investigação e a ética não precisasse mais ser corrompida, como é agora, com aquela manipulação doutrinável dos pontos de vista morais e das atitudes das crianças, que se denomina “educação moral.” (1990, p. 218)

Analisando esta perspectiva de Lipman, considera-se que a Filosofia trabalhada na infância terá maior proveito, tendo em conta a capacidade de a criança ser mais atraída por diálogos lógicos que ela compreende e que estejam relacionados com as suas vivências e com o seu quotidiano. Por outro lado, não nos podemos esquecer que é nesta fase de escolaridade que a criança começa a afastar-se da proteção do seu lar, para marcar o seu território como sendo cidadã consciente, que começa a encontrar e a enquadrar o seu lugar no mundo. Logo, esta será uma altura crucial para se desenvolver o diálogo e o pensamento. Seguindo a visão de Lipman, acredita-se que a personalidade da criança não nasce com ela, mas sim é algo que ela vai construindo e conquistando aos poucos, com a aquisição de conhecimentos. Ou seja: “Se recusamos reconhecer a racionalidade da criança, não podemos engajar-nos satisfatoriamente no diálogo filosófico com elas, porque não podemos aceitar suas expressões [personalidade] como razões. Se não podemos fazer filosofia com as crianças, privamos sua educação mais significativa” (Lipman, 1990, p. 223).

Se continuarmos a refutar uma educação com mais significado e abertura, vamos garantir a ignorância, a irresponsabilidade e a mediocridade que prevalecem entre os adultos e que continuarão a suceder (Lipman, 1990).

Contudo, introduzir a Filosofia ou trabalhar a Filosofia nos primeiros anos de escolaridade, nas nossas escolas e nos tempos que correm, não é tarefa fácil. Os programas educativos e as aprendizagens essenciais do Ensino Básico¹⁰, pelas quais se regem as escolas portuguesas, parecem não dar/criar espaço para esta disciplina. Parece haver um descrédito ou até um receio em relação à Filosofia. A Filosofia não aparece como disciplina até ao 10.º ano e nem há orientações (escritas) incentivando para que a Filosofia possa ser uma Atividade Extracurricular (AEC). Porém, alguns Agrupamentos de Escolas/Municípios têm vindo a procurar trazer para as salas de aula a Filosofia para Crianças.

10 Documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, que visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologadas a 19 de julho de 2018.

É preciso haver abertura e conhecimento para se compreender a sua importância e é preciso que os docentes estejam preparados e qualificados para tal. No entanto, não se pode menosprezar o quão enriquecedora e relevante a Filosofia na infância é, pois, o pensamento filosófico auxilia a construção da identidade da criança. Não menos essencial é explicar que a Filosofia na infância não possui como objetivo explorar os clássicos como Platão, Sócrates ou outros filósofos marcantes, mas sim o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo da criança, o gosto pelo pensar, o pensar sobre o próprio pensamento, o ter opinião própria com bases e construída de forma segura e com fundamentos.

De acordo com Lipman, para as crianças:

a filosofia terá quase de certeza de ser apresentada sob a forma de uma história. Disso existem, contudo, certos precedentes na história da filosofia. Pense-se nas formas literárias nas quais tantos filósofos corporizaram as suas obras: os aforismos dos pré-Socráticos, os poemas de Parménides e Lucrecio, os diálogos dramáticos de Platão (...) Essas histórias, no entanto, não podem ser histórias vulgares para crianças – histórias escritas por adultos contendo em si, através da voz impessoal do narrador, a onisciência que os adultos exibem quando falam com as crianças. Em vez disso, as histórias deverão emergir, ou parecer emergir da própria infância, de crianças que descobrem o que é conversar disciplinadamente de uma maneira lógica acerca da verdade e da falsidade, do justo e do injusto, da realidade e da aparência e das pessoas e das coisas. (1989, p. 13-17)

Lipman destaca, assim, a importância de se adaptar a Filosofia para crianças através de histórias, ressalta a necessidade de criar narrativas que ressoem com as experiências e perspectivas das próprias crianças. A abordagem de Lipman procura fomentar um ambiente em que as crianças possam explorar conceitos filosóficos de maneira natural e envolvente.

Caso possamos ter crianças pensantes e questionadoras do mundo à sua volta, teremos cidadãos mais capazes, mais éticos e mais conscientes, bem como mais aptos a discutir e decidirem por eles próprios. Resta-nos abraçar o legado de Lipman e tentar dotar as nossas crianças com capacidades de pensarem por si, dando-lhes apenas a indicação do caminho a percorrer.

Por fim, concluindo sobre as novelas e sobre a sua adaptabilidade às experiências e perspectivas das crianças e indo ao encontro do nosso trabalho em estudo, Pereira e Paiva, referem que:

o pano de fundo geral das novelas filosóficas elaboradas por Lipman e seus colaboradores também nos fornece evidências que localizam seu projeto em tempo e espaço determinados (a descrição dos ambientes: as casas de dois andares, por exemplo). Daí a quase natural necessidade de adaptação desse

material a cada contexto social e cultural em que a proposta chega. (2020, pp. 1–27)

De acordo com esta afirmação, as novelas filosóficas elaboradas por Lipman e seus colaboradores apresentam frequentemente elementos culturais e contextuais específicos que refletem o tempo e o espaço em que foram criadas. Ora, esses elementos, como a descrição dos ambientes e situações vivenciadas pelas personagens das novelas, podem ser influenciados pela realidade sociocultural da comunidade.

Algumas das considerações importantes para essa adaptação podem incluir a contextualização cultural, sendo essencial ajustar os exemplos, situações e referências culturais presentes nas novelas filosóficas para que sejam relevantes e compreensíveis para os alunos no seu contexto específico. Isso pode envolver a substituição de elementos culturais específicos por outros mais familiares aos alunos, além de incorporar exemplos e experiências locais. Por exemplo, a novela *Kio and Gus*, que é uma novela com o foco na Filosofia da Natureza, poderá ser necessário que alguns animais que aparecem ao longo da história sejam substituídos por outros que façam parte da fauna do local onde se poderá estar a trabalhar a obra. O mesmo poderá acontecer com elementos da flora.

As questões filosóficas exploradas nas novelas filosóficas podem e devem ser contextualizadas de forma a refletir as preocupações e os interesses dos alunos no seu ambiente sociocultural. Isso pode envolver a seleção de temas e dilemas éticos que sejam pertinentes à realidade dos alunos e que estimulem a reflexão crítica sobre questões relevantes para a sua comunidade.

Resumindo, a adaptabilidade da proposta de Filosofia para Crianças requer uma abordagem sensível e flexível que tenha em consideração as características e as necessidades específicas de cada contexto social e cultural, garantindo que o material seja relevante, significativo e envolvente para os alunos.

Escolhemos algumas obras de Ondjaki para trazermos contextos importantes para as crianças da nossa comunidade de investigação. Tentamos sempre ajudar as crianças a debaterem temas como a cultura, o respeito, o eu e a justiça, tendo em conta a opinião e a posição de cada elemento da comunidade.

Capítulo 2 - A Filosofia em comunidade de investigação

2.1. O perguntar

Quando as crianças começam a falar e a aumentar o seu vocabulário, em breve começam a fazer perguntas simples, como “posso pegar?”, “vamos brincar?”, entre outras. Contudo, quando começam a querer descobrir o que se passa à sua volta, as crianças precisam saber vários “porquês”. É nesta fase que começa a descoberta. Segundo Lipman:

As crianças começam a pensar filosoficamente quando começam a perguntar porquê. A pergunta “porquê?” é sem dúvida a favorita das crianças pequenas, mas não é uma pergunta simples. Normalmente atribuem-se duas funções principais a essa pergunta. A primeira é descobrir uma explicação causal, e a segunda determinar uma finalidade. (Lipman, Oscanyan e Sharp, 2001, p. 87)

A pergunta “porquê?” é frequentemente considerada uma das primeiras manifestações do pensamento filosófico nas crianças. Apesar da palavra “porquê” ser simples, a pergunta não o é e pode ter diferentes finalidades. Quando as crianças perguntam “porquê?”, muitas vezes estão a tentar entender as razões ou as causas por detrás de um acontecimento, uma ação ou um fenómeno que elas presenciaram. É natural que elas estejam curiosas sobre como as coisas funcionam e o que as leva a acontecer e estão interessadas em saber o propósito ou significado de alguma coisa. Por exemplo, uma criança pode perguntar “Por que preciso de dormir?”, sendo que procura entender a importância e o propósito do sono para ela e para o seu corpo. Essa necessidade de entender a finalidade daquilo que ela questiona, pode levar a criança a refletir sobre diversos temas que tenham algum tipo de intenção, de propósito e de significado para ela.

As funções da pergunta “porquê?” demonstram a capacidade de as crianças pensarem de forma crítica e explorativa sobre o mundo que as rodeia. Ao encorajar e sustentar essa curiosidade inata, os professores podem ajudar as crianças a desenvolver competências de pensamento crítico e investigativo que são fundamentais para o pensamento filosófico.

Depois da passagem para a vida adulta, restam as memórias da nossa infância. Ora dos tempos vividos na sala de aula, ora dos vivenciados nos campos, nas praias, nas ruas, nos jardins, etc., ou seja, dos espaços onde crescemos e que nos levaram a conhecer o mundo conforme as experiências vivenciadas. Todos nós guardamos pedacinhos daquilo que só a nós pertenceu e, basicamente, cada um desses pedacinhos formou o ser que somos. No

entanto, ficaram questões em pensamentos que não exteriorizamos: - onde está tudo o que não nos foi possível viver? Ou seja, o que não nos foi possível experienciar, o que não nos foi possível perguntar e o que não nos foi respondido, por não nos terem deixado questionar? Talvez se pudéssemos voltar aos nossos momentos vividos enquanto crianças, conseguiríamos colocar em voz alta as nossas questões.

E se, de repente, as nossas educadoras e professoras nos deixassem falar e pensar abertamente sobre o que não estava nos manuais? Se calhar, atualmente, seríamos bastante diferentes do que somos hoje, as dúvidas e as certezas seriam outras e até a visão do que nos rodeia poderia ser outra. Ou então talvez não, dependendo de como teríamos trabalhado as nossas dúvidas e as nossas certezas, se os adultos (e até as outras crianças da nossa infância) tivessem conhecimento da potencialidade de uma pergunta.

Lipman desenvolveu um paradigma de educação centrado no pensar reflexivo contraposto ao paradigma da educação tradicional que prioriza a transmissão de conteúdo (1995, pp. 28-29). A proposta educacional de Lipman destaca a importância de ensinar os alunos a pensar filosoficamente desde uma idade precoce. O autor argumenta que o pensamento reflexivo deve ser uma componente central da educação, permitindo que os alunos questionem, analisem e avaliem informações de maneira crítica.

Ao contrário da educação tradicional, que muitas vezes se concentra na memorização e na transmissão de factos, a abordagem de Lipman enfatiza a construção ativa do conhecimento pelos alunos.

Em resumo, para Lipman, o pensamento filosófico deveria constituir o novo eixo orientador da educação, com uma abordagem centrada no desenvolvimento do pensamento reflexivo, encorajando os alunos a explorar questões, a argumentar e a refletir sobre suas próprias ideias e as dos outros. Essa abordagem visava preparar os alunos para serem pensadores independentes e críticos ao longo de suas vidas.

2.2. A Educação e a comunidade de investigação filosófica

A educação é um processo que toda a criança vivencia, ou pelo menos deveria vivenciar, e é a maneira pela qual a sociedade envolve a criança, dando-lhe condições e preparando-a para a sua vida adulta, ou seja, prepara-a para ser autónoma. De acordo com as *Guidelines* da UNESCO:

A educação é o instrumento tanto do desenvolvimento integral da pessoa humana como da participação dessa pessoa na vida social. Pode ocorrer em qualquer idade, através da ação de muitas instituições, como a família, a comunidade ou o trabalho. Também pode ocorrer através da interação com o ambiente natural, especialmente quando tal interação é social e culturalmente determinada. (UNESCO, 2006, p. 12)

Por sua vez, no Relatório Mundial da UNESCO, “Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural”, a definição de educação é mais precisa e ao mesmo tempo mais abrangente, na medida em que embora continue a ser vista sob o ângulo da transmissão de conhecimentos e do desenvolvimento de conceitos, muitas vezes uniformizados, das competências sociais e comportamentais, “a educação é também uma questão de transmissão de valores na mesma geração, entre gerações e entre culturas” (UNESCO, 2009, p. 15). E assenta em quatro princípios: “aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver em conjunto” (Ibidem).

O objetivo educacional modela compromissos, com o intuito de gerar cidadãos inteligentes e responsáveis, que tenham capacidade de julgamentos coerentes e racionais. Lipman acreditava que a melhor pedagogia para oferecer Filosofia às crianças era a comunidade de investigação filosófica, pelo que esta se tornou um conceito-chave da sua abordagem.

Desde Peirce, contudo, a expressão foi alargada para incluir qualquer tipo de investigação, seja científica ou não científica. Assim, podemos agora falar em “converter a sala de aula numa comunidade de investigação”, na qual os alunos ouvem uns aos outros com respeito, desenvolvem as ideias uns dos outros, desafiam-se uns aos outros para fornecerem razões para opiniões que de outra forma não seriam apoiadas, ajudam-se mutuamente a tirar ilações do que foi dito e procuram identificar as suposições uns dos outros¹¹. (Lipman, 2003, p. 20)

Entendemos que, segundo Lipman, o conceito de comunidade de investigação foi cunhado por Charles Sanders Peirce¹² (Lipman, 2003, p.20) e, desde então, tem sido ampliado a fim de incluir qualquer tipo de investigação. Splitter e Sharp (2001) salientam que “a transformação de salas em comunidades de investigação é um imperativo educacional de máxima importância” (ibidem, p. 34) e que “a comunidade da sala de aula é muito mais

11 “Since Peirce, however, the phrase has been broadened to include any kind of inquiry, whether scientific or nonscientific. Thus, we can now speak of “converting the classroom into a community of inquiry” in which students listen to one another with respect, build on one another’s ideas, challenge one another to supply reasons for otherwise unsupported opinions, assist each other in drawing inferences from what has been said, and seek to identify one another’s assumptions.” (tradução nossa)

12 Charles Sanders Peirce foi um filósofo, pedagogo, cientista, linguista e matemático americano. Os seus trabalhos apresentam importantes contribuições à lógica, matemática, filosofia e, principalmente à semiótica. É também um dos fundadores do pragmatismo, junto com William James e John Dewey.

que um instrumento para o ensino do pensamento, é uma forma de vida para as crianças que participam dela” (ibidem).

Num ambiente de investigação em comunidade, os alunos têm a oportunidade de dividir opiniões, de desenvolver questões a partir das ideias de outros, de se desafiarem mutuamente ao buscarem e ao fornecerem razões que justifiquem opiniões divergentes (Sharp, 1989). De acordo com Lipman,

O fazer filosofia exige conversação, diálogo e comunidade, que não são compatíveis com o que se requer na sala de aula tradicional. A filosofia impõe que a classe se converta numa comunidade de investigação, onde estudantes e professores possam conversar como pessoas e como membros da mesma comunidade; onde possam ler juntos, apossar-se de ideias conjuntamente, construir sobre as ideias dos outros; onde possam pensar independentemente, procurar razões para seus pontos de vista, explorar suas pressuposições; e possam trazer para suas vidas uma nova percepção de o que é descobrir, inventar, interpretar e criticar. (Lipman, 1990, p. 61)

Os alunos têm oportunidade de praticar a ajuda mútua enquanto se trabalha inferências a partir das afirmações dadas e de procurar identificar as colocações, opiniões, ideias e preocupações de cada um. Assim, de acordo com esta perspectiva, toda a investigação é uma prática de autocrítica, além de ser totalmente exploratória e questionadora.

Mas, afinal, o que é uma comunidade de investigação filosófica? Para Lipman (2003), a comunidade de investigação é a expressão que inclui qualquer tipo de investigação, seja científica ou não científica. Passa por “converter a sala de aula em uma comunidade de investigação” (Lipman, 1990) na qual: os alunos ouvem-se uns aos outros com respeito, constroem uns com os outros ideias, desafiam-se para fornecer razões sobre opiniões que de outra forma não seriam apoiadas, ajudam-se mutuamente a tirar conclusões de o que foi dito e procuram identificar as suposições uns dos outros. Uma comunidade de investigação tenta seguir a investigação até onde ela leva, em vez de ficar presa nas fronteiras das disciplinas existentes.

De Marzio (2017), tentou aproximar-se de uma definição do que possa ser a comunidade de investigação:

Resumindo, então, a comunidade de investigação é um modelo de comportamentos específicos de investigação, até mesmo de modelação a si própria, na medida em que tal procedimento visaria facilitar a interiorização desses comportamentos específicos de investigação. Mas ainda estamos longe de compreender o significado e a importância da afirmação de Lipman de que é “a investigação que cria a comunidade e não a comunidade que cria a investigação”. Entendo que quando olhamos para a comunidade de investigação como um modelo no segundo sentido que descrevo acima, no sentido verbal, como um

modelo para, no qual um objeto ou estado de coisas é ativamente formado e moldado de alguma forma, então acredito que veremos como é que a função modeladora de comportamentos específicos de investigação na comunidade visa a transformação, não apenas daquela comunidade particular de investigação, mas da vida comunitária em geral¹³. (2017, p. 43)

Em relação ao que é questionado por Di Marzio face à afirmação de Lipman “a investigação que cria a comunidade e não a comunidade que cria a investigação”, Lipman explana ainda que:

Numa comunidade de investigação, alunos e professores são co-investigadores empenhados em decidir em conjunto sobre as questões ou problemas em causa. Este diálogo é uma forma de raciocínio conjunto. Não é uma tentativa de substituir a ciência pelo raciocínio, mas um esforço para complementar a investigação científica. (Lipman, 2003, p. 111)

Logo, podemos concluir que é a “presença” da questão ou problema que incentiva a investigação em comunidade.

A comunidade de investigação é, assim, importante na promoção do pensamento crítico, criativo e cuidadoso, porque, através do exercício a que a investigação leva, o pensamento é desenvolvido. Através das interações na comunidade de investigação, os participantes são estimulados a desenvolver competências de pensamento crítico, de questionamento profundo e de reflexão. A discussão filosófica em grupo oferece um ambiente propício para o surgimento dessas formas de pensamento.

Além disso, ao enfatizar-se que esses pensamentos aprofundam os objetivos da comunidade e de seus membros, sublinha-se que a aprendizagem se torna um processo dinâmico e colaborativo. Os participantes não adquirem apenas conhecimento, mas também contribuem para o crescimento e desenvolvimento da comunidade de investigação como um todo.

Apesar da possibilidade de haver várias respostas, podemos ter dúvidas acerca de quando é que a criança começa a pensar e a raciocinar. Ao estudar o raciocínio das crianças,

13 “To summarize, then, the community of inquiry is a model of inquiry-specific behaviors, even of modeling itself insofar as such a procedure would aim at facilitating the internalization of those inquiry-specific behaviors. But we are still far from grasping the meaning and import of Lipman’s claim that it is “inquiry that makes for community and not community that makes for inquiry.” It is my understanding that when we look at the community of inquiry as a model in the second sense that I describe above, in the verb-sense, as a model for, in which an object or state of affairs is actively formed and fashioned in some way, then I believe that we shall see how it is that the modeling function of inquiry-specific behaviors in the community aims at the transformation, not only of that particular community of inquiry, but of communal life generally.” (tradução nossa)

Lipman afirma que: “Perguntar em que idade uma criança começa a raciocinar equivaleria a perguntar quando o embrião começa a ser uma pessoa” (2001, p. 86).

Esta afirmação de Lipman, além de nos dar a sua visão sobre o raciocínio infantil, enfatiza a importância de reconhecer o desenvolvimento do raciocínio desde as fases iniciais da infância e, por extensão, reforça a ideia de que as crianças são capazes de raciocinar desde muito cedo.

A metáfora do embrião pode ser interpretada no sentido de que o processo de desenvolvimento do raciocínio é gradual e contínuo, assim como o desenvolvimento do embrião para se tornar uma pessoa. Lipman parece sugerir que o raciocínio não tem um ponto de início definido, assim como o embrião não se transforma instantaneamente numa pessoa em um momento específico.

Essa perspectiva destaca a importância de reconhecer e incentivar as capacidades cognitivas das crianças desde tenra idade, o que está alinhado com a abordagem da Filosofia para Crianças desenvolvida igualmente por Lipman e pelos seus colaboradores do IAPC.

Lipman (1991) aborda o movimento de pensamentos e atos mentais, que são importantes numa comunidade de investigação, pois o diálogo tem lugar e faz-se presente através desses movimentos lógicos do pensamento e dos pensamentos crítico e criativo.

Entende-se que as perguntas que o professor coloca na comunidade de investigação (quando precisa conduzir ou “redirecionar” o caminho da investigação) devem ser boas perguntas, ou seja, não devem ser diretas nem devem ter apenas uma possibilidade de resposta fechada (sim, não). Desta forma, a comunidade cresce e desenvolve-se, pois, as perguntas colocadas (e depois feitas pelos próprios alunos, algumas vezes através de exemplos dados pelo professor) levam ao exercício do pensamento, do raciocínio e do questionamento. E essas são as perguntas que saem da curiosidade e da vontade do saber dos membros da comunidade, perguntas acerca das perguntas, ou seja, pensar sobre o próprio pensamento. E é para essa direção que a Educação deve estar voltada. É na procura e na descoberta de conceitos que devemos valorizar a nossa forma de ensinar e a nossa procura pelos ensinamentos.

Precisamos deixar que os alunos entendam que aprender não se confine na definição exata de conceitos estabelecidos ou pré-estabelecidos, mas sim na procura conjunta desses conceitos e das suas mais diversas definições ou constituições, como refere Lipman:

A filosofia contém, junto com muitas outras coisas, um núcleo de conceitos. Esses conceitos estão incorporados ou ilustrados em todas as humanidades, mas

é na filosofia que são analisados, discutidos, interpretados e esclarecidos. Muitos destes conceitos representam valores humanos profundamente importantes e gerais, como a verdade, o significado e a comunidade. Na verdade, pode-se argumentar que a filosofia é o aspecto conceitualizável e ensinável dos valores humanos em geral, assim como o artesanato é o aspecto conceitualizável e ensinável da arte. Sem filosofia, há uma tendência de que os comportamentos que esses conceitos representam permaneçam desarticulados e mudos¹⁴. (2003, pp. 277-278)

Lipman exemplifica o exercício de ouvir, debater, argumentar, deliberar, como a vivência de um tribunal, em que todos os intervenientes têm um papel fundamental no decorrer das audiências (ibidem, p. 290).

2.3. Diálogo e reflexão

Lipman apresenta, em *Thinking in Education* (2003), no capítulo “Thinking in Community”, as etapas do diálogo e da conversa “modelo” que se deve manter e desenvolver numa comunidade de investigação, na prática da Filosofia para Crianças. Para o autor, a conversa visa o equilíbrio e o diálogo visa o desequilíbrio, ou seja, quando existe conversa, a primeira pessoa tem influência na forma como mantém ou direciona a conversa, fornecendo de certa forma pouca margem para a pessoa que segue a conversa (Lipman, 2003, p. 87). É como se a primeira pessoa a falar oferecesse uma conversa com pouco conteúdo, denotando-se apenas a sua opinião ou a forma/caminho que essa pessoa quer dar à conversa, sendo o fio lógico da conversa fraco. Já no diálogo, todo o processo envolvido nessa ação demonstra algo que não está parado, mas sim em constante movimento. Ou seja, quando se dialoga, cada argumento provoca/apela a um contra-argumento.

No diálogo existe exploração e investigação bem como colaboração por parte de todos os agentes que, juntamente, trabalham com a mesma finalidade. Por outras palavras, quando alguém inicia um diálogo, oferece abertura nos argumentos e deixa espaço para que o início não seja apenas o fio condutor, fazendo com que o assunto possa mudar, melhorar e

14 “Philosophy contains, along with many other things, a core of concepts. These concepts are embodied or illustrated in all of the humanities, but it is in philosophy that they are analyzed, discussed, interpreted, and clarified. Many of these concepts represent profoundly important and profoundly general human values, such as truth and meaning and community. In fact, it can be argued that philosophy is the conceptualizable, teachable aspect of human values generally, just as craft is the conceptualizable, teachable aspect of art. Without philosophy, there is a tendency for the behaviors these concepts represent to remain unarticulated and mute.” (tradução nossa)

até voltar ao que era, passando por muitas mudanças de sentido, mas com a colaboração de todos os intervenientes.

De forma a exemplificarmos, na prática, em que pode consistir um diálogo com inquérito e investigação, apresentamos a seguir um excerto do diálogo entre os alunos da turma que constitui a nossa comunidade¹⁵:

- Ainda não tenho a certeza por que o rinoceronte está triste. (M. E.)
- Eu acho que ele está triste por só ter um chifre. (S.)
- Mas ele não sabia que estava triste por isso, porque ele nem sequer sabia que no futuro os rinocerontes teriam dois chifres. Ele não podia ficar triste por uma coisa que não sabe que existe. Tu podes ficar triste por uma coisa que não sabes que existe? (M. E.)
- Não. Mas se calhar ele não tem amigos porque só tem um chifre, daí ele ficar triste. Lhe excluíram do grupo por isso. Não vimos outros rinocerontes, pode ter acontecido assim. (S.)
- Nós não sabemos se isso aconteceu, na história não fala isso. Falas à toa. (H.)
- Ela tem razão, nem tudo está escrito nas histórias. Por isso é uma história e por isso estamos a achar coisas. Os outros rinocerontes podem lhe ter fugido porque ele era diferente. (T.)
- Eu acho que o único desta história que pode ajudar o rinoceronte é o Sol, porque não é um ser do planeta, é do espaço. Por isso ele lhe pede ajuda. (S.)
- Sim, o sol vira amigo do rinoceronte e lhe faz sorrir. O sol faz sorrir os humanos e faz sorrir muito mais os animais que só vivem na natureza, ao ar livre, sem ajuda. Quando está a serenar¹⁶ todos ficam tristes, mas quando faz Sol é melhor e sorrimos. (A.)
- Ai é? Então explica por que as flores murcham no Sol e ficam direitas na chuva. Porque quando está muito Sol elas quase vão morrer. Não é tudo igual para todos. (Cl.)
- Porque a flor não é um animal. Se calhar é diferente porque não sente da mesma forma. Eu não sei, não sou o Tio Mendes (jardineiro da escola) para saber as coisas das flores. Mas as flores precisam ser regadas e precisam de Sol. Se chover sempre, a flor também morre afogada. (A.)
- (...)

15 A obra selecionada foi *A estória do sol e do rinoceronte*, obra de Literatura Infantil de Ondjaki (2020), cujo objetivo era explorar com os alunos, entre outros, o tema das emoções. Esta foi a primeira obra usada como ponto de partida nas nossas sessões de Filosofia para Crianças e as sessões decorreram a 18 e a 25 de novembro de 2022.

16 Serenar – nome dado à chuva fraca, em quimbundo.

Neste breve excerto conseguimos ver que aparecem perguntas (embora poucas) que originam alguma reflexão e até um contra-argumento. A pergunta: “Tu podes ficar triste por uma coisa que não sabes que existe?” despoletou o início da discussão, ao que a resposta da Sofia foi direta em relação à pergunta colocada, mas o diálogo dela continuou numa tentativa de encontrar razões para a tristeza do rinoceronte. A partir desta tentativa de encontrar razões, alguns membros envolveram-se. O contra-argumento “Nós não sabemos se isso aconteceu, na história não fala isso.”, levou um dos alunos a tentar seguir o raciocínio da colega: “Ela tem razão, nem tudo está escrito nas histórias. Por isso é uma história e por isso estamos a achar coisas. Os outros rinocerontes podem lhe ter fugido porque ele era diferente.”. São notórios o respeito e a tentativa de dar seguimento ao raciocínio já exposto, ou seja, ao desenvolvimento do raciocínio.

Podemos dizer que já existe diálogo e um encadeamento de ideias: “O sol faz sorrir os humanos e faz sorrir muito mais os animais que só vivem na natureza, ao ar livre, sem ajuda. Quando está a serenar todos ficam tristes, mas quando faz Sol é melhor e sorrimos.” Este encadeamento de ideias que foi lógico para o aluno que expos o seu ponto de vista, foi contradito pela colega, usando também lógica na sua argumentação: “Ai é? Então explica por que as flores murcham no Sol e ficam direitas na chuva. Porque quando está muito Sol elas quase vão morrer. Não é tudo igual para todos.”

Neste excerto um aluno utilizou a palavra “serenar” que se refere à chuva fraca (por vezes as crianças utilizam a palavra mesmo quando a chuva é forte, pois está bastante enraizada na cultura angolana). A palavra é um exemplo do contexto cultural, neste caso linguístico, e que pode ser um exemplo de substituição caso a palavra “chuva” esteja presente numa das novelas do Programa de Lipman e dos seus colaboradores.¹⁸

Neste contexto, Lipman (2003) explica a necessidade de seguir o argumento nascido do diálogo com as crianças (daí seguir o gosto e o raciocínio da criança) para onde esse diálogo levar, pois a educação/instrução deve ser um intercâmbio de experiências, onde a criança tem espaço e oportunidade de trazer a sua experiência para ser interpretada e desenvolvida, pois a educação deve ser uma troca de ideias:

O diálogo, ao contrário da conversação, é uma forma de investigação e, uma vez que seguimos a investigação para onde quer que ela nos leve, não se pode dizer

18 Apesar de ter sido a primeira obra usada nas sessões, não foi a primeira sessão de filosofia, pois antes de iniciarmos a utilização de obras de Literatura Infantil dedicámos algum tempo a sessões com outros pontos de partida e, até, com a presença de colegas mais velhos que também tiveram sessões de Filosofia para Crianças em anos anteriores (no subcapítulo 2.4 explicaremos este aspeto em maior detalhe).

que o nosso comportamento dialógico seja sem propósito. Nem os participantes no diálogo se abstêm necessariamente de elaborar argumentos para persuadir outros participantes da certeza das suas convicções. Mesmo aqui, porém, há margem para divergências.¹⁹ (2003, p. 91)

Então, nas salas de aula, o professor/educador não deve esperar ser ele apenas o centro das ideias, das teorias e dos conceitos. Deve abrir as mentes dos alunos (e a sua), deixando que o diálogo seja o imperador na sala de aula e aceitando que a conversa possa seguir um rumo diferente do planejado e, mesmo assim, ser rica em conceitos e descobertas. Devemos deixar que as ideias fluam, pois, o rumo da conversa (moderada, é certo), poderá trazer conhecimentos inesperados e aprendizagens enriquecedoras.

Em relação à diferença entre o diálogo e a conversa, e tendo ainda em conta os pressupostos das propostas de Lipman, a conversa é uma troca de sentimentos, de pensamentos e de informação, enquanto o diálogo é uma exploração e/ou uma investigação. Consideramos que o excerto transcrito acima é, portanto, um diálogo, pois os membros da comunidade exploram o que poderá ter acontecido na história, oferecendo exemplos e/ou suposições que provocam o diálogo e tentam, quanto lhes é possível, seguir o raciocínio um dos outros ou aprofundando o seu próprio raciocínio.

Os membros de uma comunidade de investigação que se envolvem num diálogo, fazem-no como agentes que trabalham em conjunto, com uma finalidade comum, como se quisessem resolver algo conjuntamente. O diálogo está, assim, enraizado na lógica da conversação e do saber conversar e requer alguns pontos essenciais de quantidade, de qualidade, de relação e modo. Estes pontos servem como referências aos professores que queiram aperfeiçoar os seus diálogos de modo a serem mais genuínos e interessantes para com os seus alunos.

O diálogo e a comunidade mantêm uma relação vantajosa quando são aliados um do outro pois têm um objetivo em comum: a descoberta. Quando nós, professores, conseguirmos transformar a nossa sala de aula numa comunidade de investigação, o facto de seguirmos o argumento dos diálogos, a lógica do discurso, a estrutura do diálogo e o diálogo em comunidade, farão todo o sentido e serão as linhas orientadoras mais claras e

19 "Dialogue, unlike conversation, is a form of inquiry, and since we follow inquiry wherever it leads, our dialogical behavior cannot be said to be nonpurposive. Nor do the participants in dialogue necessarily refrain from fashioning arguments to persuade other participants of the rightness of their convictions. Even here, however, there is room for disagreement." (tradução nossa)

importantes para o sucesso do objetivo da Filosofia para crianças, pois teremos estruturado o caminho para movimentarmos o raciocínio em conjunto da forma mais correta possível.

Precisamos salientar e valorizar que a experiência do “outro” serve de aprendizagem à comunidade. E essa aprendizagem é uma aprendizagem em conjunto, ou seja, o fruto de uma experiência compartilhada. Lipman fez a menção aos estudantes universitários que param de prestar atenção e de ouvir quando são os seus colegas que falam, pois não acreditam que os seus “iguais” possam acrescentar algo às suas aprendizagens, mas acreditam que o que os professores dizem acrescentará sempre algo à sua bagagem (2003, pp. 93-94). Contudo, com as crianças, nem sempre tal não acontece, pois, as crianças não têm a ideia fixa de que os colegas, iguais a elas, saibam menos que ela, sendo que até poderá acontecer o contrário. Geralmente as crianças gostam de trocar ideias e de aprender umas com as outras, no dia a dia. E se as crianças forem habituadas a partilhar conhecimentos, experiências, ideias e a dialogarem ao longo da sua vida, em comunidades de investigação conjunta, esse pensamento que se visualiza no mundo estudantil adulto, tenderá a reverter, ou seja, poderá ser dado espaço e lugar cativo às partilhas como sendo algo positivo e a nunca a excluir.

2.4. A turma como comunidade de investigação filosófica

Para se ter uma comunidade de investigação filosófica, necessita-se de participantes. Para este projeto em específico, a comunidade de investigação selecionada foi uma turma do 1.º ano da Escola Camilo Castelo Branco, em Luanda, no ano letivo 2022/2023. A turma era composta por 13 elementos²⁰ nas sessões de Filosofia para Crianças, em várias sextas-feiras desse ano letivo. Na maioria das sessões a comunidade de investigação explorou obras de Ondjaki²¹, tendo como uma das finalidades a intenção de dialogar e discutir sobre diversos pontos que fossem do seu interesse. Por outro lado, também houve o desejo de se perceber se, ao recorrer às obras de um autor que usa uma linguagem familiar às crianças, que fala acerca de animais e plantas do seu país e utiliza vocábulos próximos da sua língua e

20 Alguns alunos, apesar de presentes, não participavam ativamente na comunidade de investigação devido a diferentes razões: uma criança autista e duas crianças com défice cognitivo (profundo e leve). Uma aluna era de nacionalidade chinesa, o que fez com que muito pouco conseguisse participar pois era necessário uma constante tradução com recurso ao quadro interativo.

21 Poeta e escritor africano Ndalú de Almeida, popularmente conhecido como Ondjaki, nasceu na cidade de Luanda, metrópole e capital angolana, em 1977.

comunidade, seria mais fácil discutir e envolver as crianças num diálogo e numa investigação filosófica, tal como Lipman fez com as suas novelas.

A sala de aula, nessas sextas-feiras, precisou transformar-se no local de investigação da comunidade e não na sala de aula onde são aprendidos conteúdos pedagógicos. Então, para aquela hora as mesas eram colocadas num canto da sala e as cadeiras eram postas em círculo no meio da sala de modo a formar a roda onde os membros se sentavam para as sessões. Três sessões foram feitas no exterior a pedido dos alunos, tendo em conta o que disse Lipman:

podemos agora falar em “converter a sala de aula numa comunidade de investigação”, na qual os alunos ouvem uns aos outros com respeito, desenvolvem as ideias uns dos outros, desafiam-se uns aos outros para fornecerem razões para opiniões que de outra forma não seriam apoiadas, ajudam-se mutuamente a tirar inferências. Uma comunidade de investigação tenta seguir a investigação até onde ela leva, em vez de ficar presa nas fronteiras das disciplinas existentes²². (2003, p. 20)

Nesta citação de Lipman, o principal objetivo está no desenvolvimento do pensamento e na colaboração de cada um dos membros. Lipman propõe que, ao invés de os alunos apenas ouvirem informações, eles devem participar ativamente no processo de construção do conhecimento, ouvindo e dialogando entre si, o que transforma a dinâmica da sala de aula. Essa abordagem não se limita às fronteiras das disciplinas existentes, permitindo que a investigação siga seu curso natural e explore uma variedade de temas e questões.

Ann Sharp, em “What is a community of Inquiry?” realça o cuidado que se deve ter ao falar do que é uma comunidade de investigação:

Contudo, há algo na noção de “comunidade de investigação”, quer seja posta como o objetivo de um bom ensino ou descrita como uma experiência vivida, que exige análise e uma investigação de critérios e pressupostos de identificação. A sua própria natureza exige pelo menos uma tentativa de descrição processual cuidadosa, se não outra coisa. Caso contrário, como você saberia quando está a vivenciar isso? Ou como uma professora saberia quando finalmente transformou uma sala de aula de alunos em tal comunidade²³? (Sharp, 1987, p. 38)

22 “Thus, we can now speak of “converting the classroom into a community of inquiry” in which students listen to one another with respect, build on one another’s ideas, challenge one another to supply reasons for otherwise unsupported opinions, assist each other in drawing inferences from what has been said, and seek to identify one another’s assumptions. A community of inquiry attempts to follow the inquiry where it leads rather than be penned in by the boundary lines of existing disciplines.” (tradução nossa)

23 “However, there is something about the notion ‘community of inquiry’, whether posited as the goal of good teaching or described as a lived experience, that calls for analysis and a ferreting out of identifying criteria and assumptions. Its very nature calls for at least an attempt at a careful procedural description, if nothing else. Otherwise, how would you know when you were experiencing it? Or how would a teacher know when she had finally transformed a classroom of students into such a community?” (tradução nossa)

Nesta reflexão sobre a noção de “comunidade de investigação,” Sharp destaca a importância de analisar e investigar os critérios e pressupostos que definem essa comunidade. Sharp argumenta que, seja como objetivo de um bom ensino ou como uma experiência vivida, a comunidade de investigação precisa de ser cuidadosamente descrita em termos processuais. Isso é essencial para que professores e participantes possam identificar quando estão realmente a viver e a participar nessa comunidade. Sharp sugere que, sem essa análise e descrição detalhada, seria difícil saber quando uma sala de aula foi transformada com sucesso numa comunidade de investigação.

A comunidade de investigação, tal como concebida por Sharp e Lipman, não se resume apenas a um grupo de alunos a discutir questões filosóficas, mas um ambiente onde o respeito mútuo, o desenvolvimento coletivo de ideias e o desafio construtivo são fundamentais. A transformação de uma sala de aula numa comunidade de investigação envolve mudanças na dinâmica de interação, onde a ênfase está na colaboração, na escuta ativa e no raciocínio conjunto. Para que isso aconteça, os professores devem ser capazes de reconhecer e fomentar esses elementos, o que requer uma compreensão clara dos processos e características distintivas dessa comunidade.

Sharp também destaca a importância de se poder mudar de opinião e de visão acerca do mundo e do que rodeia o ser humano, como uma das componentes de uma comunidade de investigação:

A noção de uma comunidade de investigação é muito complexa. Ela pressupõe alguma noção de verdade, que por sua vez pressupõe alguma noção de racionalidade e, por sua vez, pressupõe novamente uma teoria do bem. O bem depende de suposições que mantemos sobre coisas como a natureza humana, a sociedade, as pessoas, a moralidade e até mesmo o universo. É um facto que tivemos de rever repetidamente as nossas noções de bem à medida que o nosso conhecimento empírico aumentava e as nossas visões do mundo mudavam. Mas o próprio facto de os seres humanos mudarem as suas visões de mundo pressupõe uma comunidade de investigação – uma comunidade de pessoas que se relacionam, falantes e ouvintes que se comunicam entre si de forma imparcial e consistente, uma comunidade de pessoas dispostas a reconstruir o que ouvem uns dos outros e submeter os seus pontos de vista ao processo de autocorreção de investigação adicional²⁴. (Sharp, 1987, p. 42)

24 “The notion of a community of inquiry is a very complex one. It presupposes some notion of truth, which in turn presupposes some notion of rationality and in turn again presupposes a theory of good. The good is dependent upon assumptions that we hold about such things as human nature, society, persons, morality and even the universe. It 's a fact that we have had to revise again and again our notions of good as our empirical knowledge has increased and our world views have changed. But the very fact that human beings have changed their world views presupposes a community of inquiry – a community of persons-in-relation, speakers and hearers who communicate with each other impartially and consistently, a community of persons willing to

Sharp reflete sobre a complexidade da noção de uma comunidade de investigação, destacando que essa ideia implica uma série de pressupostos interligados sobre verdade, racionalidade e bem. A conceção de verdade numa comunidade de investigação pressupõe uma noção de racionalidade, que por sua vez está fundamentada numa teoria do bem. Esse bem é definido pelas nossas suposições sobre a natureza humana, a sociedade e a moralidade.

A comunidade de investigação, como descrita (e talvez idealizada) por Sharp, é, portanto, um espaço dinâmico e de evolução, onde a procura pela verdade é um esforço coletivo. Essa comunidade valoriza a comunicação aberta e crítica, onde os participantes não apenas compartilham as suas ideias, mas também se comprometem a ouvir e a reavaliar as suas crenças com base no diálogo e na evidência. Este processo de investigação conjunta e autocorreção é fundamental para o desenvolvimento filosófico e educativo dentro da comunidade, permitindo que todos os seus membros cresçam intelectual e moralmente.

O facto de haver investigação (e questionamento) significa que as decisões dos membros da comunidade não são simples conversações, antes são diálogos com uma certa lógica e disciplina. Criar normas (normatizar) quando se trabalha com a comunidade de investigação não deve ser entendido como uma limitação do pensar, mas sim como um trabalho de compreensão para a construção da investigação filosófica. No entanto, mais que haver regras, é necessário segui-las: dialogar, ouvir o outro, respeitar as opiniões, mas poder-se contestar quando devidamente fundamentado e, a seu tempo; poder-se mudar de opinião. Aquilo que é construído a partir da comunidade de investigação, ainda que haja regras, são conhecimentos temporários e falíveis. Nada é totalmente certo, ainda mais quando se pensa num grupo de crianças que pode conter elementos de diversas nacionalidades, diversos contextos sociais e culturais. O facto de haver um espaço e um momento para a comunidade de investigação “trabalhar”, também pode condicionar alguns pensamentos e diálogos. Segundo David Kennedy:

Qual é o papel do estilo discursivo cultural ou da tradição discursiva na formação da comunidade de investigação? Como pensaria e conversaria sobre mágica um grupo de crianças de rua, brasileiras, de cinco anos de idade, ou crianças iranianas ou crianças americanas nativas? Seriam óbvios os mesmos movimentos e padrões de argumentação se elas estivessem conversando livremente? (Kennedy, 2020, p. 39)

reconstruct what they hear from one another and submit their views to the self-correcting process of further inquiry.” (tradução nossa)

Nesta citação observamos que o papel do estilo/gênero discursivo cultural na formação da comunidade de investigação é igualmente fundamental, pois modela a maneira como as crianças pensam, falam e interagem durante as discussões filosóficas. David Kennedy sugere que diferentes grupos de crianças, dependendo de seu contexto cultural, podem abordar a mesma questão de maneiras diversas. Se essas crianças estivessem a conversar livremente, é improvável que seguissem os mesmos movimentos e padrões de argumentação. Cada grupo traria suas próprias perspectivas, influenciadas pela sua cultura, língua, valores e formas de comunicação. Essas diferenças culturais podem influenciar os tipos de perguntas que fazem, as histórias que contam, as metáforas que usam e a maneira como estruturam seus argumentos.

Portanto, ao formar uma comunidade de investigação, é importante reconhecer e valorizar esses estilos discursivos culturais, pois enriquecem a discussão e promovem uma compreensão mais profunda e inclusiva. Ao mesmo tempo, isso exige sensibilidade por parte do facilitador para criar um ambiente onde todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas, permitindo que a investigação filosófica tire algum partido da diversidade cultural presente no grupo.

Emerge, então, na nossa investigação a seguinte pergunta: a proposta de Lipman de uma mudança radical no sistema de educação, metamorfoseando a sala de aula numa comunidade de investigação filosófica, seria possível mesmo sem os manuais e as novelas por ele criados?

O projeto que delineámos para a comunidade de investigação filosófica deste grupo de crianças teve por base a questão: poder-se-á fazer investigação filosófica, recorrendo à literatura, sem se seguir a rigor as novelas de Lipman e dos seus colaboradores e os manuais por eles criados? Assim, explorando histórias que não foram escritas com a finalidade de se trabalhar em comunidade de investigação filosófica, mas com conteúdos (animais, plantas, características, formas de falar...) familiares aos membros da comunidade de investigação, poder-se-á chegar a alcançar a mesma finalidade em relação ao trabalho realizados com as novelas de Lipman?

De forma a sublinharmos o poder da literatura (neste caso infantil e infantojuvenil) numa comunidade de investigação, elaborámos um plano de sessões, seguindo algumas orientações de Tozzi (2012), baseadas, por sua vez, em Lipman. Tozzi, nas suas orientações

sobre vários métodos de desenvolver Filosofia, também defende que a literatura encoraja as crianças a refletir:

Os programas de literatura encorajam explicitamente esta leitura reflexiva das obras: "Desde o pré-escolar, a criança pode refletir sobre as questões do que lhe é lido quando o texto resiste à interpretação imediata. A interpretação assume, na maioria das vezes, a forma de um debate muito livre em que refletimos coletivamente sobre as questões estéticas, psicológicas, morais, filosóficas que estão no cerne de uma ou mais obras". O ensino da literatura quer hoje evitar a deriva tecnicista, o olhar puramente formal das obras; permite-nos redescobrir a "alma" dos textos, o que eles nos dizem sobre nós mesmos e o mundo²⁵. (Tozzi, 2012, p. 48)

A ênfase está na leitura reflexiva, onde as crianças não apenas ouvem ou leem os textos, mas também pensam profundamente sobre o seu significado e implicações. Isso ajuda a desenvolver competências críticas desde cedo. O diálogo livre é uma parte crucial desse processo, pois discutir coletivamente permite que as crianças compartilhem as suas interpretações e aprendam a considerar diferentes perspetivas, promovendo habilidades de comunicação e pensamento crítico. Em relação às questões estéticas, psicológicas, morais e filosóficas, essas são áreas centrais de reflexão que emergem das obras literárias. Elas ajudam as crianças a desenvolver uma compreensão mais profunda do texto e a relacioná-lo com as suas próprias experiências e com o mundo ao seu redor.

Ao incentivar uma leitura reflexiva e diálogos abertos, o uso da literatura contribui para o desenvolvimento dos alunos, abrangendo aspetos emocionais, sociais e intelectuais. Tendo em conta a conexão com a experiência pessoal, os alunos são incentivados a relacionar os textos com as suas próprias vidas e experiências, o que torna a aprendizagem mais relevante e significativa, principalmente se os textos possuírem aspetos e elementos do quotidiano dos alunos.

Portanto, para a darmos vida à nossa comunidade de investigação e pormos em prática aquilo a que nos propusemos, os meses de setembro e outubro foram o tempo de adequar, familiarizar e transformar a sala de aula no espaço para as sessões de Filosofia para Crianças.

25 « Les programmes de Littérature encouragent d'ailleurs explicitement cette lecture réflexive des œuvres : « Dès école maternelle, l'enfant peut réfléchir sur les enjeux de ce qu'on lui dit lorsque le texte résiste à une interprétation immédiate, a fortiori au cycle 3. L'interprétation prend, le plus souvent, la forme d'un débat très libre dans lequel on réfléchit collectivement sur les enjeux esthétiques, psychologiques, moraux, philosophiques qui sont au cœur d'une plusieurs œuvres ». L'enseignement de la littérature veut éviter aujourd'hui la dérive techniciste, le regard purement formel sur les œuvres ; il permet de retrouver « l'âme » des textes, ce qu'ils nous disent sur nous-mêmes et le monde. » (tradução nossa)

Decidimos juntos que seria importante ficarmos em círculo²⁶ pois se queríamos conversar e dialogar em comunidade, o melhor era podermos olhar uns para os outros. Decidimos, também, que quando tivéssemos estas sessões “em roda”, iríamos chamar-lhes a hora do “Conta-me um conto”.

Começámos por apresentar o “?”, que a maioria dos membros da comunidade reconheceu como o “mistério”, o “descobrir” ou o “não sabemos”. Utilizámos frases soltas de diversos autores/escritores e até imagens para as sessões iniciais, de forma a dar a entender o que iriam ser as sessões e falámos acerca das regras, tais como: respeitar as ideias, tentar falar um de cada vez, poder mudar de opinião, etc.

Foi necessário falar-se acerca do que se pretendia com as sessões: pensar em conjunto, dialogarmos, irmos mais além e não termos medo de perguntar. Estas sessões iniciais serviram como uma introdução à Filosofia para Crianças.



Figura 2- O ponto de interrogação “chegou”

Na terceira e na quarta sessões tivemos a presença de antigos alunos que tinham trabalhado em comunidade de investigação em anos anteriores. Esses alunos (5.º e 6.º anos) ajudaram a comunidade com exemplos práticos, reforçando alguns princípios importantes: respeito pela opinião do outro, o direito a mudar de opinião, o direito a não querer falar e, acima de tudo, o direito a participar com opiniões, sugestões e ideias. Ajudaram a comunidade de investigação na escrita de ideias (visto que os membros da comunidade nessa altura ainda não sabiam escrever) e na própria investigação.

26 Rose-Anne Reynolds (2019, pp. 17-18), realça que “O processo de construção do círculo é essencial para a “construção” da comunidade de investigação filosófica.” “The process of the making of the circle is integral to ‘building’ the community of philosophical enquiry.” (tradução nossa)



Figura 3- 3.^a sessão: com a colaboração dos alunos do 5.^o ano.

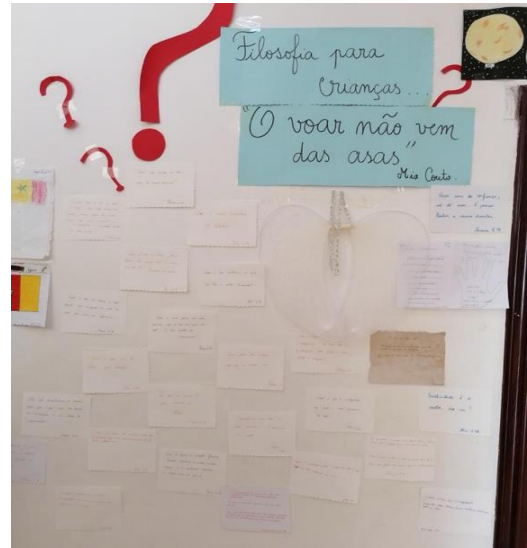


Figura 4- 5.^a sessão: com a colaboração dos alunos do 6.^o ano.

Em novembro fizemos duas sessões recorrendo à obra *A estória do sol e do rinoceronte*, de Ondjaki. Nessa altura do ano, os alunos ainda não sabiam ler, mas todos tinham o livro, o que facilitou a exploração das imagens. A partir desse livro tentámos explorar a relação de causa-efeito e problemas de identidade e de aparência. O raciocínio hipotético também foi trabalhado quando se tentou descobrir a razão pela qual o rinoceronte andava triste, pois foram várias as hipóteses sugeridas e justificadas. Também estimulámos a exploração da Filosofia da Natureza.

Em janeiro, dedicámos três sessões à obra *Senhor feroz* (Ondjaki, 2022). Esta obra foi a que menos elementos do contexto cultural continha, logo, tentámos enveredar pelo diálogo acerca da ética. O conteúdo da obra requereu bastante reflexão para se compreender o que o autor queria dizer, por exemplo: “o olhar é o lugar onde mais vezes mora a tristeza” ou “os ouvidos são como os olhos e o coração: cada pessoa vive neles ou um ruído ou uma música bonita”. Então, esperámos perceber que caminho a comunidade iria escolher para os diálogos e percebemos que a Filosofia da Linguagem relacionada com a destreza do pensamento e linguagem estava a ser destacada. Contudo, percebemos que se esta obra fosse trabalhada mais tarde (no final do ano letivo ou no ano seguinte, por exemplo), poderia ter tido outro impacto nos alunos, pois percebemos que não era de fácil compreensão; foi necessária bastante ajuda e orientação nos diálogos.

Em fevereiro e março, estivemos na companhia de *O voo do golfinho* (Ondjaki, 2009). Foram abordados conceitos como identidade, a relação entre a linguagem e as coisas, a realidade e a aparência. Quando terminámos de trabalhar esta obra, tivemos a visita de um convidado querido e mais do que especial: o próprio Ondjaki. Esta visita realizou-se no âmbito da apresentação do Projeto Cultural de Escola, Conhecer as Raízes, sendo que Ondjaki foi o convidado de honra nessa apresentação. O autor pode ver um dos trabalhos elaborados nas sessões, neste caso o da obra *O voo do golfinho* e inteirou-se acerca das sessões da turma.

Explicámos a Ondjaki no que consistiam as sessões de Filosofia para Crianças e o projeto “Conta-me um conto”, mostrando outras atividades elaboradas pelos alunos, assim como alguns diálogos provenientes das sessões. O escritor reconheceu que nunca pensou que as suas obras fossem utilizadas neste contexto, mas que essa possibilidade o deixara maravilhado.



Figura 5- Explicação do projeto e das sessões de Filosofia para Crianças a Ondjaki.



*Figura 6- Foto de Ondjaki a pousar junto de um cartaz realizado nas sessões com a obra *O voo do golfinho*.*

Em abril e maio, dedicámo-nos a algumas partes da obra *Ynari, a menina das cinco tranças* (Ondjaki, 2004). A história foi lida na íntegra, contudo explorámos alguns excertos por ser uma obra longa e complexa para a faixa etária da comunidade em questão. Trabalhámos conceitos tais como: justiça, liberdade e moralidade. Através desta obra pudemos novamente dialogar sobre qual a relação entre a linguagem e as coisas, pois a obra tratava a possibilidade de se inventar ou destruir palavras. Apesar da complexidade da obra, a comunidade acabou por concluir que a mesma tinha sido a obra mais interessante de todas: “Foi uma roda de se falar sempre muito, toda a gente tinha coisas a dizer. Mesmo que a professora lesse uma frase difícil, toda a gente gostava de dizer coisas mesmo que essas coisas fossem complicadas de serem faladas. Nós fomos quase como o Ondjaki, até inventámos palavras ou dissemos coisas que pareciam malucas, mas ninguém se instigou²⁷; toda a gente percebeu o que queria dizer quem falava. Foram as melhores rodas que fizemos” (Tiago).

Esta intervenção reflete uma experiência viva de participação numa comunidade de investigação, onde as crianças se envolveram no processo de diálogo filosófico, explorando as ideias de maneira livre, criativa e colaborativa. O testemunho do Tiago demonstra o espírito dessa prática, onde não houve medo de errar ou de qualquer membro parecer “estranho” perante os outros, segundo a sua posição ou a sua opinião. Cada contribuição foi valorizada, independentemente da sua simplicidade ou complexidade. Ao comparar a experiência à escrita de Ondjaki, ele sugeriu que a liberdade de expressão e a invenção de novos significados foram partes essenciais desse ambiente de descoberta e de reflexão coletiva.

Esta experiência relatada pelo Tiago exemplificou um ambiente onde o diálogo filosófico foi natural, acessível e colaborativo, alinhado com os ideais da comunidade de investigação. Evidenciámos marcas do diálogo colaborativo quando o Tiago mencionou que “toda a gente tinha coisas a dizer”, o que demonstra o envolvimento coletivo no diálogo. Percebe-se o respeito pelas ideias dos outros com a ausência de “instigar” ou julgar os comentários, mesmo que “algumas ideias parecessem malucas”, o que refletiu o respeito mútuo. Na comunidade de investigação o respeito pelas ideias alheias é fundamental, pois é através do diálogo que os membros da comunidade podem desenvolver e aperfeiçoar as suas próprias ideias. A exploração e a criatividade também foram referenciadas através do

²⁷ No contexto angolano, a palavra “instigar” é usada como sinónimo de “insultar”.

“inventar palavras”. A comunidade estimulou essa possibilidade de criar, permitindo que os participantes explorassem novas formas de expressão e diferentes perspectivas, o que foi uma parte importante. Houve também um envolvimento crítico em relação aos conceitos complexos: “mesmo que a professora lesse uma frase difícil” mostra que o grupo estava disposto a lidar com ideias complexas e desafiadoras, desenvolvendo o pensamento crítico.

Perante a observação “toda a gente percebeu o que queria dizer quem falava”, podemos evidenciar uma construção coletiva do significado daquilo que era dito. Neste sentido, os membros da comunidade colaboraram para criar alguns significados e resolver questões filosóficas juntos.

O testemunho do Tiago também destacou a atmosfera de respeito e compreensão mútua, essencial para o sucesso de uma comunidade de investigação, onde os participantes constroem juntos, ouvindo e explorando as ideias uns dos outros sem haver julgamentos.

Se inicialmente, enquanto facilitadora da sessão, avaliámos que esta história seria a mais complicada e complexa de se trabalhar com a comunidade (logo não haveria tanta participação), acreditámos, agora, que estávamos erradas. Subestimámos o potencial dos membros da comunidade e avaliámos a obra apenas olhando para o seu grau de dificuldade, esquecendo-nos das suas possibilidades e potencialidades, pois numa comunidade de investigação filosófica na qual os membros são todos crianças, as surpresas chegam muitas vezes quando menos esperamos.

2.5. O papel do professor numa comunidade de investigação

E o professor, qual é o seu papel? O professor, sendo o responsável por coordenar o diálogo na comunidade, deve tentar orientar o pensamento das crianças, mas sem haver instrução ou manipulação e deve ainda, despertar e estimular diferentes pontos de vista e assegurar confiança no grupo, mostrando-se um deles ou, se possível, como eles. Para Chirouter e Onfray (2011):

O professor de filosofia para crianças é um “professor” apenas no nome. Quem diria de Epicuro que ele era professor no seu jardim? Ele é um educador, um instrutor, um professor para usar palavras bonitas, ou seja, alguém que não fala

do alto do púlpito, mas que educa, instrui, estabelece - neste caso - uma aptidão para o julgamento correto.²⁸ (ibidem, p. 11)

Chirouter e Onfray traçam um paralelo com Epicuro, filósofo grego, que ensinava no seu jardim, destacando que um verdadeiro educador de Filosofia não apenas transmite conhecimento, mas também cultiva uma aptidão para o julgamento correto. Este tipo de educador envolve-se diretamente com os alunos, guiando-os de maneira prática e interativa, em vez de simplesmente transmitir informações de forma unidirecional. Os autores enfatizam que o papel do educador é muito mais profundo e significativo, pois envolve o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas nos alunos, ajudando-os a formar julgamentos informados e racionais.

Por outro lado, o professor, como parte ativa na comunidade de investigação, deve sempre tentar relacionar os temas com as experiências vividas pelas crianças, assim como deve orientar a profusão de estilos de pensar, mas garantindo sempre que o pensamento seja claro, coerente e compreensivo para todos, sem que o seu conteúdo seja comprometido devido às suas manifestações e intromissões. A sua missão não consiste em apresentar nomes, conceitos ou dar respostas.

O professor é o facilitador, ou seja, é aquele que planifica e dirige experiências filosóficas (Kennedy, 2004) cujo objetivo deve ser balizar as intervenções dos estudantes durante as discussões, isto é, corrigir erros/melhorar raciocínio, provocar interesses e desencadear o questionamento filosófico. Cabe-lhe, ainda, aprofundar o diálogo, ajudando os alunos a tornarem-se sensíveis aos temas filosóficos e a conseguirem manter o objetivo e a origem da discussão apesar dos diferentes caminhos que possam tomar.

Kennedy (2004) sublinha a importância de uma relação de diálogo entre o facilitador e os participantes da comunidade de investigação. O facilitador deve estimular uma comunicação aberta e igualitária, onde todos os membros da comunidade têm a oportunidade de expressar suas ideias e perspectivas.

Segundo Kizel:

o facilitador deve trabalhar no sentido de permitir múltiplas identidades na rede narrativa híbrida da comunidade de investigação filosófica. Em vez de proteger os alunos com o objetivo oculto de impor uma ordem social evidente alimentada pela pedagogia do medo, ele deve promover cuidadosamente a consciência e o

28 “Le professeur de philosophie pour l’enfant n’a de – professeur – que le nom. Qui dirait d’Épicure qu’il était Professeur dans son Jardin? Il est un éducateur, un instructeur, un instituteur pour utiliser de beaux mots, autrement dit quelqu’un qui ne professe pas du haut de sa chair, mais qui éduque, instruit, institue – en l’occurrence – une aptitude au jugement droit.” (tradução nossa)

respeito pelas identidades de todos os participantes. Assim, podem colocar questões que refletem a sua cultura, nacionalidade, gênero, origem, etc., e evitar a esterilização, por assim dizer. Desta forma, a investigação filosófica livre pode cultivar a autenticidade pessoal e coletiva²⁹. (Kizel, 2021, p.19)

A citação de Kizel sublinha a importância do facilitador, na comunidade de investigação filosófica, em criar um espaço que permita a diversidade de identidades e perspectivas, promovendo um diálogo autêntico e inclusivo. O facilitador deve permitir que todos os membros tragam e partilhem a sua identidade cultural, de gênero, nacionalidade, entre outras, para a investigação filosófica. Isso enriquece o processo ao refletir a realidade diversa e complexa dos alunos. Ao invés de impor uma ordem social dominante que pode sufocar a expressão livre, o facilitador deve criar um ambiente seguro, onde as vozes de todos sejam respeitadas e onde não haja medo de julgamento ou repressão. Essa pedagogia negativa, baseada no controle, é contraproducente para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autenticidade.

Numa comunidade de investigação, as crianças conseguem, quase sempre, libertar as amarras do pensamento e o professor acaba por se libertar também, porque todos se tornam membros de uma mesma comunidade que investiga. A tarefa inicial do professor passa pelo papel de “facilitador” da construção da comunidade de investigação e pela organização do espaço para o diálogo, encontrando estratégias para proporcionar a comunicação. No que respeita à organização, é a sua função tornar o espaço onde as sessões acontecerão num ambiente propício ao diálogo (por exemplo, colocar as cadeiras em semicírculo ou círculo). Quanto ao seu posicionamento, consideramos que será mais interessante que o professor possa circular pelo espaço, ou seja, não necessita imperativamente estar sentado junto ao grupo, podendo aproximar-se de quem está na posse da palavra ou apenas manter-se ligeiramente afastado, ouvindo apenas os diálogos, não expondo demasiado a sua opinião e não tentando dar um rumo da sua preferência ao diálogo. Segundo Worley, “o sucesso vai depender muito da mentalidade e das competências de facilitação do professor: conseguir o equilíbrio justo entre a presença efetiva (as intervenções que faz) e a ausência efetiva (abster-se de fazer intervenções ou fornecer conteúdos)” (2020, p. 22).

29 “the facilitator should work towards enabling multiple identities in the hybrid COI narrative network. Rather than protecting the students with the hidden goal of imposing a self-evident social order fuelled by the pedagogy of fear, he or she should carefully foster awareness and respect for all the participants’ identities. Thereby, they can ask questions that reflect their cultural, national, gender, background, etc., and avoid sterilization, as it were. In this way, free philosophical inquiry can cultivate personal and collective authenticity.” (tradução nossa)

A comunidade de investigação é o “local” ideal para fomentar as relações entre os participantes, dado lugar ao respeito e à compreensão, sendo para Sharp, “falantes e ouvintes que comunicam uns com os outros de forma imparcial e consistente, que se dispõem a reconstruir as ideias dos outros e a submeter as suas próprias posições ao processo autorregulador da investigação filosófica³⁰” (1987, p. 42). Estas são as características de uma comunicação filosófica verdadeiramente produtiva, na qual os participantes procuram compreender os argumentos uns dos outros de forma cuidadosa e crítica, evitando deixarem-se levar pelas opiniões em vez de compreendê-las. É fundamental que haja um compromisso com a honestidade e a abertura ao diálogo, de modo a alcançar um entendimento mais profundo e enriquecedor.

Na comunidade de investigação, o facilitador poderá ter de decidir quem intervém no diálogo do grupo e quando o deve fazer, quando o grupo em si não consegue manter a ordem e o respeito no diálogo ou quando o grupo começa a distanciar-se do que é suposto na investigação. No entanto, também é possível que se chegue ao consenso de, em cada sessão, haver uma gestão das intervenções feita por um membro diferente da comunidade, passando esse membro a ser o Gestor da Palavra (GP), incutindo diversas tarefas ou responsabilidades aos membros da comunidade ou ajudando os mais inibidos a terem uma participação mais ativa, conforme é sugerido por Santos e Carvalho (2017).

Simultaneamente, o GP introduz nos grupos uma outra forma de participação, já que algumas das crianças que têm dificuldade em intervir verbalmente no diálogo ganham maior à-vontade com a prática da comunidade ao desempenharem este papel. Longe de uma manobra condescendente por parte do facilitador, a introdução do GP confirma às crianças que as opções que elas tomam na comunidade são fundamentais para a comunidade como um todo. (Santos e Carvalho, 2017, p. 375)

Santos e Carvalho destacam que o facilitador pode introduzir novas formas de participação no grupo, o que é crucial para incluir crianças que podem ter dificuldades em intervir verbalmente. Este aspeto inclusivo é fundamental para garantir que todas as crianças se sintam parte integrante da comunidade de investigação. Isso reflete uma sensibilidade pedagógica que valoriza diversas formas de expressão e participação.

A criança que gere a palavra, percebe que necessita articular de forma eficaz o seu interesse próprio no diálogo, ou seja, quando ela própria quer intervir, precisa estar atenta

30 “speakers and hearers who communicate with each other impartially and consistently, a community of persons willing to reconstruct what they hear from one another and submit their views to the self - correcting process of further inquiry.” (tradução nossa)

aos interesses dos restantes membros que pedem a palavra, e qual o caminho que a comunidade está a dar à investigação em curso (Santos e Carvalho, 2017, p. 376).

Pela nossa experiência, haver um GP nas nossas sessões em comunidade de investigação não melhorou a participação dos mais introvertidos e, ocasionalmente, o GP acabava por dar a palavra aos colegas com quem mantinha uma relação de amizade mais íntima. Acreditamos que isso será mais eficaz e equilibrado em grupos com alunos mais crescidos ou com mais prática em sessões de comunidade de investigação. Tal como referido por Splitter e Sharp, “vale a pena enfatizar que um diálogo maduro (que represente uma comunidade de investigação madura) é mais conduzido pelos alunos do que pelo professor” (1995, p. 145). Portanto, será importante que desde cedo o professor inspire na comunidade de que faz parte a responsabilidade de moderar e conduzir o diálogo aos membros da comunidade, exemplificando inicialmente essas tarefas.

Acreditamos que existe uma grande importância que recai nas qualidades do professor enquanto facilitador do diálogo da comunidade, para que ele “tente conseguir um equilíbrio entre conduzir, para preservar a Filosofia nas discussões, e acompanhar, para preservar a autonomia das crianças e, assim, o seu interesse” (Worley, 2020, p. 17). Aceitamos que a chave para encontrar esse equilíbrio está em incentivar a participação ativa dos alunos nas discussões, permitindo que expressem as suas ideias e opiniões livremente, enquanto o professor atua como mediador para garantir que o diálogo se mantenha dentro dos princípios da Filosofia.

Segundo Silveira:

Cabe ao professor prover as condições necessárias para que esta investigação cooperativa aconteça, assumindo a função de facilitador ou orientador dos debates, permanecendo constantemente atento a uma possível “conduta ilógica entre os alunos”. Assim a sua principal função passa a ser acompanhar e vigiar o desempenho lógico das crianças, isto é, o seu modo de pensar e exprimir o seu pensamento; o professor abstém-se, porém, de externar o seu próprio ponto de vista a fim de forçar as crianças a procurarem por si mesmas as respostas para as suas indagações e também para evitar o risco de doutriná-las. (2001, p. 23)

Além disso, o professor deve estimular a autonomia e o pensamento crítico dos alunos, incentivando-os a questionar, a investigar e a pensar de forma independente. É importante que ele proporcione desafios e problemas para que os alunos os possam resolver em conjunto, promovendo assim o desenvolvimento de competências de trabalho em comunidade.

Dessa forma, o professor desempenha um papel fundamental no processo de investigação cooperativa, guiando os alunos sem impor respostas prontas, incentivando a autonomia e a criatividade, e promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, sendo, assim, um facilitador. O facilitador da sessão poderá e deverá procurar auxiliar os participantes a redefinir as suas convicções e os seus valores, capacitando-os a desenvolver o seu próprio pensamento.

Para Lipman (1995), a edificação do pensamento na comunidade de investigação, “transforma-se em educação como investigação e educação para a investigação, o produto social desta mudança institucional será a democracia como investigação e não meramente democracia” (p.355). A sala de aula transformada numa comunidade de investigação acarreta um contributo para uma comunidade que sabe discutir com o objetivo de encontrar soluções, pois o diálogo que se produz mostra uma “sociedade composta de comunidades participativas – uma sociedade que é uma comunidade destas comunidades” (Lipman, 1995, p. 357).

A comunidade de investigação, juntamente com o diálogo daí resultante, é o ambiente de aprendizagem em que crianças e jovens podem desenvolver as diversas dimensões da subjetividade no diálogo entre razão e emoções. A oportunidade e a independência para expressar ideias, a autonomia do raciocínio, a descoberta das potencialidades, a livre participação, o respeito, o compromisso e seriedade com o grupo e com a investigação, as construções reflexivas dos significados e crenças, a deliberação, a comunicação autêntica, entre outros, são elementos desta prática filosófica da comunidade. A comunidade de investigação não é uma forma de memorizar conteúdos, nem mais um momento de conversa banal. Fundamenta-se numa experiência de reflexão caracterizada pela dúvida e pelo questionamento, recorrendo à investigação. Nesta experiência, as crianças têm melhores condições de discutir os conceitos básicos e, dessa forma, desenvolver a capacidade de produzir bons argumentos, fazer julgamentos e concluir de forma cooperativa. Acima de tudo, a comunidade de investigação deve proporcionar um ambiente onde reine a confiança, a cooperação, o respeito e onde o diálogo seja uma das peças mais importantes.

O facto de a criança poder pensar livremente e por si oferece-lhe uma experiência de liberdade, mas também de responsabilidade que, a longo prazo, orientará o seu desenvolvimento e postura perante a vida. Para que exista uma comunidade de investigação numa sala de aula, é preciso todo um trabalho sistemático, além de alguma exigência, que

esteja preocupado e voltado para o desenvolvimento da criança. Embora a criação de uma comunidade esteja ao alcance de qualquer professor, é necessária alguma preparação por parte do professor, inteirar-se do que é uma comunidade de investigação filosófica e o que é Filosofia para Crianças, pois “não sendo condição suficiente, a formação filosófica geral – que neste contexto não significa superficial, mas antes abrangente – do facilitador é uma condição necessária à prática da Filosofia para Crianças” (Carvalho, 2018, p. 139).

Certamente que os resultados obtidos com essa comunidade serão sempre proveitosos para quem dela fez parte.

2.6. Pensamento Multidimensional: de mãos dadas com os pensamentos crítico, criativo e cuidadoso

Lipman (2003) tem o “uso” do pensamento como a constituição da natureza do ser humano, acreditando que este pode ser desenvolvido e aperfeiçoado através da educação, podendo-se fomentar o “Pensamento Multidimensional”, o que habitualmente temos por “pensar bem”. Para melhorar o pensamento no ambiente escolar, as dimensões do pensamento mais importantes a serem cultivadas são a crítica, a criativa e a cuidadosa (idem, p. 197).

No que respeita ao pensamento crítico, é aquele que nos faz corrigir o nosso pensamento e melhorá-lo, encaminhando-nos para um discernimento mais lúcido, tendo em conta que é possível errarmos. Para desenvolver o pensamento, desenvolver o raciocínio que leva ao pensar bem, é necessária a prática do diálogo e do desenvolvimento cognitivo nas crianças e jovens, para que haja estimulação da criatividade e do próprio espírito crítico, de maneira que as salas de aulas tradicionais passem pelo processo de metamorfose e se transformem em comunidades de investigação. Cabe a nós, professores e educadores, estimular e trabalhar o pensamento e deixar claro quando cada um dos pensamentos está a ser discutido. Para Lipman:

Ao ensinar o pensamento multidimensional, deve-se estar atento para não dar aos alunos a impressão de que o pensamento crítico é igual ao todo do pensamento. Da mesma forma, não se deve dar a impressão de que as três diferentes modalidades de pensamento são independentes e não estão em contínua transação entre si. Por esta razão, é útil que o professor pergunte à turma quais exemplos de pensamento criativo no capítulo em discussão eles podem apontar, ou que tipo

de cuidado os personagens deste episódio manifestam. O professor reconhecerá que isso exige uma leitura profunda por parte dos alunos³¹. (2003, p. 201)

Como podemos verificar, Lipman destaca a importância de ensinar o pensamento multidimensional e de evitar reducionismos que podem levar os alunos a confundir o pensamento crítico com a totalidade do pensamento humano. O filósofo salienta que o pensamento humano não se limita ao pensamento crítico, mas inclui também o pensamento criativo e o pensamento cuidadoso. Cada uma dessas modalidades de pensamento tem seu próprio papel e importância na educação. Ensinar apenas o pensamento crítico pode dar uma visão incompleta do processo de pensamento, negligenciando a criatividade e a sensibilidade ética.

As três modalidades de pensamento - crítico, criativo e cuidadoso - estão em contínua transação entre si. Isso significa que, na prática, esses modos de pensar não operam isoladamente. Por exemplo, uma abordagem crítica pode gerar novas ideias criativas, enquanto o pensamento cuidadoso pode guiar o uso ético dessas ideias. Para Lipman: “O pensamento cuidadoso envolve um duplo significado, pois por um lado significa pensar solícitamente sobre aquilo que é o assunto do nosso pensamento e, por outro lado, significa preocupar-se com a nossa maneira de pensar³²” (Lipman, 2003, p. 262).

Ao incentivar os alunos a pensar sobre o pensamento, o professor está a ajudá-los a desenvolver competências metacognitivas. Eles aprendem a ser conscientes dos seus próprios processos de pensamento, a reconhecer diferentes tipos de pensamento e a ver como esses tipos podem interagir e complementarem-se.

É tempo de pensar, dando enfoque ao Pensamento Multidimensional: mas quando é que este ocorre? Será enquanto se reflete sobre uma questão, um problema ou sobre uma situação? Ou será que o resultado da discussão é onde se pode encontrar o Pensamento Multidimensional ou, ainda, poderá ser encontrado nas duas alternativas colocadas? Se considerarmos a primeira hipótese, podemos pensar que não ocorre aí o Pensamento

31 “In teaching for multidimensional thinking, one must be on one’s guard not to give the impression to students that critical thinking is equal to the whole of thinking. Likewise, one should not give the impression that the three different modalities of thinking are independent rather than in continual transaction with each other. For this reason, it is helpful for the teacher to inquire of the class what instances of creative thinking in the chapter under discussion they can point out, or what sorts of caring do the characters in this episode manifest. The teacher will recognize that this takes deep reading on the part of the students.” (tradução nossa)

32 “Caring thinking involves a double meaning, for on the one hand it means to think solícitamente about that which is the subject matter of our thought, and on the other hand it is to be concerned about one’s manner of thinking.” (tradução nossa)

Multidimensional, pois após a solução do problema o processo da procura de conhecimento é interrompido e, tendo em conta que o próprio Pensamento Multidimensional é questionador, parece indicar que enquanto não houver diálogo e perguntas, não poderá haver Pensamento Multidimensional. Se pensarmos na segunda opção, se existe questionamento, debate, raciocínio, poderá ser aí que o “pensar bem” é trabalhado e desenvolvido. Contudo, um problema leva ao outro, uma pergunta leva à outra e poderemos nunca ter soluções. Logo, será que afinal o Pensamento Multidimensional existiu nesse processo? Ou uma nova pergunta e/ou um novo problema é um recomeço e origina um novo processo de trabalho, visando o Pensamento Multidimensional?

Por mais valiosos que o debate e a argumentação possam ser em alguns contextos, deve-se admitir que os alunos podem beneficiar muito mais com a aquisição de habilidades fundamentais no pensamento crítico, criativo e cuidadoso, no envolvimento no diálogo explorador, na aprendizagem de tomada de decisões e em aprender a levar em conta os outros lados de cada questão³³. (Lipman, 2003, p. 106)

Lipman reconhece que o debate e a argumentação têm seu valor, especialmente em contextos específicos onde o desenvolvimento da competência de defender pontos de vista e persuadir os outros é essencial. Contudo, o autor sugere que essas competências, por si só, podem não ser suficientes para o desenvolvimento do pensamento dos alunos. O filósofo valoriza o diálogo explorador, que vai além do simples debate. Este tipo de diálogo é colaborativo e visa a descoberta conjunta de verdades e soluções. Envolve a escuta ativa, a troca de ideias e a construção de conhecimento de forma coletiva.

Aprender a considerar múltiplas perspectivas é uma habilidade vital. Isso não apenas promove uma compreensão mais rica e completa dos problemas, mas também desenvolve a empatia e a tolerância.

Como já referimos anteriormente, um dos elementos indispensáveis ao pensamento multidimensional é o pensamento crítico. As normas e as razões que o direcionam permitem que haja um pensamento autocorretivo que levam a uma apreciação e a um juízo mais lúcido e aprofundado. Para Carvalho, a proposta educativa pensada por Lipman desejava estimular e apresentar a razoabilidade, para que as pessoas se pudessem tornar

seres humanos mais ‘razoáveis’ ou capazes de raciocinar bem. A comunidade de investigação filosófica (community of philosophical inquiry) designa um grupo

33 “Valuable as debate and argument may be in some contexts, such as the courthouse, it must be admitted that students can benefit far more from acquiring foundational skills in thinking critically, creatively, and caringly, in engaging in exploratory dialogue, and in learning to take into account the other sides to each issue.” (tradução nossa)

de pessoas envolvidas num processo de pensamento filosófico enquanto conjunto de processos deliberativos e colaborativos em que os participantes transformam as suas opiniões em juízos fundamentados e as suas discussões em diálogos, articulando-se de forma autocorretiva. (2014, p. 71)

Para Lipman, o pensamento criativo tem um papel predominante na educação, na medida que “o pensamento crítico é o pensamento aplicado. Portanto, não é apenas processo – procura desenvolver um produto”³⁴ (2003, p. 211), visto haver necessidade de criatividade para se encontrar novas críticas e diálogos, bem como para se conseguir compreender e aceitar novos itens de discussão. Ainda conclui que “no mínimo, o produto é um julgamento, no máximo, é por esse julgamento em prática”³⁵ (ibidem, p. 211).

O pensamento cuidadoso é um pensamento que interage na relação com o outro, sendo cooperativo, cheio de empatia e valor, fazendo a ponte entre o afetivo e o intelectual, que não deve faltar nos diálogos da comunidade de investigação. Estas características do pensamento crítico e criativo devem ser estimuladas desde tenra idade na formação pessoal e social das crianças.

Quando as crianças se sentem e se reconhecem como parte da comunidade, desenvolvem a autoestima e o seu próprio pensamento e posicionamento crítico. Como tal, os pensamentos crítico e criativo resultam do processo de investigação como prática da comunidade. A partir daí, a autonomia de pensamento é desenvolvida também, fazendo com que consigam pensar em aplicar conceitos em diversos contextos. Ou seja, pode-se trabalhar com as crianças um conceito num determinado contexto, mas as crianças conseguem aplicar esse conceito em diferentes situações e dando diversos exemplos e podem, até, criar situações para que possam aplicar esse conceito, demonstrando e testando, desta forma, os exemplos usados. Nesse cenário, é visível o Pensamento Multidimensional.

34 “Critical thinking is applied thinking. Therefore, it is not just process – it seeks to develop a product.” (tradução nossa)

35 “Minimally, the product is a judgment; maximally, it is putting that judgment into practice.” (tradução nossa)

Capítulo 3 - A Literatura Infantil como ponte para a Filosofia para Crianças

3.1. A literatura para a infância³⁶

As obras produzidas com finalidade artística, pelo ser humano, costumam receber o nome de Arte. Estas obras podem estar ligadas ao intelecto e ao material.

A palavra “literatura” vem do latim *litteratura*, que significa “letra”. Apesar dos vários significados que a literatura pode possuir, segundo o Dicionário *Le Grand Larousse* (2016), literatura significa “Conjunto de obras escritas ou orais às quais reconhecemos uma finalidade estética. Obras literárias, consideradas do ponto de vista do país, da época, do ambiente em que se inserem, do género a que pertencem” (ibidem, p. 678).

Aguiar e Silva, salienta, todavia, a complexidade de uma definição do conceito de literatura, dada a sua heterogeneidade diacrónica e sincrónica, e afirmando que

as objeções e as dúvidas sobre a possibilidade de uma definição referencial da literatura são pertinentes sob vários aspetos, obrigam a reexaminar com novo rigor soluções teóricas rotineiras, mas revelam-se também, nalguns pontos muito importantes, mal fundamentadas, teoricamente inconsistentes e empiricamente refutáveis. Se o reconhecimento da relativa heterogeneidade diacrónica e sincrónica da literatura constitui uma atitude correta sob o ponto de vista teórico, dever-se-á considerar como falsa e metodologicamente insustentável a posição dos que hiperbolizam essa heterogeneidade ao ponto de concluírem pela impossibilidade de se caracterizar a literatura, a não ser através de caracterizações do tipo pragmático-nominalista. (1994, p. 39)

Contudo, para o autor, ainda é possível avançar algumas aceções da palavra, dado que ela designa, nomeadamente “uma arte particular, uma específica categoria da criação artística e um conjunto de textos resultantes desta atividade criadora” (1997, p. 10).

Em relação à Literatura Infantil que é a ferramenta principal que usamos no nosso estudo como estímulo ou ponto de partida para filosofar e investigar com crianças, de acordo com Gomes “há quem defenda o conceito de que literatura é só uma, e que os livros para crianças, com qualidade de escrita, se podem pôr a par dos livros que os adultos leem” (1979, p. 11). Nesta perspetiva, o autor enfatiza que a literatura é uma forma de arte que pode

36 Neste trabalho poderá ser usada a expressão “literatura para a infância” ou “literatura infantil”, sendo que a segunda, por conter a palavra infantil, é usada sem prejuízo da expressão ou no sentido pejorativo.

transcender as fronteiras etárias, sendo que os livros destinados às crianças podem e conseguem ser complexos e significativos, tal como são igualmente bem escritos.

Para Ana Margarida Ramos a literatura para a infância é toda “a produção literária que tenha um destinatário preferencial – a criança, definido, sobretudo, por uma determinada faixa etária” e que, “apesar de se destinar a um público consideravelmente jovem, pode ser concebida como uma produção em tudo semelhante, isto é, do ponto de vista da qualidade, do rigor e do sentido estético e artístico, à que é produzida para adultos” (2007, p.67).

No entanto, no passado ainda não se escrevia a pensar nas crianças ou para as crianças uma vez que estas não eram consideradas como um público com necessidades específicas. Na visão de Aguiar e Silva:

o aparecimento, no âmbito da chamada “literatura escrita”, de textos de literatura infantil constitui um fenómeno historicamente recente, mas as raízes da literatura infantil produzida e recebida oralmente afundam-se na espessura dos tempos e aponta para matrizes várias: mitos, crenças e rituais religiosos (...). Narrativas, canções, adivinhas, etc., destinadas a educar e a satisfazer ludicamente as crianças têm circulado assim oralmente, desde há muitos séculos, por toda a Europa, transmigrando de região para região, sofrendo alterações ou modulações em função das épocas, dos espaços geográficos e das comunidades sociais, sem que se lhes possa assinalar quase nunca uma autoria razoavelmente identificada. (1981, p. 11)

De acordo com a *Encyclopédie Larousse* (em linha, s/p), “a literatura infantil é ela mesmo “jovem”: nada foi escrito especificamente para crianças antes da segunda metade do século XVIII”³⁷. Antes dessa época, a infância não era vista como uma fase distinta da vida adulta, ou seja, não havia uma distinção entre literatura para a adultos e para crianças. A cultura era difundida, essencialmente, pela oralidade, por contadores de histórias e era dirigida, sem qualquer distinção, tanto aos adultos como às crianças. Não se escrevia, assim, a pensar nas crianças ou para as crianças uma vez que estas não eram consideradas como um público com necessidades específicas; “A criança, se quiser ler, não tem, durante muito tempo, outra alternativa senão confiscar, para seu próprio benefício, histórias escritas para adultos”³⁸ (ibidem).

De acordo com a mesma fonte, a *Encyclopédie Larousse*, a Literatura infantil, propriamente dita, surge na Europa a partir de 1750, no âmbito da ascensão da família

37La littérature pour la jeunesse est elle-même jeune : rien n'est écrit spécifiquement pour les enfants avant la seconde moitié du XVIII (littérature pour la jeunesse - LAROUSSE). (tradução nossa)

38 L'enfant, s'il veut lire, n'a pendant longtemps d'autre alternative que de confisquer à son profit des récits écrits pour les adultes (littérature pour la jeunesse - LAROUSSE). (tradução nossa)

burguesa, em que a criança passou a ser considerada um ser com características e necessidades próprias, mas ganha, sobretudo, consistência no séc. XIX, quando a criança passa a ter um novo “status” na sociedade e um número significativo de crianças é alfabetizado.

Até às três primeiras décadas do século XX, as obras didáticas produzidas para a infância apresentavam um caráter ético-didático, ou seja, o livro tinha a finalidade de educar, apresentar modelos, moldar a criança de acordo com as expectativas dos adultos. A obra dificilmente tinha o objetivo de tornar a leitura como fonte de prazer, de estimular os alunos a embarcar em aventuras ou de abrir os horizontes às crianças; havia poucas histórias que falavam da vida de forma lúdica. Ainda de acordo com a *Encyclopédie Larousse*, só a partir de 1931 é que se dá a viragem na noção de livro/obra para a infância e “as publicações passam a ter em conta os gostos e necessidades dos jovens leitores”³⁹ (*ibidem*). Mas é sobretudo a partir de 1970, que as principais editoras começam a apostar em espaços dedicados à Literatura Infantil e a novos talentos para a produção de obras dedicadas às crianças, ou seja, a apostar na Literatura Infantil.

A Literatura Infantil esteve, assim, durante um longo período associada aos objetivos da escolaridade, sendo que as obras que eram expressamente dirigidas às crianças tinham intenções pedagógicas. Portanto, o “livro” era tido como um instrumento de instrução mesmo que estivesse associado à diversão ou ao prazer.

Ana Brito destaca duas categorias de obras que integram o *corpus* da Literatura Infantil: “A literatura escrita para crianças que tem em consideração as especificidades do público a que se dirige, e também, a literatura que, apesar de não ter sido, originalmente, criada para crianças, tem sido ao longo dos tempos “adquirida” por estas” (2004, p. 79). Trata-se, portanto, no primeiro caso, de uma escrita especificamente direcionada para crianças, que considera as especificidades deste público, tal como a linguagem, o conteúdo e o estilo apropriado à sua faixa etária. No segundo caso, de obras que, originalmente, não eram destinadas às crianças, mas que foram “adotadas” por elas ao longo do tempo, ou seja,

39 «Ces années annoncent un bouleversement dans la notion de livre pour la jeunesse : influencée par les nouveaux courants de réflexion sur l'éducation et sur la psychologie enfantine, l'édition prend désormais en compte les goûts et les besoins des jeunes lecteurs.» (littérature pour la jeunesse - LAROUSSE) (tradução nossa)

obras que, embora criadas para o público adulto ou o público em geral, acabam por se revelar, também elas, apropriadas para o público mais jovem.

Ana Brito refere que, excluindo os contos populares, para as crianças havia apenas “romances de cavalaria, as obras pedagógicas os catecismos, os relatos de viagens, os exemplários as fábulas, a literatura de cordel e há também notícia de teatro infantil” (2004, p. 81). Contudo, atualmente ainda é necessário fazer-se uma distinção entre o que é ou não pedagógico. Segundo Natércia Rocha:

É de registrar que o pendor pedagógico deitou raízes tão fundas que hoje, quase no século XXI, é ainda necessário fazer a defesa do elemento não-didático; a preocupação didático-moralista persiste em asfixiar a obra literária para crianças, impondo-lhe o desempenho de funções que não são exigidas ao trabalho literário para adultos. (1984, p. 50)

Desta forma, a partir da década de 70 do séc. XX, a infância e o “sujeito criança” ganham visibilidade, como fase preparatória do sujeito criança para a vida adulta, tornando-o apto a exercer seu trabalho, com eficiência. De acordo com Aguiar e Silva (2001), houve um investimento na educação como forma preparatória da criança à vida adulta. Para José António Gomes (1997, p. 70), “a evolução da literatura foi acompanhando as mudanças sociais e de mentalidades e a transformação do próprio conceito de infância” e foi no final desse século que “se encontram finalmente lançadas as bases para o desenvolvimento de uma produção nacional de qualidade, mais liberta de pressupostos e implicações pedagógicas e moralizantes” (Idem, p. 70). Nesta perspectiva de Gomes, muitos livros para a infância deixam de ser pedagógicos e passam a ser mais significativos para as crianças. Muitos desses livros também possuem uma escrita sofisticada, poética e elaborada, tal como se encontra na literatura para adultos. É, portanto, importante não se subestimar a importância/relevância e o potencial da literatura para as crianças e reconhecer que os livros destinados a crianças podem ser igualmente valiosos e significativos para leitores de todas as idades.

Atualmente a dimensão de literatura infantil é muito mais ampla e importante visto que ela desempenha um papel fundamental na educação pois atua como um meio essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Segundo Rocha, “a literatura é caminho para a interiorização e a criança encontra-se em situação de expectativa e receptividade; toda a sua afetividade está disponível para aderir às situações e tirar partido, sofrer ou divertir-se, acusar ou defender” (2001, p. 173), acrescentando, ainda que “um texto

pode tomar foros de maior realidade do que o próprio cotidiano” (ibidem, p. 173). Esta citação destaca a importância da literatura no desenvolvimento emocional e psicológico das crianças, tendo como ideia central o envolvimento da criança com o texto literário. Quando tal acontece, a criança encontra-se receptiva emocionalmente e é capaz de experimentar uma série de sentimentos e reflexões. A literatura consegue criar realidades alternativas tão apelativas e significativas para a criança que acabam por ser mais profundas do que as suas próprias experiências diárias.

Por outro lado, através da leitura literária, as crianças expandem o seu vocabulário, melhoram a compreensão de textos e desenvolvem habilidades fundamentais de leitura e de escrita. As histórias ajudam a despertar o gosto pela leitura desde cedo e ajudam a preparar para a vida:

A literatura infantil, bebida desde o nascimento em doses sabiamente ministradas, gera uma saudável dependência que dá à criança e ao adolescente a força e o engenho necessários para realizarem a leitura do mundo, base indispensável aos seus projetos de vida. (Veloso e Riscado, 2002, p. 29)

Tal como Aguiar e Silva afirma, “a literatura infantil, quer oral, quer escrita, tem desempenhado uma função relevantíssima, atendendo aos seus destinatários, na modelização do mundo, na construção dos universos simbólicos, na convalidação de sistemas, de crenças e valores” (1981, p. 14).

Mas que relação podemos fazer entre a Literatura e a Filosofia? Se por um lado as histórias, frequentemente, apresentam dilemas e questões que permitem que as crianças pensem de forma crítica e criativa, por outro, ao discutirem enredos e personagens, as crianças desenvolvem a capacidade de formular perguntas, analisar e avaliar diferentes pontos de vista, sem se envolverem afetivamente sobretudo em temas delicados, conforme defende Chirouter e Onfray (2011). A literatura:

estabelece uma ponte entre a experiência singular – que, pela sua natureza demasiado íntima, impede o recuo e a análise – e o conceito – que, pela sua frieza, pode prejudicar o envolvimento pessoal. As referências literárias podem assim permitir ao aluno compreender melhor o significado e as questões das questões colocadas. De alguma forma, colocam o problema a uma boa distância: entre a proximidade excessiva da experiência pessoal, o que impede a retrospectiva e a reflexão, e a distância demasiado grande do conceito, o que impede o envolvimento e o compromisso no pensamento. A literatura permite, assim, que as discussões vão para além da anedota e ganhem profundidade. O íntimo corre sempre o risco de emergir durante os debates – sobretudo sobre temas sensíveis como a morte, a violência, a exclusão. (...) ao reorientar a discussão para os álbuns, o professor permite-nos concentrarmo-nos no objetivo conceptual da

sessão e colocar o afeto a uma distância segura para reflexão⁴⁰. (Chirouter e Onfray, 2011, p. 21)

Para os autores, existe uma grande ligação entre a Literatura e a Filosofia, na medida que consideram que os textos literários são suportes privilegiados para aprender a filosofar:

Na verdade, a criança, nos primórdios do seu pensamento reflexivo, não sabe, não pode escapar à sua subjetividade. Além disso, a sua experiência do mundo é necessariamente limitada. É por isso que devemos dar-lhe as ferramentas para refinar o seu raciocínio e emancipá-lo do seu ponto de vista único. A literatura permite inegavelmente esse descentramento. Porque a ficção literária, longe de trair e distorcer a realidade, revela-a no que tem de mais profundo⁴¹. (Chirouter e Onfray, 2011, p. 21)

Os livros infantis muitas vezes exploram temas como amizade, respeito, diversidade e inclusão. Ao se identificarem com personagens e situações das histórias, as crianças aprendem a compreender e a lidar com os sentimentos dos outros, promovendo o desenvolvimento emocional. Através da Literatura Infantil pode-se apresentar às crianças diferentes culturas, tradições e valores, promovendo uma compreensão mais ampla do mundo e das diferenças culturais. Como salientam Chirouter e Onfray (2011), a literatura:

interroga as histórias pessoais, as sensibilidades, os conhecimentos sobre o mundo, as referências culturais, as experiências dos leitores. Ela cria a oportunidade de trocar as suas impressões sobre as emoções sentidas, de desenvolver juízos estéticos, éticos e filosóficos e de desafiar preconceito⁴². (ibidem, p. 27, citado por MEN, Eduscol, 2008)

Isso contribui para abrir os horizontes dos alunos, quer em relação a si, quer em relação aos outros. Por isso também nos pareceu importante usar a Literatura Infantil nas

40 « Elle établit un pont entre l'expérience singulière – qui, par son caractère trop intime, empêche la prise de recul et l'analyse – et le concept – qui, par sa froideur, peut nuire à l'implication personnelle. Les références littéraires peuvent ainsi permettre à l'élève de mieux saisir le sens et les enjeux des questions posées. Elles placent en quelque sorte le problème à bonne distance : entre la trop grande proximité de l'expérience personnelle, qui empêche le recul et la réflexion, et le trop grand éloignement du concept, qui empêche l'implication et l'engagement dans la pensée. La littérature permet ainsi aux discussions de sortir de l'anecdote et de gagner en profondeur. L'intime risque toujours de surgir lors des débats - surtout sur des thèmes délicats comme la mort, la violence, l'exclusion. (...) en recentrant la discussion sur les albums, l'enseignant permet de se concentrer sur l'objectif conceptuel de la séance et de mettre l'affect à bonne distance pour la réflexion. » (tradução nossa)

41 « En effet, l'enfant, dans les balbutiements de sa pensée réflexive, ne sait, ne peut sortir de sa subjectivité. De plus, son expérience du monde est forcément limitée. C'est pourquoi il faut lui donner des outils pour affiner son raisonnement et l'émanciper de son seul point de vue. La littérature permet indéniablement cette décentration. Car la fiction littéraire, loin de trahir et de déformer la réalité, la révèle dans ce qu'elle a de plus profond. » (tradução nossa)

42 « interroge les histoires personnelles, les sensibilités, les connaissances sur le monde, les références culturelles, les expériences des lecteurs. Elle crée l'opportunité d'échanger ses impressions sur les émotions ressenties, d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques et de remettre en cause des préjugés. » (tradução nossa)

discussões filosóficas, dado tratar-se de um grupo de crianças ainda a iniciar a aprendizagem da leitura, portanto, com pouca experiência leitora, tendo em conta a aproximação cultural das obras escolhidas como ponto de partida para as discussões filosóficas.

Enquanto docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico, entendo ser consensual que a literatura para a infância assume, há muito tempo, um papel crucial para as crianças, oferecendo-lhes a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, das emoções, do conhecimento e, não menos importante, da imaginação. Muitas vezes as crianças encontram nos livros conforto, emoções, sonhos e dessa forma tornam-se leitores ou futuros leitores. É através da literatura que a criança também se questiona, apresenta dúvidas, aprende a observar o que a rodeia e desenvolve assim o seu conhecimento. “Há um reencontro que vai não somente me tocar, mas vai me ajudar a me construir e a me fazer crescer”⁴³ (Chirouter e Onfray, 2011, p. 27).

Quem acompanha as crianças e quem até consegue estabelecer comparações entre crianças que leem e as que não leem, consegue perceber e notar o quão importante e valorativa é a forma como a literatura lhes é dedicada, tendo em conta o poder e o peso dos seus textos repletos de seres maravilhosos e de encantamentos. Como afirma Leonor Riscado, é necessário olhar para a Literatura Infantil como um bom meio de transmissão de conhecimentos, sendo “o momento de encarar o livro para crianças – desde o álbum puro ao livro de literatura ilustrado – como obras de arte, com objetivos sobretudo lúdicos e estéticos” (Riscado 2003, p. 122).

Na obra de Glória Bastos, *Literatura Infantil e Juvenil* (1999), a autora é sensível e consciente em relação às formas de escrita dos livros para as crianças. A autora defende que tendo em conta que a literatura para a infância se destina às crianças, esta deve ser apresentada através de textos distintos, previstos e adequados à condição particular da criança.

Parece-nos certo acreditar que a literatura para crianças, as narrativas, a poesia, os textos dramáticos, são um excelente motivador para o diálogo e para desenvolver o pensamento, pois este tipo de literatura fornece diferentes contextos ricos e compreensíveis às crianças para explorar temas simples e complexos. Através da leitura e do diálogo, as crianças são normalmente estimuladas a pensar de maneira mais crítica e a compartilhar

43 « Il y a une rencontre qui va non seulement me toucher mais qui va m'aider à me construire et à grandir. » (tradução nossa)

diferentes perspectivas em relação ao que leram ou ao que ouviram. A literatura ajuda a criar um ambiente propício para as crianças ao serem expostas a textos significativos, que lhes dão a possibilidade de pensar de forma cooperativa e reflexiva, elaborando as suas próprias perguntas e respostas e explorando conceitos que podem ser abstratos, de maneira mais profunda.

Estes foram alguns motivos que fizeram a nossa escolha recair sobre contos, para trabalharmos em comunidade de investigação nas sessões de Filosofia para Crianças, pois a literatura, além de ajudar a desenvolver aptidões/capacidades linguísticas, é uma ponte para o entendimento do mundo e diversifica esse entendimento através das experiências de vida.

3.2. A literatura angolana e a literatura angolana infantil

A literatura angolana começou a desenvolver-se ainda no período colonial e esteve presente durante a época de libertação em Angola, não só como referência cultural, mas também como mensagem. A partir de 1975, ano da independência de Angola, a criação de obras para jovens leitores foi bastante incentivada no país com a finalidade de se valorizar as tradições populares locais e como forma de reconstrução do país e da transformação da sociedade em si.

Moreira (1999) explica que, a partir da independência de Angola, “o escritor angolano assumiu, então, uma posição diametralmente oposta à que ocupava no contexto colonial, abandonando a condição de objeto para se tornar sujeito de um processo de reconstrução nacional” (idem, p. 82). Essa afirmação descreve uma mudança significativa na posição e no papel dos escritores angolanos durante e após o período colonial.

Os escritores passaram, assim, a desempenhar um papel fundamental na reconstrução nacional e da identidade do país, usando a escrita para expressar a realidade, a esperança e os desafios que o povo teria de enfrentar. Começa, aqui, uma nova realidade para os escritores, para os leitores e para Angola. Para a nação angolana a escrita passa a ter uma grande importância pois grava nas folhas a história de um povo. Sobre isto, Macêdo refere:

No momento em que há consciência de construção de um novo momento no qual o colonizado torna-se sujeito de sua própria história, a cultura toma novos rumos e um deles é buscar na oralidade as formas de superação dos impasses. Para tal, expõe no corpo dos textos a matéria híbrida de que se constitui e, então, a fala torna-se escrita. E a escrita, a fala ritualizada no papel. (2008, p. 55)

No entanto, segundo Maria Celestina Fernandes, escritora angolana de Literatura Infantil, a Literatura Infantil Angolana só surgiu no início dos anos 80, pois “no período colonial os livros destinados às crianças eram de alguns autores portugueses, dos clássicos de Andersen, dos Irmãos Grimm, de Perrault e outros, cujos conteúdos eram alheios à cultura e ao *modus vivendi* dos nativos” (2018, s/p).

Tendo em conta o que refere a autora, pode entender-se que as histórias que chegavam às crianças continham uma realidade muito diferente daquela a que elas estavam habituadas, quer em relação aos hábitos de vida, quer em relação às palavras e expressões contidas nas histórias, ou seja, eram histórias desfasadas do seu mundo real.

Nessa época, Angola sofria de um elevado, ou melhor dizendo, de um grave índice de analfabetismo, sendo que pouca gente tinha acesso às escassas obras literárias que ali chegavam e, por essa razão, as narrativas nacionais acabavam por passar de geração em geração, mas apenas oralmente. Maria Celestina acrescenta:

O conhecimento dos *kotas* (mais velhos) era transmitido quase sempre ao serão, em redor de uma fogueira ou nos jangos, antes da hora da dormida – hábitos que lamentavelmente se vão perdendo com a migração das gentes para os centros urbanos, de sorte que uma boa parte da população desconhece a oratura. Por outro lado, uma vez que o registo escrito é diminuto, a tendência é ela vir a esfumar-se da memória coletiva do povo. (2018, s/p)

Só quando começou a haver uma tomada de consciência do governo e da população face à lacuna em relação à Literatura Infantil, é que um grupo de cidadãos decidiu escrever textos para crianças, sendo que algumas eram adaptações de contos tradicionais. Com essa escrita, os contos ficariam “eternizados” e a salvo. “A intenção era fazer chegar aos mais novos, onde quer que se encontrassem, as diferentes facetas e manifestações da terra e do povo, de forma simples e recreativa: hábitos e costumes, canto, folclore, linguajar, mitos, tradições, belezas, fauna, etc” (Fernandes, 2018, s/p).

Neste domínio, a imprensa teve, então, um papel fundamental na impressão dos livros e na divulgação dos mesmos, ajudando a criar hábitos de leitura e o próprio gosto pela leitura.

Em meio à década de oitenta, especialmente depois do I Colóquio sobre Literatura Infantil (1986), promovido pelo INALD, a União dos Escritores Angolanos passou a editar livros para crianças, revelando autores como Maria João e Maria de Jesus Haller. Assim, a partir de 1986, institucionaliza-se a indústria do livro infantil em Angola. (Gomes, 2014, p. 443)

Basicamente, o propósito estava lançado: escrever para as crianças poderem ler algo que lhes fosse mais familiar. A existência de obras literárias proporciona ao leitor, mesmo o

leitor sendo uma criança, uma reflexão, um pensamento acerca da vida em geral e da sua própria vida, dando-lhe um novo significado.

Terminado o período de colonização e iniciada uma nova vida para o povo angolano, a nova geração de autores teve de “assinar” o compromisso de fazer nascer uma Literatura Infantil apta a desenvolver um leitor sensível, crítico e proficiente e, ao mesmo tempo, capaz de capacitar as crianças, através da leitura, em relação à realidade da vida, com o apoio que o diálogo e as experiências pessoais e partilhadas que a Literatura Infantil pode oferecer. Conforme defende Regina Zilberman, “A leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam resultados e confrontam-se gostos” (2008, p. 17).

Esta visão coloca a leitura como uma forma muito significativa de contributo para o desenvolvimento individual, e também para a interação social e o confronto de ideias. A frase de Zilberman esclarece a ideia de que a leitura vai além da experiência individual e promove a comunicação entre os leitores. Ao partilhar as suas interpretações, as suas preferências e ao expor as suas críticas sobre um texto, os participantes da discussão entram num processo de troca que enriquece tanto a experiência pessoal quanto a coletiva. Zilberman destaca que essa troca de experiências ajuda na formação crítica dos leitores, possibilitando que eles desenvolvam as suas opiniões e aprendam a respeitar as diferenças de gostos e interpretações. A leitura, portanto, torna-se um estímulo para o diálogo crítico e reflexivo, que é o nosso propósito.

No seguimento dos pressupostos que temos vindo a expor ao longo deste trabalho, optamos por recorrer à literatura angolana para crianças, de forma a estimular o diálogo, o pensamento e o questionamento, com a comunidade que selecionamos. Acreditamos que, na idade das crianças com que trabalhamos (dos 5 aos 8 anos), era importante utilizar obras que contivessem elementos diversos, como palavras e expressões, animais, plantas, entre outros, do seu contexto cultural que é Angola. Para tal, e tendo em conta que um dos expoentes de grande evidência ao nível da literatura para crianças em Angola é Ondjaki, a nossa escolha foi sem dúvida utilizar obras deste autor na nossa comunidade de investigação filosófica.

3.3. Ondjaki – o escritor

O poeta e escritor angolano Ndalú de Almeida, popularmente conhecido como Ondjaki, nasceu em 1977, na cidade de Luanda, metrópole e capital angolana. O nome

Ondjaki foi escolhido como seu pseudónimo quando assinou, pela primeira vez, um quadro que acabara de pintar. Escolheu o nome que deveria ter sido dele, recuperando, assim, parte da sua identidade, pois, alguém dissera à sua mãe que “*Ondja*” significava testículo e, com medo de represálias na escola e na futura vida do seu filho, a mãe resolveu esquecer o nome e registá-lo como Ndalú (Ondjaki, 2011,

O escritor e poeta nasceu dois anos após a Declaração da Independência de Angola, o que o levou a viver numa época com muita referência à guerra e com as muitas privações que a guerra costuma acarretar. Usa falar das suas obras “às escuras”, ou seja, obras que escreveu com falhas de luz e que o marcaram bastante.

ecos da guerra, falta de luz, falta de água, alguma racionalização da comida, racionalização de algumas coisas. No fundo, algumas dificuldades, nós éramos todos pobres, na aceção da palavra de quem não tem muita roupa nem muitos brinquedos (...) nem sequer chega a ser guerra, eu cresci nessas circunstâncias. (Ondjaki, 2011, s/p)

Após realizar os seus primeiros estudos na sua terra natal, Angola, Ondjaki obteve a licenciatura em Sociologia em Lisboa e, em 2010, fez o seu doutoramento em Estudos Africanos, em Itália.

Ondjaki, aquando da sua visita à Escola Camilo Castelo Branco, em março de 2023, afirmou (tal como já tem dito em várias entrevistas) que gostaria de ser escritor sem fama, que gostaria de escrever sem saberem quem ele é, pois a maioria das coisas relacionadas com a fama não são do seu agrado, no entanto, tenta sempre dar o seu melhor e ser o mais agradável possível para com o seu público.

O universo da escrita não é a única atividade criativa de Ondjaki, pois encontra também paixão e uma forma de se exprimir na pintura, no cinema e no teatro. Embora representar não seja totalmente do seu agrado, por não se sentir confortável, experimentar essa arte proporcionou-lhe a oportunidade de “vivenciar outras peles”.

No seu percurso, Ondjaki viveu em Portugal, viveu um curto espaço de tempo nos Estados Unidos e, também, no Brasil, locais estes, que o ajudaram a estar atento à sua própria forma de escrever. A sua escrita é preenchida de diversas “Angolas”, acima de tudo sobre diferentes “Luandas”, Luandas, essas, que ele vivenciou, pois há nas suas obras múltiplas alusões aos diversos lugares onde vive e que visitou, bem como lugares ficcionais. Seja qual for a realidade dos lugares, existe, nas suas narrativas, as marcas da realidade social de Angola. Toda a sua produção literária inclui uma forma geográfica articulada, ou seja, uma geografia da memória (os lugares de que se lembra bem ou nem tanto), uma geografia dos

afetos (lugares que ficaram marcados em Ondjaki devido ao seu valor afetivo) e uma geografia dos lugares onde, para ele, pertence a poesia. Por vezes, esses lugares de Ondjaki ultrapassam a geografia física (Oliveira, 2015).

Em relação a trabalhos de destaque, em 2000, o autor conquista a segunda posição no concurso literário angolano António Jacinto e lança seu primeiro volume poético, *Actu Sanguíneu*. Em 2006, dado o seu amor pela palavra e pela oralidade, é levado a co-realizar um documentário sobre a cidade de Luanda: *Oxalá cresçam Pitangas – histórias de Luanda*. Mais tarde, Ondjaki obteve o “Grande Prémio de Conto Camilo Castelo Branco 2007” graças à sua obra *Os da Minha Rua*. Na Etiópia ele foi reconhecido com o prémio *Grinzane for best african writer 2008*. Os seus livros têm sido traduzidos em diversos países, especialmente em França, Inglaterra, Alemanha, Itália, Espanha e na China. Ele foi o único representante africano entre os 10 escritores finalistas do *Prémio Portugal Telecom de Literatura 2008*. Ao longo dos anos, Ondjaki recebeu diversos prémios⁴⁴ e integra a “união dos Escritores Angolanos” e a “Associação Protetora do Anonimato dos Gambuzinos”. Também foi distinguido como jovem escritor, com o Prémio Literário Internacional *Grinzane Cavour Literary Prize for Africa*.

Ondjaki diz-nos assim que como escritor, é importante ter uma consciência do mundo que nos cerca e das questões que afetam a sociedade onde estamos inseridos. Isso envolve refletir sobre temas como a identidade, a história, a política, a cultura e a desigualdade, e explorá-los na escrita de maneira significativa e genuína. A ficção oferece uma visão poderosa para examinar e comentar a realidade, que tantas vezes é dura de comentar. Ao trabalhar com elementos fictícios, um escritor pode explorar questões complexas de uma maneira que leva o leitor a refletir sobre o mundo real.

Cada vez me fica mais complicado separar a memória da ficção. Neste caso, “deslembrar” pode ser, sim, aceitar que a ficção também pode fazer parte daquilo que nos é útil lembrar. Sobretudo no caso da literatura: lembro (também) para criar, para escrever, para fazer de um pouco de vida um pouco de literatura. De resto, acredito que tenho o direito de lembrar um passado que melhor sirva ao meu presente. (Ondjaki, 2022, s/p)

44 Menção Honrosa no prémio António Jacinto (Angola, 2000), Prémio Sagrada Esperança (Angola, 2004), Prémio António Paulouro (Portugal, 2005), Grande Prémio de Conto Camilo Castelo Branco (Famalicão/APE 2007), Grinzane for Africa Prize – Young Writer (pelo conjunto da obra, 2008), Prémio FNLIJ “literatura em Língua Portuguesa” (Brasil, 2010) e Prémio Jabuti, categoria juvenil (Brasil, 2010), Prémio Bissaya Barreto de Literatura para a Infância (2012), Prémio José Saramago (Portugal, 2013), Prémio *Prix Littérature-Monde*, na categoria literatura não francesa (França, 2016) e o Prémio Literário Vergílio Ferreira 2023 da Universidade de Évora (Portugal, 2023).

Depreendemos que o equilíbrio entre tradição e liberdade é fundamental na sua escrita, pois ao retirar a inspiração da tradição cultural e literária do seu país e continente, o escritor acaba por se conectar com as suas raízes e encontra uma base sólida o suficiente para a sua expressão criativa. Ao mesmo tempo, a liberdade da escolha das palavras e da própria narrativa permite ao escritor inovar e criar obras que sejam pessoais e originais, com os seus próprios traços e características.

Os livros não preservam apenas as histórias e tradições de uma cultura, mas também as perpetuam e conseguem, por vezes, também, transformá-las. Assim como as tradições orais têm sido uma parte essencial da transmissão de conhecimento e valores ao longo das gerações (incluindo em Ondjaki), os livros representam uma continuidade dessa tradição, oferecendo novas formas de contar histórias e compartilhar experiências.

Ondjaki considera que os livros que escreve são para todas as idades, ainda que, de forma geral, as pessoas pensam que são escritos apenas para crianças, jovens ou adultos:

Começam finalmente a confundir-se (o mundo infantil e o adulto). Não é necessário estar tão claro assim. Ou o livro fala com o leitor ou não fala, não interessa se o leitor tem 7 ou 52 anos. É verdade que as pessoas procuram os livros, mas também é verdade que muitos livros encontram determinadas pessoas. E isso não tem a ver com a idade, tem a ver com a metafísica. (Ondjaki, 2014, s/p)

A citação de Ondjaki reflete a sua visão sobre a conexão profunda entre os mundos das crianças e dos adultos através da literatura. Ondjaki sugere que a distinção entre livros para diferentes idades não é necessariamente importante, destacando que, quando um livro se conecta verdadeiramente com o leitor, ele transcende a faixa etária. O escritor também refere a ideia de que os livros têm o poder de encontrar o leitor no momento certo, dando ênfase a um aspeto quase místico ou "metafísico" na relação entre o leitor e a literatura. Esta visão é muito característica do estilo de Ondjaki, que explora frequentemente as "tonalidades" da infância.

Ondjaki salienta que "alguns livros têm alguns toques de elementos políticos muito leves (...), mas eu sou um contador de histórias, não sou um contador de denúncias, eu estou a escrever histórias de ficção, literatura", ou seja, ele escreve "para satisfazer um sonho e obsessão literários", não por uma "ação cívica ou social", não com a intenção explícita de criticar, ao contrário do que muitas pessoas pensam (Ondjaki, 2011, s/p).

Estas reflexões destacam a importância da palavra escrita como uma forma de preservar e enriquecer a herança cultural africana, promovendo, ao mesmo tempo, a

inovação e a expressão individual. Cada obra é uma contribuição valiosa para a literatura, neste caso a africana, e uma celebração da diversidade e da criatividade do continente.

3.4. Ondjaki: As obras literárias como estímulo para a comunidade nas sessões de investigação filosófica

Após o estudo sobre a Literatura Infantil angolana existente e depois de conhecer parte das obras de Ondjaki, como já referimos, decidimos usar as obras deste autor como pontos de partida para as nossas sessões de Filosofia para Crianças. Esta nossa escolha deveu-se sobretudo às leituras que fizemos sobre o tema e aos fatores que consideramos ser impulsionadores e que filtramos das mesmas, e que temos vindo a expor ao longo deste trabalho, nomeadamente o quanto seria mais proveitoso e estimulante para os alunos usarem livros cujos conteúdos estariam ligados ao seu contexto cultural, facilitando, desta forma, o diálogo, o raciocínio e o conhecimento prévio que é desejável ter.

Esta preferência relacionada com a aplicação de algumas obras de Ondjaki no contexto da Filosofia para Crianças foi considerada devido ao impacto gerado por se utilizar conteúdos culturais próximos ao dos alunos. Ou seja, a escolha de livros de Ondjaki visa fazer a conexão entre os alunos e a sua própria cultura, facilitando o envolvimento nas discussões filosóficas. O contexto cultural compartilhado permite que os alunos reconheçam elementos do seu quotidiano e da sua vivência, o que torna mais fácil para eles expressarem opiniões, formularem perguntas e refletirem sobre os temas filosóficos apresentados nas obras. A literatura de Ondjaki oferece temas e situações complexas que podem servir como pontes para as discussões. As obras escolhidas tenderam a abordar questões de identidade, comunidade, justiça e ética, que são centrais para a Filosofia para Crianças. O uso de obras que estão alinhadas com o contexto cultural dos alunos também potencializa o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, visto que eles podem relacionar-se com as histórias de maneira mais direta e profunda, tornando o processo de construção do conhecimento mais significativo. Sendo assim, utilizar histórias próximas da realidade dos alunos cria um ambiente mais acessível e motivador para o diálogo filosófico. Ao se identificarem com as personagens ou com alguma das situações descritas nas histórias, as crianças ficam mais à vontade para expressar suas próprias experiências e até colocarem perguntas, o que enriquece a comunidade de investigação filosófica.

Durante as sessões de Filosofia para Crianças foram utilizadas as seguintes obras de Ondjaki com a nossa comunidade de investigação: (i) *A estória do sol e do rinoceronte*, (ii) *O voo do golfinho*, (iii) *Senhor feroz* e (iv) *Ynari, a menina das cinco tranças*. Estes livros foram escolhidos pois os alunos tinham entre cinco e oito anos e era importante que, a determinada altura, soubessem ler para poderem participar na leitura ou na exploração individual para, de seguida, partilharem as suas descobertas.

O voo do golfinho (Ondjaki, 2009) é uma obra “sensível” que faz parte da literatura infantojuvenil. O livro conta a história de um golfinho que pretende ir além dos limites que conhece, sendo que a curiosidade e o desejo de liberdade são os temas centrais. Ondjaki utilizou esta narrativa simples, mas simbólica, para tratar de questões como o autoconhecimento, os sonhos e a procura de (outros) novos horizontes. Esta obra oferece uma metáfora genial: o golfinho que quer voar, apesar de já ser livre no oceano, contudo, quer algo diferente. Podemos compreender esta metáfora tendo em conta o crescimento pessoal de cada um. A história do golfinho reflete, subtilmente, os desejos humanos que, à primeira vista, podem parecer impossíveis de serem concretizados. Ondjaki explora o poder dos sonhos e da imaginação como fontes de motivação e de transformação, convidando o leitor a acreditar na possibilidade de realizar o impossível. A jornada do golfinho sugere que, para alcançar novos patamares, é necessário coragem e um profundo entendimento de si mesmo. Da mesma forma que o golfinho procura conseguir realizar os seus sonhos e superar-se cada vez mais, o mesmo acontece com o povo angolano que procura por realização pessoal, renovação e liberdade.

Senhor Feroz (2022) é um conto encantador que aborda temas como a coragem, a amizade e a empatia de forma sensível e lúdica. A história é contada sob a perspetiva de uma criança e gira em torno da figura do “Senhor Feroz”, inicialmente visto como um ser ameaçador, que gera o medo, mas que ao longo da narrativa revela outras facetas da sua personalidade. Este processo de desmistificação do medo é tratado com muita delicadeza, mostrando como os preconceitos e julgamentos iniciais podem ser dissolvidos através do diálogo e do conhecimento do outro. O medo daquilo que nos é desconhecido é um dos principais temas desta obra. Ondjaki salienta a importância de não se julgar as pessoas com base nas aparências ou nos rumores, sugerindo que a empatia e a compreensão são fundamentais para construir relações verdadeiras. Esta obra incide sobre vencer o medo, sobre a riqueza das relações humanas e a capacidade de encontrar o extraordinário nas

peessoas que inicialmente, podem parecer comuns ou assustadoras. Esta narrativa apresenta alguns traços da sociedade de Angola, como a convivência entre as diversas gerações que ainda está muito presente nas famílias, bem como a importância da vida em comunidade e a relação com o desconhecido. A valorização da narrativa oral é um traço marcante da cultura angolana, na qual as histórias são passadas de geração em geração. A aproximação das crianças com a figura mais “idosa” também reflete a valorização dos mais velhos como aqueles que guardam a memória e o saber.

A estória do sol e do rinoceronte (2020) é uma obra de tom afetivo. Escrita com um toque poético e bastante simbólico, aborda alguns temas universais como: a amizade, a aceitação das diferenças e o respeito pela natureza. A narrativa gira à volta da improvável amizade entre o Sol e o rinoceronte. A amizade entre dois seres tão diferentes, o Sol, que é o símbolo de luz e calor, e o rinoceronte, que é o símbolo de força, reforça a ideia de que as amizades podem surgir de onde menos se espera. A história também aborda o respeito pela natureza e a importância de observarmos e entendermos os seres que fazem parte dela. Com uma escrita suave e cheia de metáforas, esta é uma narrativa simples, mas profunda, que nos faz recordar a diversidade, a beleza das relações improváveis e o poder transformador da amizade. O animal presente na narrativa é comum no continente africano e o Sol ainda é, muitas vezes, visto como um símbolo do “divino” que tem poderes para curar e dar vida. A savana e as cores fortes com que a obra foi ilustrada são elementos que fazem parte da cultura angolana.

Ynari, a Menina das Cinco Tranças (2004) é um conto que combina a fantasia, os sentimentos e uma forte mensagem sobre a paz, a diversidade e a importância do diálogo. Uma das ideias presentes no texto é a importância da comunicação e da compreensão para resolver os conflitos, algo que está bastante enraizado no povo angolano, sendo comum “sentarem-se” para discutir os problemas do dia a dia e resolverem-nos em conjunto, em família. Ynari acredita que a paz só pode ser conseguida através do diálogo: “Estavam assim os dois conversando sobre as palavras, a importância que as palavras tinham na vida de cada um, como as usavam, quando as usavam, com quem as usavam e que significado tinham para o coração de cada um deles” (Ondjaki, 2004, p. 16). Mesmo ainda sendo uma criança, Ynari demonstra coragem e um senso de responsabilidade grande ao envolver-se na tentativa de conseguir a paz, mostrando que, independentemente da idade, cada um pode fazer a diferença. Angola é um país marcado por uma enorme diversidade étnica e linguística, com

várias culturas coexistindo. Esta diversidade de identidades é refletida simbolicamente nas cinco tranças de Ynari, que representam diferentes maneiras de ver e viver o mundo. Ynari é uma jovem heroína que compreende a importância de unir diferenças e cultivar a paz, valores que têm repercussão especial em Angola, pois é um país ainda em processo de “cicatrização” e crescimento.

Embora, no início, pensássemos que a obra *Ynari, a menina das cinco tranças* fosse complicada (e a mais complicada) para os alunos, visto que no Plano Nacional de Leitura (PNL) a obra está direcionada para os alunos do 4.º ano de escolaridade, ou seja, alunos entre os oito e dez anos, foi sobre esta obra que os alunos mais dialogaram, mais perguntaram e mais se envolveram. Portanto, “catalogar” as obras e estruturá-las tendo em conta diferentes idades pode assumir um papel pouco significativo e por vezes redutor.

Assumimos, portanto, que houve uma distância entre a expectativa e a realidade: o primeiro ponto envolve reconhecer que a expectativa da facilitadora em relação ao recurso literário não se confirmou. Isso revela a necessidade de flexibilidade, de forma geral, por parte dos facilitadores. Nem sempre o que se imagina ocorrer numa sessão de Filosofia para Crianças vai corresponder ao que realmente acontece. Tal constatação sugere que o facilitador deve estar preparado para lidar com o imprevisível, mantendo uma atitude aberta para aprender com as respostas e com as reações das crianças. A distância entre o que foi “planeado” e o realizado/feito pode ser vista como uma oportunidade de reflexão (da nossa parte). A facilitadora teve a oportunidade de rever as suas expectativas e entender melhor como as crianças interpretam e interagem com os textos. Essa abertura para o inesperado enriqueceu a prática (ao longo das sessões com esta obra), permitindo que as crianças tivessem mais espaço para expressar as suas próprias ideias e pensamentos. Pudemos compreender na prática que quando se opta por utilizar literatura, há um nível maior de imprevisibilidade, uma vez que os textos literários (especialmente os que não são acompanhados pelos manuais didáticos) oferecem múltiplas interpretações. Diferente de uma abordagem mais padronizada, os textos literários convidam os alunos a explorar conceitos de maneira aberta e criativa. Ao optar pela literatura, a facilitadora colocou-se numa posição de descoberta e exploração junto com os membros da comunidade de investigação. Isso obrigou a uma abordagem mais dinâmica e menos controlada, na qual as crianças foram encorajadas a trazer e a partilhar as suas próprias interpretações e questões.

Essa imprevisibilidade foi positiva, pois desafiou a facilitadora a adaptar as suas estratégias e a cultivar uma pedagogia de mais diálogo.

Acreditamos que a escolha de obras literárias, em vez dos manuais que orientam os diálogos, pode demonstrar que as crianças são capazes de conduzir diálogos filosóficos de maneira mais autónoma. Sem seguir um roteiro pré-definido, as crianças puderam explorar os temas do texto de maneira mais livre e criativa, o que surpreendeu positivamente a facilitadora. Ao evitar uma abordagem que diga ao facilitador “como” conduzir os diálogos, houve uma maior ênfase na capacidade das crianças de conduzir as suas próprias investigações filosóficas. Portanto, isto sugere que as crianças podem não precisar de tantas orientações estruturadas, mas sim de um ambiente que promova a curiosidade e o pensamento crítico.

Transcrevemos o excerto da obra que foi alvo de exploração filosófica pela comunidade:

“Estavam assim os dois conversando sobre as palavras, a importância que as palavras tinham na vida de cada um, como as usavam, quando as usavam, com quem as usavam, e que significados tinham para o coração de cada um deles. Ynari tentou explicar-lhe que havia palavras que para ela tinham mais do que um significado ou que lhe provocavam mais do que uma só alegria ou uma só tristeza. A menina disse que era difícil explicar às crianças da sua idade como gostava de palavras, e o que as palavras podiam fazer entre duas pessoas.

– Sempre gostei muito das palavras, mesmo daquelas que ainda não conheço, sabes? Existem palavras que estão no nosso coração e que nunca estiveram na nossa boca... Nunca sentiste isso? – perguntou finalmente Ynari, depois de tantas e tantas palavras ditas.” (p. 16)

Excerto do diálogo da sessão 3, da obra *Ynari* (Ondjaki, 2004).

(...)

- Por acaso eu nem sabia que podíamos pensar sobre a importância das palavras ou que elas eram importantes. (M. E.)

- Depende das palavras, se calhar algumas não são importantes. Outras até podem ser e outras mais ou menos. (S.)

- Que palavras é que não são importantes? (M. E.)

- Todas as palavras que são feias. Ou que nos fazem ficar tristes quando nos dizem. (H.)

- Feia, gorda, má e as ofensas são palavras que não têm importância. Essas palavras não deviam sair da boca das crianças. Nem dos grandes. (L.)
- Podem ter importância para quem as fala, senão não as falariam. (M. E.)
- Mas é uma importância diferente, é uma importância má. (H.)
- E existe importância má? (C.)
- Existe, acho eu. Quando alguém diz ofensa ao outro, é mau, mas pensou na mesma na palavra e ela era importante para ele, mesmo sendo palavras de ofensa. (H.)
- Às vezes eu sei que a palavra existe, mas eu nem sei o que é. Depois eu ouço alguém falar a palavra e começo a perceber, mesmo quando é ofensa. Outras vezes não percebo muito. Mas há muitas palavras iguais para coisas diferentes. (S.)
- Então é como diz a história, as palavras podem ser importantes para uns e não para outros. E podem estar no coração ou não. Eu não quero as palavras das ofensas no meu coração. (V.)
- Ainda bem que não sabemos escrever muitas palavras ainda, porque às vezes é melhor nem saber, assim não escrevemos. As pessoas que soltam ofensas, também escrevem ofensas. Eu não quero. (A.)
- Podes sempre escrever as ofensas a vermelho, assim sabes que é feio. Às vezes as pessoas que falam as ofensas ficam vermelhas. (M. E.)
- Eu não sei se fico vermelho, porque a minha pele é muito escura. (F.)
- A minha pele também é escura, mas eu fico quente e nervoso. (Joaquim)
- Eu fico vermelho. E o meu coração bate muito depressa. (M. E.)
- A palavra guerra não é ofensa, mas é má. É importante, mas não devia ser. Essas coisas assim meio trocadas... (S.)
- É difícil falar as coisas. Há bué de coisas que quero dizer, mas não sei como se diz ou o que é. Por isso muitas vezes eu não falo. E quando eu não falo, parece que não sei as coisas, mas sei. (C.)
- Eu não sei as palavras todas e por isso também não sei explicar. (L.)
- O D. ⁴⁵sabe o que são as palavras que usa? (M. E.)
- Sabe, se não soubesse não falava. (R.)
- Mas mesmo assim estamos a ouvir a história. E isso também é importante para as palavras. Se ninguém as disser ou as ouvir, vai piorar o que elas querem dizer. (V.)

⁴⁵ O aluno “D.” é uma criança com o Transtorno do Espectro do Autismo, sendo que começou a falar com a turma ao longo desse ano letivo.

Este diálogo em relação a um excerto do conto, que à partida não estava adequado à faixa etária do grupo, surpreendeu-nos na medida em que na sessão inicial, quando usamos a obra *A estória do sol e do rinoceronte*, as crianças demoraram a expor as suas opiniões, demoraram a participar, a dialogar e só começaram mesmo a fazê-lo após insistirmos; não houve diálogo espontâneo, não houve fluidez de ideias e de opiniões, ou seja, nas sessões que julgámos que haveria mais participação devido ao facto de a obra ser menos complexa e mais adequada à faixa etária do grupo, aconteceu exatamente o contrário.

No conto *A estória do sol e do rinoceronte* o diálogo começou com dificuldade pois ninguém queria falar, ninguém sabia o que dizer. Perguntámos o que sentiram, o que acharam, o que retiravam da história. Achámos igualmente importante que os alunos conseguissem colocar-se no lugar do rinoceronte, que sabia que era gigante, mas que se sentia triste e não sabia porquê, tal como eles por vezes se sentiam. Também questionámos se achavam que o Sol o tinha ajudado porque o Sol em África (onde há rinocerontes) é bem mais brilhante do que noutros sítios, se reconheciam algumas plantas e vegetação da savana e o seu valor e as lendas acerca das mesmas. Então, cabe-nos agora tentar perceber o que pode ter originado estes acontecimentos.

Os membros da comunidade podem ter mostrado alguma timidez e inibição em falar e por alguma razão, não estarem à vontade. Pode ter havido alguma tensão entre o controle e a liberdade na condução do diálogo filosófico, pois a facilitadora pode ter “levado”, consciente e/ou inconscientemente, um objetivo delineado e, talvez pois aberto, sobre os temas a serem explorados. Desta forma, a facilitadora pode ter inibido a espontaneidade e a capacidade das crianças em orientar o diálogo para questões que surgissem naturalmente e bloqueado a possibilidade de explorarem temas que, talvez, fossem mais significativos ou urgentes para elas. Quando existe uma maior liberdade para crianças explorarem o que lhes interessa, aumenta-se a probabilidade de que se envolvem mais profundamente nas discussões. Isso promove um maior sentimento de pertença e de construção do conhecimento dentro da comunidade de investigação, podendo até trazer novas questões que o facilitador não previu, o que enriquece ainda mais a experiência coletiva.

O diálogo que surgiu foi tímido e pouco reflexivo, conforme se verifica na transcrição seguinte, que junta algumas partes do diálogo surgido na primeira sessão que realizamos sobre a obra:

“**tinha uma tristeza que não o deixava**” - parecem as zungueiras (mulheres que vendem nas ruas de Angola), sempre tristes mesmo quando dançam.” (S.)

“**tudo depende do nosso olhar**” - é o que acontece connosco, tudo depende da forma como vemos as coisas, nem sempre estamos errados e nem sempre estamos certos ou temos razão.” (C.)

- O meu padrinho que é Soba na província diz isso muitas vezes – (H.)

“**Tu, que às vezes és triste, tens tudo para ser feliz**” - O povo aqui de Angola tem tudo para ser feliz: um país grande, frutas, muito sol e “kuduro”, mas estão tristes. Porquê? Eu não entendo, se calhar é por serem mais pobres, mas isso nem é importante. (A.)

-É triste ser pobre sim, porque não podes comprar comida para ti nem para as crianças e não tens televisão. (J.J)

“**Todos os momentos são diferentes, nalguns estamos tristes, mas em muitos outros serenos contentes**” - Às vezes eu também estou triste, mas acontece alguma coisa ou penso nalguma coisa e fico contente. Não preciso estar sempre contente ou sempre triste, posso escolher. (J.)

- Tu escolhes ser triste ou tu sentes que estás triste? (J.J)

- Eu não sei muito bem, mas sei que às vezes eu consigo ficar feliz quando estou triste, faço muita força. (M. E.)

- Eu escolho. Às vezes fico triste e assim consigo atenção dos meus pais.” (J.)

- Mas aí tu não estás triste, fazes de conta e isso é feio, porque a tua mãe fica preocupada de certeza. (S.)

(...)

Voltando às diferenças observadas nas reações das crianças, entre a primeira sessão da nossa comunidade de investigação e a terceira sessão com o livro *Ynari, a menina das cinco tranças* e que até aos olhos do próprio Ondjaki (2011, s/p), “tem de ser depois dos 8/9 anos”, isto é, lida só após estas idades, isto leva-nos a duas reflexões sobre os fatores que podem ter influenciado tais diferenças no diálogo surgido: primeiro, o fator do contexto cultural, pois apesar da complexidade da história e das palavras, o contexto ajudou a compreender o que era dito ou o que queria ser dito. Em segundo, a familiaridade das crianças da comunidade de investigação com as sessões e com a facilitadora, que fez com que se sentissem mais à vontade para dialogar, pois a primeira sessão, *A estória do sol e do rinoceronte*, ocorreu no início do ano letivo (início do 1º ano), ou seja, quando os alunos ainda não estavam familiarizados quer com as sessões quer com a facilitadora. Já a sessão 3,

com a obra *Ynari, a menina das cinco tranças*, desenvolveu-se no terceiro período. Pelo que, consideramos que as crianças, ou seja, a nossa comunidade de investigação, além de já possuir na bagagem mais de uma dezena de sessões, também já estavam mais familiarizadas com a facilitadora.

3.4.1. Importância das ilustrações dos livros nas sessões em comunidade de investigação filosófica

A questão do uso das imagens que ilustram os livros, neste caso nos livros de Literatura Infantil, é muitas vezes debatida em relação à importância, ou não, que acarreta consigo. Nos livros de Literatura Infantil, as ilustrações têm o papel de elemento enriquecedor dos textos/obras, visto que constituem um aspeto visual que capta a atenção das crianças e ajudam a contar a história, pois para além de ilustrarem o que está escrito, em alguns casos, acrescentam pormenores que não se encontram escritos, tal como afirma Mabrice:

Os livros cheios de ilustrações estimulam a imaginação da criança, permitindo que ela mesma faça uso do “verbo”, oralizando as muitas possibilidades que as ilustrações permitem. O contato com ilustrações são, sobretudo “experiências de olhar”, de “ver” diferenciado, conforme a percepção que a criança tem no mundo. (1990, p. 45)

Portanto, menosprezar as ilustrações é algo errado, e, ao contrário do que se poderá pensar, elas não infantilizam, mas sim embelezam e acrescentam informações.

Deste ponto de vista, Cecília Meireles afirma que “o livro infantil deve ter um aspeto gráfico perfeitamente educativo: isto é, capaz de estimular todas as faculdades do leitor, porque a ilustração não serve apenas para reproduzir o que vem escrito” (1984, p.120). Esta afirmação vai ao encontro da importância do aspeto gráfico nos livros de Literatura Infantil, demonstrando que as ilustrações não devem apenas acompanhar o texto, mas também desempenhar um papel ativo na experiência do ato de ler e no desenvolvimento da criança. As ilustrações têm o poder de envolver a criança de maneira visual, despertando a sua imaginação, criatividade e curiosidade, elementos estes importantes para as sessões de Filosofia para Crianças, tendo em conta o objetivo da investigação filosófica.

Para Sara Liptai, as ilustrações contidas nos livros de literatura para crianças têm uma função dupla, pois “as imagens contam uma história diferente das palavras ou geralmente

amplificam a história contada em palavras” (2012, p.199). Portanto, as imagens (ilustrações) podem complementar a história contada no texto, oferecendo detalhes visuais, contextos e até emoções que não são totalmente expressos nas palavras. Por exemplo, uma ilustração pode mostrar a expressão facial de um personagem, o seu ambiente, o seu contexto social, ou uma cena crucial da história que pode não ter sido descrita totalmente no texto, o que levará a criança a refletir e a questionar determinados aspectos ou, até, a correlacionar esses pormenores com algum aspecto/ momento da vida dela.

Liptai (2012) também defende que as ilustrações contidas nos livros infantis podem ser trabalhadas de diversas formas, pois elas podem ser um estímulo independente para a investigação e/ou uma fonte específica de conhecimento estético. Na sua opinião, “a excelente qualidade e a ampla gama de obras de arte tornam os livros ilustrados recursos ricos e apropriados para a investigação estética com alunos” e, também, “ao contrário de uma única imagem, eles oferecem um contexto pronto para o trabalho de um artista: cada imagem pode ser considerada tanto por si só quanto em relação a todas as outras no livro” (idem, p. 200).

Tendo em conta o ponto de vista desta autora, entendemos que tanto podemos usar as ilustrações do livro juntamente com o texto ou, caso queiramos, podemos utilizar as imagens de forma isolada ou juntando-as com outras existentes no livro. No caso dos alunos não leitores, utilizar ilustrações sem o texto poderá ser um estímulo diferente e/ou poderá não ser completamente necessário ler o texto, caso os alunos consigam criar e seguir um fio condutor para a investigação, através das imagens.

Karin Murriss, antes de estudar Filosofia, especializou-se em Literatura Infantil e terá sido uma das primeiras a criticar a rejeição de Lipman da Literatura Infantil enquanto recurso para as sessões de Filosofia com Crianças, e uma das primeiras opositoras à resistência de Lipman ao uso de materiais ilustrados. Para Murriss, a prática de sessões com recurso a livros ilustrados levou-a a considerar os livros com ilustrações os mais apropriados para se trabalhar Filosofia para Crianças. No seu doutoramento, *Metaphors of the Child's Mind: Teaching Philosophy to Young Children*, Murriss defendeu o uso da literatura para crianças, em especial os livros que contivessem ilustrações (Khosronejad e Shokrollahzadeh, 2020, p. 10-11). Ao longo de todo o seu percurso na Filosofia para Crianças, Murriss tem defendido cada vez mais o uso e, sobretudo, a importância dos livros ilustrados como estímulo e como prática nas sessões (Haynes e Murriss, 2012, p. 17).

Partindo destes pontos de vista, referimos que a nossa escolha das obras a usar como ponto de partida nas sessões de Filosofia para Crianças em comunidade de investigação, que estão na base desta Dissertação, não se baseou apenas no autor, Ondjaki, nem apenas no contexto cultural, pois as ilustrações das obras escolhidas também tiveram um peso significativo na escolha. Pois além dos livros escolhidos havia outros tantos que poderiam ter sido utilizados, mas não o foram.

Os textos das obras, aliados às imagens, funcionaram como o tão desejado ponto de partida e as imagens por si só provocaram diferentes reações que se transformaram em estímulos, pois graças a elas diversos pensamentos surgiram e, com esses pensamentos, chegaram as perguntas e as reflexões. Ou seja, houve dois momentos distintos: o diálogo desencadeado pelo texto e o diálogo relacionado com as imagens. As perguntas formuladas (algumas poderemos ver na transcrição dos diálogos abaixo) estimularam o alargamento e aprofundamento do diálogo entre as crianças, o que levou ao que é pretendido nas sessões de Filosofia para Crianças: o pensamento crítico, cuidadoso, criativo e até argumentativo. O questionamento da realidade também apareceu, embora não tantas vezes como tinha sido idealizado no planeamento das sessões, no entanto, os objetivos e a finalidade da Filosofia para Crianças estiveram sempre presentes.

Segue uma das ilustrações da obra *Ynari, a menina das cinco tranças*, (Ondjaki, 2004, p.14) e um excerto do diálogo sobre a imagem e o texto.

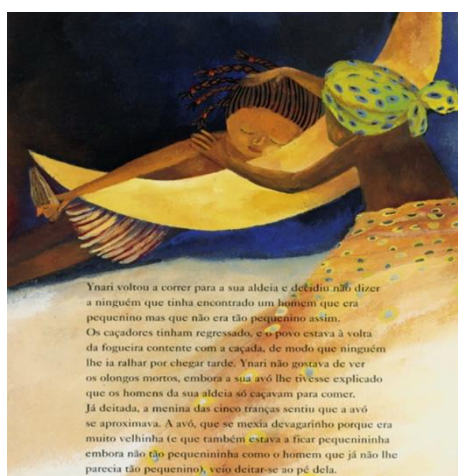


Figura 7- Uma das imagens da obra Ynari, a menina das cinco tranças, escolhida numa das sessões com crianças

- Quem quer começar? (facilitadora)
- Eu estava a pensar o que quer dizer este desenho. (V)

- Embora seja triste a parte que fala dos olongos mortos, este desenho é bonito e faz sentir assim uma paz. (S.)

- Lhe faz sentir paz porque os olongos estavam mortos só para serem comidos, é isso? Ou porque a avó lhe aconchega o sono? (H.)

- É por causa da avó. Mas também por causa da Lua. Ela não deve ter dinheiro para comprar assim uma almofada, por isso aquele desenho está de propósito. E traz assim aquela paz porque ela está confortável. A Lua ali pode dizer que era uma cama confortável, quente. (S.)

- Sim, eu também acho que aquela Lua ali dá muita paz. (M.E)

- E o escuro da noite nem é preto, é azul. Também deixou o desenho bem mais bonito. (JJ.)

- Assim não assusta tanto. (J)

- E a noite é de preto ou é de azul? Às vezes eu não sei. (A)

- A noite é de escuro. Depende se é preto ou se é azul-escuro. (M.E)

- A noite também pode ser clara, quando a Lua está cheia. (T)

- Sim, mas aí a Lua é que torna clara a noite, mas a noite continua escura. (JJ)

- Não tenho medo do escuro, eu tenho medo é do fundo do mar porque... (S.)

- Mas o fundo do mar também é bem escuro. É do escuro que tens medo. (M.E.)

- Não, eu me sinto assustada com o fundo... (S)

- Tens medo do escuro, podes dizer. (M.E.)

- M., a S. está a tentar explicar-se. Vamos ouvi-la, ok? (facilitadora)

- O fundo do mar não é só escuro, é assustador porque ninguém sabe o que está lá. Se o meu quarto ficar escuro, eu sei o que está lá, não lhe tenho medo. Me assusto com o que não conheço. Este desenho não me assusta, tem um azul escuro que é bonito, tem a Lua e tem uma avó. Não é preciso medo aqui. E o sonho é quase sempre o sítio onde não temos medo. (S.)

- Se tiveres pesadelos, tens medo. (M.E.)

- Sim, mas aí tens já uma razão de medo. O pesadelo não vem todas as noites. (S.)

- Ali também está o Homem Pequeno da história. Parece ele, não é? (T.)

- Professora, é ele? (V.)

- O que acham? É ele ou não? (facilitadora)

- O homem pequeno já não lhe parecia tão pequeno, mas ali ele está mesmo pequeno, então não faz sentido, aquilo pode ser um brinquedo. (H.)

- É interessante já não parecer tão pequeno... (facilitadora)

- Não lhe parece tão pequeno à Ynari porque ela já se habituou a ele. Eu acho assim. Quando conhecemos uma pessoa grande, depois de tempos a pessoa não parece tão grande. Eu não sei bem explicar, mas assim: grande e depois não é tanto. (C.)

- Então o homem pequeno era grande ou pequeno? (A.)

- Era pequeno, mas não parece tão pequeno porque a Ynari se habituou com ele. Mas aquilo ali parece um brinquedo ou então é o que a Ynari queria, que o homem pequeno estivesse ali. (C.)

- Quando nos habituamos com as coisas, elas ficam com outro sentido. É como quando nos habituamos com o escuro. (S.)

Um dos nossos objetivos em relação ao uso de obras com ilustrações também foi o de causar menos ansiedade nas crianças, pois quando as crianças veem um texto que não está acompanhado de ilustrações acham-no logo aborrecido, difícil e algumas crianças começam a ficar ansiosas e aborrecidas pois acreditam que o que está ali escrito será, para elas, difícil de entender, logo, difícil de discutir na comunidade de investigação. Estas primeiras impressões fazem com que as crianças se sintam, à partida, diminuídas e com menos vontade de participar. Acrescente-se que as ilustrações foram muitas vezes discutidas sem o texto como base, apenas através do que as elas continham, o que foi benéfico, pois algumas partes dos textos não eram tão apelativas, naquele momento, para a comunidade de investigação.

Nas sessões em que recorremos a obras com ilustrações com fauna, flora e elementos diferentes do que as crianças estavam habituadas, é certo que houve admiração, curiosidade e dúvidas. Mas também houve alguma rejeição e o diálogo foi menor e um pouco distante do que era esperado. As perguntas recaíam sobre o descritivo: “Que animal é este?”, “A planta é bonita. Qual o nome?”, “Que estão os meninos a fazer?”. Por muito que tentássemos encontrar uma forma de contornar ou aprofundar as perguntas, não conseguimos. Talvez devêssemos ter dado um pouco mais de “espaço” aos membros da comunidade para explorarem juntos, mesmo que fosse necessário mais tempo e mais sessões, mas, infelizmente, tal não aconteceu. Acabávamos por ler a história e passava a ser simplesmente “uma hora do conto”.

Contudo, quando as ilustrações das obras escolhidas, e já referidas anteriormente, eram mostradas e exploradas, o resultado era diferente. Havia mais discussão e era uma discussão mais abrangente e rica, conforme se verifica na transcrição abaixo, que é um

excerto do diálogo que surgiu na primeira sessão da obra *O voo do golfinho*, cuja exploração de imagens foi feita sem leitura. Salientamos que foram as crianças que escolheram de entre as várias imagens da obra a imagem para a discussão/exploração da sessão.



Figura 8- Imagem usada na 1.^a sessão da obra *O voo do golfinho*.

Segue-se a transcrição do excerto do diálogo da sessão em que houve exploração de algumas imagens da obra *O voo do golfinho* (Ondjaki, 2009):

(...)

- Quando o golfinho salta da água, parece que ele está a voar. (J.)
- Parece que está a voar ou está mesmo? (S.)
- Se calhar está mesmo. Quando ele está na água, ele nada. Quando sai, ele voa. (M. E.)
- E porque é que isso acontece? (H.)
- Acontece porque depende daquilo que tu acreditas e que te sentes. É aquela frase que os adultos dizem de “depende de como vemos as coisas”. (T.)
- Mas isso de nadar e depois voar, acontece mesmo, assim, é possível? (F.)
- Eu acho que sim. Quando nós jogamos à bola, corremos e voamos. (M.E.)
- Tu não voas, Martim, tu saltas. (F.)
- Eu acho que voo. O golfinho também acha que voa. (M. E.)
- Correr depressa parece voar. (L)
- Às vezes até dá medo, parece que vamos cair. (C.)
- Esse medo não assusta. A barriga fica com cócegas. Assim eu sei que não assustei. (H.)
- E o medo não é assustar? (JJ.)
- Eu acho que não. O medo dura muito tempo. O susto passa rápido. (C.)
- Mas às vezes eu assusto-me e fico com medo. (J.)
- Então temos duas coisas parecidas que são diferentes, o medo e o susto. (C.)

- Eu também já assustei e depois fiquei com medo. (H.)
- Mas o medo é grande. Eu tenho sempre medo de ficar sozinho no escritório de casa, mesmo com a luz, todos os dias, mesmo no sábado. Quando a minha irmã me assusta, passa depois. Eu acho que não tenho medo de assustar-me. (M. E.)
- Mas eu não gosto de sustos. Demora a passar. (S.)
- Mas depois de passar, esqueces. (M. E)
- Não esqueço. Eu tenho medo de assustar de novo. Não gosto disso. (S.)
- Eu tenho medo de coisas que não sei o que são. Eu assusto-me com o medo. Assim, eu acordo de noite porque me assustei com o medo de alguma coisa. (J.)
- O medo é estranho. Parece que não nos deixa fazer as coisas. (H.)
- Tu precisas ter coisas para deixar de ter medo. Eu quando penso nas coisas que me dão medo, tento esquecer. Fazes assim. (JJ.)
- O medo é o quê? Ele existe mesmo ou nós é que achamos isso? Eu nunca nem vi esse medo. Se calhar porque nem sou medicas. (A.)
- Eu acho que ele existe, porque nós sentimos. (S.)
- Nem sempre vemos as coisas, mas elas existem na mesma. (J.)
- Nós não vemos os outros planetas, mas eles existem. (C.)
- E o medo existe tanto que nós não fazemos algumas coisas por causa dele. Eu não fico no escritório sozinho porque sei que vou ter medo. (M. E.)
- Mas é por teres medo que deixas de fazer essas coisas. Não é o contrário. (H.)
- Eu não percebi. (M.E.)
- Tu dizes que não vais para o escritório porque sabes que vais ter medo, mas não é assim. É porque tu já estás com medo que já não vais. O medo vem antes. Devias ir para lá com medo para o medo passar, porque depois vais esquecer dele e o medo vai embora. (S.)
- Mas eu não quero ir porque tenho medo. (M.E.)
- Então é o medo que assusta as pessoas e não as deixa fazer as coisas. (J.)
- O medo nem deixa pensar direito. Eu fico confusa quando tenho medo. (L.)
- Mas precisamos sentir para saber o que é e como se sentes. (S.)
- Então, será certo dizer que o medo, o susto... influenciam a nossas decisões?
(Facilitadora)
- Sim, até está certo. (T).
- A raiva também. (M.E)
- Ninguém falou na raiva, M.E. (S)
- Falou ele, S. E não há problema em ter falado. (Facilitadora)

Este diálogo entre crianças foi o ponto de partida para a sessão da comunidade de investigação, que proporcionou a exploração de temas como a perceção, a realidade, o medo e a emoção. Com a pergunta “Parece que está a voar ou está mesmo?” (S.), abriu-se uma oportunidade para explorar a diferença entre aparência e realidade e como a nossa perceção pode influenciar o que acreditamos ser verdade. Quando surge a pergunta “E o medo não é assustar?” (JJ.), desenvolve-se a relação entre medo e susto, sendo que se constrói o medo como sendo uma emoção mais duradoura e o susto como sendo uma sensação mais temporária. Neste diálogo também se verificou que o papel das emoções na tomada de decisões e sobre como o medo impede algumas tomadas de decisões: “Então é o medo que assusta as pessoas e não as deixa fazer as coisas” (J.). Quando o M.E. afirma que “Quando nós jogamos à bola, corremos e voamos”, existe aqui o uso da imaginação para explorar o que é real (correr/voar).

É nestes momentos de diálogo em que existe este tipo de exploração que a facilitadora precisa estar atenta para não impor barreira e não “fechar” o diálogo. Estar aberta/atenta ao inesperado proporciona às crianças que a investigação seja conduzida por elas, para onde elas querem.

Pelas nossas observações e registos realizados nas várias sessões que desenvolvemos na comunidade de investigação, por muito que as crianças deste grupo de investigação não convivam no dia a dia com rinocerontes, não vistam roupas feitas de vime ou de capim seco, e embora não vivam no meio das senzalas das aldeias, estes elementos fazem parte da sua realidade, quando leem ou ouvem falar acerca desses elementos, isso é lhes familiar. No livro *Ynari, a menina das cinco tranças*, as próprias cores quentes utilizadas nas ilustrações chamaram a atenção do grupo, pois são cores do seu quotidiano, tonalidades que na Europa, por exemplo, não são tão comuns. Os pormenores das imagens fizeram a diferença.

Se temos ao nosso dispor obras que, de várias formas, nos podem ajudar e podem ajudar os membros de uma comunidade de investigação e tornar as sessões mais agradáveis, porque não recorrer a elas?

3.4.2. Criatividade, espírito crítico e imaginação gerados pela Literatura Infantil

Nas dezanove sessões em comunidade de investigação filosófica que realizámos, a maioria teve por base ou como estímulo as obras de Ondjaki já mencionadas, visto que as primeiras sessões serviram para introduzir a Filosofia para Crianças. A obra que mais tempo esteve a ser explorada foi *Ynari, a menina das cinco tranças* e, curiosamente, como já foi referido, foi a obra que mais interessou e mais agradou ao grupo.

A palavra “criatividade” não é de fácil definição, tal como afirmam Santos e Serra (2008), já Sartori e Fialho consideram a criatividade como “um potencial humano que consiste em processos cognitivos, intuitivos e que não possui um procedimento estruturado” (2009, p. 9). Tendo em conta esta sua perspetiva, podemos então compreender que a criatividade envolve tantos os processos cognitivos como o pensamento crítico, que a criatividade ajuda na resolução de problemas, aguça o raciocínio lógico e estimula a imaginação. Esta combinação entre o racional e o intuitivo permite que a criatividade floresça de formas diversificadas e até imprevisíveis.

Com base nos pressupostos anteriores, consideramos, então, que é necessário apostar na valorização do processo criativo em vez de bloquear o desabrochar do pensamento, desenvolvendo a autoconfiança das crianças. É preciso valorizar as capacidades e a originalidade coletiva e individual das crianças. Quando estas valorizações existem, o desenvolvimento da imaginação e da criatividade nas crianças é notório.

Algo importante assimilado neste ano de sessões foi o facto de tentarmos ajudar o grupo a não se desviar totalmente do objetivo das sessões de investigação, o que por vezes acontecia ou porque o grupo se distanciava muito do sentido e do contexto do texto, levando a deixar de haver investigação, ou porque nos parecia que o texto não era apelativo para a comunidade, ou simplesmente porque os alunos não encontravam elementos significativos, para eles, a serem explorados naquele determinado excerto.

É facto que as narrativas têm o poder de envolver os alunos emocionalmente, tornando o conteúdo mais interessante e relevante para eles. Os alunos muitas vezes identificam-se com as personagens e as situações apresentadas nas histórias, o que aumenta a sua motivação para ler, neste caso, a investigação, o raciocínio, o espírito crítico e o diálogo em grupo.

O papel do professor/facilitador é importante em vários sentidos, um deles é continuar a estimular a imaginação, o que nem sempre é um processo fácil pois pressupõe que também haja, da parte dele, criatividade. Woods (1991), refere que “a criatividade tem sido entendida como uma característica inerente aos alunos, sendo a questão fundamental o modo como os professores poderão induzir mais criatividade no pensamento destes. Supõe-se, quase por definição, que os próprios professores são criativos” (idem, p.127). Além de estimular o pensamento criativo, o facilitador também pode ajudar os alunos a desenvolver habilidades específicas associadas à criatividade, como a flexibilidade cognitiva, a fluência de ideias e a elaboração de soluções inovadoras e originais. Os textos literários e as histórias neles narradas podem ser um estímulo que desafia os alunos a pensar de forma criativa e a desenvolver as suas próprias soluções (criativas) para resolver situações do dia a dia.

Então, concluímos que por termos usado obras de Ondjaki neste grupo, desta forma, conseguimos promover interessantes momentos em comunidade de investigação filosófica, aproximando-se do que consideramos ser o modo como esta abordagem foi inicialmente pensada.

Capítulo 4 – A importância do contexto cultural da comunidade de investigação filosófica com crianças

4.1. Com ou sem contextos culturais: trazer a Filosofia para junto das crianças vale a pena?

A Filosofia para Crianças, neste caso específico, a prática de diálogo filosófico com crianças, membros da comunidade de investigação, tem várias finalidades, quer seja ela trabalhada através de imagens, de histórias e de pensamentos soltos quer envolva contextos culturais. Ela torna o exercício de cidadania mais ativo e responsável, na medida em que ajuda a aprofundar uma reflexão crítica da realidade através do diálogo que leva à investigação e que é a própria investigação, tendo em conta várias vertentes: social, política, estética, ética, entre outras. A proximidade com o ato de pensar de forma filosófica coopera para o desenvolvimento de capacidades e destrezas de pensamento que atravessa todo o currículo escolar.

A Filosofia em contexto escolar contribui para uma tomada de atitudes que passam a ser mais críticas, mais cuidadas e criativas. Partindo do questionamento das ações e acontecimentos do quotidiano, promovendo na criança/jovem a capacidade de julgar e de pensar por si própria, é dado valor ao pensamento autónomo, e é ajudada a criança a desenvolver aptidões e destrezas de investigação pessoal, o que faz com que a criança passe a ser a criadora do seu conhecimento próprio.

Tendo em conta o currículo e tendo em conta uma possível introdução da Filosofia para Crianças no currículo, Medeiros refere que:

todo ato educativo pressupõe um certo nível de reflexividade, de consciencialização progressiva num processo intersubjetivo e dialógico. Deste modo, o próprio processo educativo na sua radicalidade e autenticidade mobiliza uma reflexão que vai progressivamente assumindo contornos filosóficos. (Medeiros, 2005, p. 340)

Logo, a familiarização com práticas de pensamento filosófico ocupa um espaço importante na vida das crianças, pelo que entendemos ser importante que nos currículos educativos de todos os países a Filosofia tivesse um destaque e um espaço maiores.

Na afirmação de Medeiros entende-se que a reflexividade se refere à capacidade de reflexão crítica por parte dos envolvidos no ato educativo. Isso implica que tanto os

professores como os alunos estão continuamente avaliando, questionando e considerando as suas próprias práticas, conhecimentos e experiências. A consciencialização progressiva aponta para um desenvolvimento gradual de consciência e do ato de pensar. Isso implica que, ao longo do tempo, os envolvidos no processo educativo ganham uma compreensão mais profunda de si mesmos, dos outros e do mundo ao seu redor. A aprendizagem não é vista como um evento isolado, mas como um processo contínuo de crescimento e compreensão. O diálogo é uma ferramenta essencial neste processo educativo.

Na comunidade de investigação filosófica, o intercâmbio de ideias e perspectivas entre professores e alunos propicia um ambiente favorável para a construção mútua do conhecimento. Ao combinarmos estes elementos, visualiza-se uma abordagem educativa que vai além da mera transmissão de informação e conhecimento. Em vez disso, destaca-se a importância da autorreflexão e da metacognição, da consciencialização contínua e da interação social no processo de aprendizagem. Essa abordagem reconhece a educação como um fenómeno complexo, dinâmico e socialmente construído, no qual a reflexão e o diálogo desempenham papéis cruciais, tal como os propósitos da Filosofia para Crianças.

A Filosofia para Crianças, quando assumida e trabalhada nas sessões de comunidade de investigação, pode ajudar as crianças a assumirem diversos papéis e a compreenderem e a respeitarem os seus colegas. Segundo Lipman as crianças:

acatarão as regras da discussão académica (ou gradualmente aprenderão a fazer isso); elas ouvirão umas às outras, sempre preparadas para dar as razões de seus pontos de vista e a pedir pelas razões de seus colegas; elas virão a apreciar a diversidade de perspectivas entre seus colegas e a necessidade de ver as questões dentro de um contexto. O seminário de investigação de valores servirá como um modelo de racionalidade social; elas irão internalizar suas regras e práticas, e isso virá a ser estabelecido em cada uma delas como reflexão, consideração e ponderação. (Lipman, 1990, p. 77)

É esperado que, ao longo do tempo, os participantes nas sessões de investigação interiorizem as regras e práticas do ambiente escolar, transformando-as em reflexão, consideração e ponderação. Isso sugere um processo de aprendizagem que procura uma compreensão mais profunda e internalizada das regras escolares/académicas. Em suma, pretende-se criar um ambiente educacional que não apenas promove o desenvolvimento intelectual, mas também cultiva habilidades sociais e éticas necessárias para a participação construtiva na comunidade.

Contudo, cabe ao professor/facilitador que está nas sessões junto com a comunidade, tentar procurar novas formas de trabalhar e de desenvolver o pensamento nas crianças, pois

o exercício que o pensamento filosófico pressupõe é diferente do exercício pedagógico que é passado e ensinado nas universidades na formação de professores e educadores. Kohan, na sua obra *Filosofia para Crianças – Na prática escolar* (1999) criticou, de certa forma, os programas iniciais de formação de professores, elaborados por Lipman e outros colaboradores do IAPC. No entender de Lipman, os programas “favorecem uma estruturação elaborada que é gradualmente absorvida pela própria estrutura do pensar” (1995, p. 326), ou seja, para os professores poderem trabalhar a Filosofia para Crianças, mas que Kohan contrapõe, afirmando que é “um programa que diz superar a Filosofia tradicional, que afirma apostar na sensibilidade filosófica como condição inicial da prática docente, acaba por solicitar os serviços de uma formação clássica” (Kohan, 2003, p.100).

Essa afirmação parece apresentar uma aparente contradição ou paradoxo entre a reivindicação de superar a Filosofia tradicional e a necessidade de recorrer a uma formação clássica. A situação pode refletir a procura de um equilíbrio entre a inovação e a tradição na educação filosófica, se tivermos em conta que a formação clássica pode ser considerada valiosa para fornecer uma base sólida, enquanto a abordagem inovadora visa trazer novas perspectivas e métodos, o que realmente é necessário e, de certa forma, imperativo.

Pela nossa experiência e nas nossas sessões em comunidade de investigação filosófica, o facto de usufruirmos de pontos de partida que continham vários elementos do contexto cultural do grupo de investigação foi bastante benéfico. As ilustrações dos livros foram de extrema importância, pois sendo a comunidade um grupo de crianças do 1.º ano do Ensino Básico, sabe-se que a aquisição da leitura irá começar a surgir vários meses após o início do ano letivo, sendo que para algumas crianças essa aquisição apenas chegará no final do ano. Portanto, poder analisar ilustrações com elementos do contexto foi um apoio para se poder dialogar e pensar em conjunto, pois o conhecimento de algo, para o ser humano, é um “conforto” e esse conforto ajuda a desbloquear alguns entraves, tal como o medo de participar numa conversa, por exemplo.

Na obra *A estória do sol e do rinoceronte*, o elemento “Sol”, que praticamente todos os dias do ano, mesmo nos dias de chuva, é visto e sentido pelas crianças, foi um dos impulsionadores para o diálogo, bem como as cores e formas das suas ilustrações e as suas representações: grande, poderoso, os raios em forma triangular dando a impressão de “picar”, o que os alunos ligaram à sensação de “calor forte” na pele. O rinoceronte, animal africano que, apesar de não existir em Luanda, existe no centro e sul de Angola, é conhecido

por todos e quase todos os membros da comunidade possuíam um rinoceronte de peluche (o que nem sempre acontece com crianças europeias, por exemplo). As planícies, a savana e a flora da obra também foram elementos que ajudaram a comunidade a estar à vontade para falar acerca delas e fazer “ligações”. A título de exemplo, apresentamos a seguir um excerto da sessão em que foram exploradas as ilustrações da obra *A estória do sol e do rinoceronte*, que representavam a savana africana, com a sua flora e os rinocerontes da história, ou seja, elementos do contexto cultural dos membros da comunidade em questão, para mostrar que estes elementos são um facilitador ao diálogo:

Dia 25 de novembro – *A estória do sol e do rinoceronte* (Ondjaki, 2020, análise de algumas ilustrações):

- Esta grande árvore que acho que é um imbondeiro parece ser do mesmo tamanho que o sol. (F.)
- Até parece maior, o tronco é bem mais gordo que o sol. (J.J.)
- Mas isso é porque o sol está no céu e o imbondeiro no chão. (S.)
- Sim, mas também podemos pensar que os dois têm grandes poderes. Porque podiam ter desenhado outra árvore. (J.J.)
- Na floresta (confusão com savana) aqui há muitos imbondeiros, não iam desenhar outras árvores. E os mais velhos dizem que o imbondeiro é mágico, pode ser por isso que está aqui. (F.)
- Estes picos no desenho do sol parece que é mesmo quando queima a pele. (H.)
- É para mostrar que ele realmente tem poder, se o desenho fosse um sol fraquinho, nunca poderia ajudar o rinoceronte. Aí o rinoceronte teria de ter ajuda de outra coisa qualquer. (T.)
- Esta cor do capim parece mesmo que estamos lá fora na rua. Parece quando vamos para Cabo Ledo. Fica assim amarelo nos olhos. Só fica pouco tempo verde quando chove muito. (A.)
- Este amarelo, neste livro, pode ser o sol que o queimou. O sol é muito forte neste livro. (J.)
- Eu acho que até em Portugal o sol é forte. (M. E.)
- Mas o capim lá não é tão amarelo. Aliás, nunca vi, só verde. (S.)
- Eu acho que este sol quer mostrar outras coisas. (A.)
- Que coisas? (F.)

- Se calhar quer mostrar que só ele, por estar acima do rinoceronte e do imbondeiro, pode ajudar o rinoceronte a deixar a tristeza e a ser feliz. (A.)

Neste excerto as crianças rapidamente reconhecem o imbondeiro e percebem que é uma árvore com significados especiais. F. menciona que “os mais velhos dizem que o imbondeiro é mágico”, ligando as tradições relacionadas com o espiritual. Essa associação de árvores como o imbondeiro com o misticismo e a magia está profundamente enraizada em várias culturas africanas e as crianças, por vezes, exploram esse conceito no contexto do que o desenho representa. J.J. menciona que “os dois têm grandes poderes”, referindo-se ao imbondeiro e ao Sol. Ele parece reconhecer o simbolismo de poder tanto na árvore quanto no sol, sugerindo que ambos desempenham um papel importante na história, talvez como agentes de mudança ou força.

O aluno H. observa que os picos do Sol no desenho parecem queimar a pele, fazendo a ligação entre o Sol e o seu poder natural de queimar e influenciar a vida na Terra. Já o T. aprofunda essa ideia, sugerindo que, se o Sol fosse “fraquinho” ele não poderia ajudar o rinoceronte, sendo uma interpretação de que o Sol forte é essencial para a transformação e a cura emocional do rinoceronte.

Esta conversa revela como as crianças são capazes de ligar entre si os símbolos visuais e tradições culturais a algumas ideias mais amplas sobre poder, transformação e estado emocional. O imbondeiro e o Sol não são apenas elementos naturais no desenho, mas representações simbólicas que as crianças começam a entender como forças que podem influenciar o comportamento e o estado emocional das personagens nesta história. Acreditamos que este diálogo exemplifica a profundidade do pensamento infantil quando guiado para a interpretação e o questionamento filosófico.

Em relação à obra *Senhor Feroz*, na sessão do dia 27 de janeiro (última sessão com recurso a essa obra), houve um membro da comunidade que disse:

- Este livro foi bem bonito. Mas tive muitas dúvidas porque as frases eram para pensar muito e sem ajuda. Os desenhos eram assim mais estranhos. Só o menino que tinha o cabelo como o meu é que me punha mais atento, achava sempre que ele ia dizer coisas parecidas com as nossas. (H.)

O H. opina que o livro era “bonito”, mas reconhece que teve dificuldades com as frases, sentindo que elas exigiam muito dele, sem uma ajuda clara para entendê-las. Isso é comum em livros que convidam à reflexão filosófica ou que apresentam ideias de forma mais aberta, dando espaço para o leitor construir a sua própria compreensão do que leu (ou lhe foi lido).

Esse desafio pode ser interpretado como uma oportunidade para a investigação filosófica, onde a dúvida é um ponto de partida essencial. Consideramos o facto de as frases terem sido percebidas como complexas demonstra que a obra incentiva os leitores a pensarem criticamente e a explorarem conceitos que vão além do imediato. Logo, não representa um ponto negativo, mas sim uma outra perspectiva e uma outra oportunidade para a investigação.

A menção ao menino do livro, que “tinha o cabelo como o meu”, é um exemplo claro de identificação pessoal com uma personagem, o que pode aumentar o envolvimento emocional com a história. Isso reflete a importância da representatividade nos livros, já que ver um personagem com características físicas semelhantes às suas, cria uma conexão mais próxima e significativa para a criança.

No ano letivo anterior ao ano 2022/2023, ou seja, ao ano em que incidiu este nosso estudo, trabalhámos com um grupo de investigação diferente, com alunos mais velhos, e, apesar de terem 9/10 anos, as sessões mais interessantes e mais desafiantes para os alunos eram as que recorriámos a alguns recursos (textos, imagens, frases...) que continham elementos do contexto cultural. Logo, pensámos que esta também seria uma razão para procurar algo que contivesse elementos e aplicar nesta nova comunidade.

Postos estes dois pontos de vista e estas experiências, concluímos que, para nós, poder trabalhar com o apoio dos contextos culturais é benéfico. No entanto, consideramos que a escolha contrária não é prejudicial, sendo que desencadeia nas crianças curiosidade por aquilo que desconhecem totalmente. Desta forma, o facilitador das sessões pode (e deve) ser participante e ajudar na compreensão do que é desconhecido, tomando um papel ativo nas sessões. O saber pensar mais e melhor é o propósito.

Nessa perspectiva pode subentender-se a importância de uma abordagem facilitadora no ensino da Filosofia para Crianças. Ao promover a interação direta entre as crianças e ao perceber quando intervir ou não, o professor pode criar um ambiente de cooperação ativo e colaborativo. Este processo não só pode permitir o desenvolvimento de habilidades de

pensamento crítico e filosófico, mas também pode capacitar os alunos a tornarem-se pensadores autônomos e reflexivos.

Ser cidadão no mundo de hoje vai além de apenas viver numa comunidade ou num determinado país. Exige um conjunto de competências e atitudes que são fundamentais para promover uma sociedade mais justa e equitativa. Estes pressupostos também vão ao encontro daquilo que a UNESCO, através da Academia Internacional de Educação (2020) preconiza para a educação do séc. XXI. Algumas dessas competências incluem o pensamento crítico, que passa pela capacidade de analisar e avaliar informações de forma objetiva e racional, questionando suposições e identificando preconceitos.

O pensamento criterioso reflete-se na capacidade de fazer escolhas informadas e baseadas em evidências, levando em consideração diferentes perspectivas: o cuidado e conhecimento da ética, que é a adesão a princípios morais e valores éticos, incluindo integridade, honestidade e respeito pelos direitos e dignidade dos outros, a estética que visa o reconhecimento da importância da beleza, harmonia e expressão artística na vida pessoal e na sociedade como um todo, a justiça que pede o compromisso com a equidade, igualdade de oportunidades e respeito pelos direitos humanos, procurando promover um sistema justo e inclusivo e, por fim, o bem comum, que é a consideração dos interesses e necessidades da comunidade como um todo, em vez de apenas visar os interesses individuais, trabalhando para o benefício de todos.

Desenvolver essas capacidades não é apenas essencial para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo, mas também para promover uma sociedade mais justa, pacífica e sustentável. Portanto, a educação e o cultivo dessas habilidades parecem-nos fundamentais para capacitar os cidadãos a participarem plenamente na vida democrática e a contribuir positivamente para o desenvolvimento social e humano.

Será que o contexto cultural na comunidade de investigação filosófica com crianças influencia a dinâmica e a eficácia da prática filosófica com crianças? Tendo em conta que o contexto cultural engloba os valores, as crenças, as tradições, as etnias, os géneros e as experiências compartilhadas por um determinado grupo de indivíduos, a consideração destes fatores poderá garantir uma abordagem mais sensível (visto que tocará em aspetos familiares aos membros da comunidade) e relevante no trabalho com a comunidade de investigação.

Algumas das principais razões para se considerar o contexto cultural e social da comunidade de investigação incluem a sensibilidade cultural, que leva a compreender que

cada comunidade possui a uma cultura própria, com normas sociais, linguagem e tradições específicas. Ao ter em conta o contexto cultural local, o facilitador da comunidade de investigação pode, assim, adaptar as suas abordagens e os materiais usados nas sessões de forma a garantir que sejam culturalmente sensíveis e relevantes para as crianças envolvidas. A inclusão e a diversidade que passam não só por reconhecer, mas também por valorizar a diversidade cultural dentro da comunidade de investigação, são fundamentais para criar um ambiente inclusivo e acolhedor para todas as crianças. Ao incorporar diferentes perspetivas culturais nas discussões filosóficas, as crianças têm a oportunidade de desenvolverem o seu conhecimento através da partilha de experiências e de outras formas de ver representadas no grupo.

Por outro lado, se consideramos que o diálogo intercultural faz parte integrante do quarto pilar para a educação do século XXI (aprender a viver juntos), conforme é referido no Relatório Mundial da Unesco – Investir na Diversidade Cultural e no diálogo Intercultural (2009) e de acordo com o Quadro Conceptual e Operacional (2013), onde o diálogo intercultural é considerado não só um fator essencial para a construção de uma cultura de paz, mas também pressupõe, entre outros, promover diferentes leituras e interpretações de um único bem cultural, e "é uma nova competência básica, tão importante como a leitura, a escrita ou o cálculo" (Idem, 2013, p. 8). Desenvolver práticas filosóficas com crianças que tenham em conta diferentes perspetivas culturais será uma forma de promover, entre outros, o diálogo intercultural e responder, assim, a esta necessidade do mundo atual.

Além disso, e ainda de acordo com a UNESCO, o alfabetismo cultural tornou-se uma chave crucial no mundo moderno, devem ser aproveitadas as várias formas que a educação pode tomar, nomeadamente atividades que englobem a família, as tradições, os mídia, etc, para fomentar uma cultura de paz, pois o alfabetismo cultural é "un outil indispensable pour surmonter le «choc des ignorances»" (ibidem, 2013, p. 5). A comunidade de investigação pode servir, assim, como um espaço importante para o desenvolvimento deste diálogo intercultural, pois permite que as crianças compartilhem as suas experiências culturais, permite que discutam questões relacionadas com diversidade e que construam pontes de compreensão e de respeito entre si. A este propósito, Elicor defende que:

A cultura deve ser interpretada não como uma categoria delimitadora que separa uma posição de outra, mas como "locais de encontro" onde as perspetivas culturais interagem e são transformados positivamente. Prossegue um diálogo

intercultural genuíno somente a partir de um encontro intersubjetivo genuíno com um outro culturalmente posicionado.⁴⁶ (2021, p. 4)

Portanto, tratar a cultura como uma categoria delimitadora implica ver as culturas como compartimentos estanques, onde cada cultura está claramente separada das outras. Esse ponto de vista pode levar à criação de fronteiras rígidas e à percepção de "nós contra eles".

Em contrapartida, interpretar a cultura como "locais de encontro" sugere uma visão dinâmica e interativa da cultura. Aqui, as culturas são vistas como espaços onde ocorrem interações, trocas e transformações mútuas. Essa abordagem valoriza a fluidez cultural e a possibilidade de enriquecimento mútuo através do contato intercultural.

Um diálogo intercultural genuíno não é apenas uma troca superficial de palavras, mas um encontro profundo entre sujeitos. A intersubjetividade envolve uma verdadeira tentativa de compreender o outro a partir de sua própria posição cultural. Isso requer empatia, abertura e um compromisso com o respeito mútuo.

Reconhecer o outro como um ser culturalmente posicionado significa reconhecer a validade e a importância das perspectivas culturais do outro. Esse reconhecimento é crucial para um diálogo intercultural autêntico e produtivo.

A interação entre diferentes perspectivas culturais é vista como uma oportunidade para a transformação positiva. Isso significa que, ao interagir, as culturas não apenas coexistem, mas influenciam-se e enriquecem-se mutuamente, levando ao crescimento e à evolução cultural. Logo, é relevante discutirem-se os contextos culturais em educação, visto que integrar elementos culturais locais nas atividades da comunidade de investigação pode tornar a experiência mais significativa e relevante para as crianças, levando-as a fazer a conexão entre os conceitos filosóficos abstratos e suas próprias vidas e experiências.

...construir uma comunidade de investigação filosófica de uma forma que facilite a cultura implica capacitar as crianças para exercitarem o pensamento filosófico com base nas suas posições culturais únicas. Tal processo não silencia as orientações culturais, as perspectivas e os estilos de pensamento das crianças; em vez disso, reconhece a pluralidade de recursos culturais sobrepostos na comunidade de investigação, evitando assim o privilégio de um ponto de vista cultural específico. Subjacente a esta prática está a suposição de que a cultura é um terreno fértil para o pensamento filosófico que fornece o conteúdo, o contexto, o significado e o método. A cultura e a língua únicas de uma criança, entre outras

46 "Culture should be construed not as a delineating category separating one position from another, but as "places of encounter" where cultural perspectives interact and are positively transformed. A genuine intercultural dialogue proceeds only from a genuine inter-subjective encounter with a culturally positioned other." (tradução nossa)

categorizações para a diferenciação social, servem como filtros essenciais através dos quais ela adquire uma compreensão do mundo. Assim, a reflexão filosófica deve ser realizada sem fechar os olhos aos significados únicos e particulares decorrentes da formação cultural de cada um.⁴⁷ (Elicor, 2021, p. 6)

Tendo em conta a ideia de Elicor, percebemos que as crianças devem ser incentivadas a explorar e desenvolver o pensamento filosófico a partir das suas próprias perspectivas culturais. Isso significa que a investigação filosófica deve ser um processo inclusivo que valoriza as experiências e os contextos individuais, sociais e políticos das crianças. A pluralidade de recursos culturais e a diversidade cultural na comunidade de investigação filosófica não devem ser vista como um obstáculo, mas como um recurso valioso. Cada cultura traz consigo uma riqueza de perspectivas, estilos de pensamento e orientações que podem enriquecer o processo de investigação.

Deve evitar-se o privilégio de um ponto de vista cultural, ou seja, é crucial que a comunidade de investigação não favoreça um ponto de vista cultural específico. Todos os pontos de vista devem ser respeitados e considerados igualmente válidos, promovendo um ambiente de igualdade e respeito mútuo. A cultura oferece o conteúdo (as experiências e conhecimentos), o contexto (o ambiente social e histórico), o significado (as interpretações e valores) e o método (as formas de pensar e raciocinar) para o pensamento filosófico. Portanto, a investigação filosófica deve ser ancorada nas realidades culturais de todos os participantes.

A cultura e a língua de uma criança são filtros através dos quais ela interpreta e entende o mundo. Ignorar esses filtros seria negar a validade e a importância das suas experiências e perspectivas únicas. A reflexão filosófica deve considerar e respeitar os significados particulares que surgem das diferentes formações culturais. Isso implica uma abordagem sensível e atenta às diversas maneiras como as crianças percebem e fazem sentido do mundo ao seu redor.

47 “building a COI in a culture-enabling manner entails empowering children to exercise philosophical thinking based on their unique cultural positions. Such a process does not silence the cultural orientations, perspectives, and thinking styles of children; instead, it acknowledges the plurality of cultural resources overlapping in the COI, thereby avoiding the privileging of a particular cultural standpoint. Underlying this practice is the assumption that culture is a fertile ground for philosophical thinking that supplies the content, context, meaning, and method. A child’s unique culture and language, among other categorizations for social differentiation, serve as essential filters through which she acquires an understanding of the world. Thus, philosophical reflection should be carried out without turning a blind eye to the unique and particular meanings stemming from one’s cultural background.” (tradução nossa)

Logo, em termos práticos, que dizem respeito à comunidade de investigação, neste caso à nossa comunidade de investigação, consideramos importante criar um ambiente onde todas as crianças se sintam seguras para expressar suas opiniões e onde suas perspectivas culturais sejam respeitadas e valorizadas. É necessário promover um diálogo que reconheça e explore as diferenças culturais, incentivando as crianças a aprender umas com as outras e a desenvolver uma compreensão mais profunda e rica do mundo.

Fazendo uma ponte entre os contextos culturais e as novelas filosóficas do IAPC, os tópicos abordados nelas são percebidos pelos membros da comunidade a partir de uma história que desperta a reflexão para os assuntos abordados (tal como acontece com as finalidades das novelas). Segundo a análise de De Marzio (2015):

o propósito pedagógico das novelas de Lipman era iniciar a investigação filosófica na comunidade da sala de aula. O texto serviria, diria Lipman, como um “trampolim”, levando as crianças a gerar questões filosóficas que guiarão então a comunidade de investigação da sala de aula. As questões geradas pela aula seriam um marcador da percepção sentida pelos alunos de uma situação problemática e da sua gama de interesses tanto no texto como nas questões filosóficas em questão⁴⁸. (ibidem, p. 15)

Lipman entendia as novelas filosóficas como pontos de partida para a reflexão e discussão filosófica. Eles não eram os fins em si, mas os meios para estimular os alunos em questões mais profundas e significativas. Os textos serviam como trampolins que impulsionavam os alunos a formular as suas próprias perguntas (filosóficas). Quando se depararam com situações e dilemas apresentados nas histórias, as crianças eram incentivadas a questionar, refletir e investigar coletivamente.

Para Lipman, as perguntas geradas a partir das leituras refletem a percepção dos alunos sobre as situações problemáticas abordadas nos textos. Isso significa que as questões levantadas são indicativas dos interesses, preocupações e curiosidades dos alunos, tanto em relação ao texto quanto aos problemas filosóficos que ele suscita.

As questões levantadas pelos alunos podem levar a refletir sobre temas e problemas relevantes para suas vidas e experiências. Isso torna a investigação filosófica mais significativa e conectada com o mundo real, logo, os contextos culturais são necessários pois são o mundo real da criança.

⁴⁸ the pedagogical purpose of Lipman’s novels was to initiate philosophical inquiry within the classroom community. The text would serve, Lipman would say, as a “springboard”, prompting children to generate philosophical questions that would then guide the classroom community of inquiry. The questions generated by the class would be a marker of the students’ felt sense of a problematic situation and of their array of interests both in the text and in the philosophical issues at hand. (tradução nossa)

Por sua vez, Leleux afirma que “o objetivo didático da “comunidade de investigação” consiste em procurar juntos respostas às perguntas que as crianças (e os jovens) fizeram na leitura da narrativa” (2008, p. 136). Portanto, a abordagem de Lipman nas novelas filosóficas é baseada na criação de uma "comunidade de investigação", na qual os membros participam ativamente na exploração de questões filosóficas apresentadas. As personagens das novelas exemplificam, assim, o modelo da investigação filosófica em comunidade que o autor pretendia que as crianças reproduzissem nas suas salas de aula. Ao se reunirem numa comunidade de investigação, os alunos são encorajados a formular perguntas, compartilhar ideias e procurar respostas através do diálogo e da reflexão conjunta.

Através do envolvimento ativo dos participantes, a aprendizagem torna-se um processo interativo, no qual as crianças são incentivadas a expressar as suas próprias ideias, a explorar diferentes perspectivas e a construir o conhecimento em conjunto. Essa metodologia visa não apenas transmitir informações, mas também cultivar habilidades de pensamento crítico, argumentação e análise conceitual.

O respeito pelas diferentes culturas e pelos diversos contextos culturais promove a interculturalidade, sendo que o conceito de “interculturalidade” foi definido pela UNESCO como “a existência e interação equitativa de diversas culturas e a possibilidade de gerar expressões culturais partilhadas através do diálogo e do respeito mútuo. A interculturalidade pressupõe o multiculturalismo e resulta do intercâmbio e do diálogo ‘intercultural’ a nível local, regional, nacional ou internacional” (2006, p. 17).

Este conceito definido pela UNESCO descreve a interculturalidade como um princípio que vai para além do multiculturalismo, pois não se trata apenas da coexistência de diversas culturas no mesmo espaço, mas da interação equitativa e respeitosa entre elas. Enquanto o multiculturalismo reconhece a variedade cultural, a interculturalidade promove o diálogo ativo, a troca de valores e tradições, e a criação de novas expressões culturais resultantes dessa convivência. Esta abordagem pressupõe que o respeito e a troca entre culturas não levam à imposição ou a uma assimilação forçada, mas sim ao enriquecimento mútuo. Isso é especialmente importante nas sociedades onde as interações diárias entre pessoas de diferentes origens culturais podem gerar novas práticas colaborativas e contribuições para o bem comum, tanto ao nível local quanto internacional. A interculturalidade incentiva o diálogo horizontal, ou seja, um intercâmbio em que nenhuma

cultura é vista como superior à outra, promovendo a empatia, a solidariedade e a inclusão. Esta visão também ajuda a combater o preconceito, a discriminação e as barreiras culturais.

4.2. A pertinência da proximidade dos elementos explorados para as crianças

Não é pura intenção do facilitador/professor expor uma questão definida de forma pré-estabelecida, mesmo que nos livros do professor (manuais criados por Lipman, Sharp e outros autores do IAPC) se encontrem diversas sugestões de trabalho para exploração dos temas. Logo, se o professor quiser tentar abordar outros temas ou ideias, deverá conseguir uma forma de o fazer, pois é a própria comunidade que vai construindo o seu trabalho, vai gerindo os temas que pretende abordar (consciente ou inconscientemente). Quanto a isto, Lipman conclui que:

Conseguir com que os estudantes se envolvam num diálogo filosófico é uma arte. E como qualquer arte, um pouco de conhecimento é um pré-requisito - nesse caso, o professor deve saber quando intervir ou não numa discussão. Há ocasiões em que o melhor que se pode fazer para dirigir uma discussão filosófica é não dizer nada e deixar que as coisas aconteçam. De facto, a meta em direcção à qual uma discussão filosófica deve se dirigir é uma situação em que haja uma máxima interação estudante-estudante, em contraste com o início de tal discussão, em que predomina a interação professor - estudante. (Lipman, 1994, p. 157)

A citação reflete uma compreensão profunda do papel do professor na facilitação de discussões filosóficas na sala de aula, conforme desenvolvida por Lipman. O professor precisa compreender não apenas os conceitos filosóficos, mas também as dinâmicas de grupo e as técnicas de facilitação.

É essencial que o professor/facilitador tenha um bom entendimento dos conceitos em discussão e das estratégias necessárias para facilitar o diálogo entre os alunos. Isso inclui saber quando intervir para esclarecer conceitos, estimular o pensamento crítico e manter o foco na questão em discussão. Embora o professor deva estar preparado para intervir quando for necessário, também é importante reconhecer que há momentos em que é melhor permitir que os alunos conduzam a discussão por conta própria, pois isso é pretendido. Quando os alunos estão embrenhados numa troca significativa de ideias e estão a demonstrar habilidades de pensamento crítico e de argumentação.

Apresentamos um excerto do diálogo surgido, na sessão do dia 20 de janeiro, face à obra *Senhor feroz*, para mostrar que a comunidade se dispersava com facilidade. Esta obra não continha muitos elementos do contexto cultural das crianças, a não ser algumas

ilustrações ou alguma expressão/forma de se dizer algo. Houve alguma necessidade de a facilitadora intervir para ajudar a manter o foco ou desenvolver alguma ideia.

“mas as sombras não mentem. Nas sombras de cada um vemos quem está a sorrir e quem está a chorar” (Ondjaki, 2022, p. 15)

- Esta frase é difícil de perceber. (M. E.)
- Porquê? Eu percebi. (C.)
- Diz que as sombras não mentem. Mas as sombras nem sequer falam. (H.)
- Podes fazer sombras com as mãos. Eu sei fazer um pássaro. (F., a tentar fazer um pássaro com as mãos e a mostrar ao (M. E.)
- Também podes fazer magia e desaparecer um dedo. (J., a tentar um truque de magia fazendo um dedo “desaparecer”)
- Tu nem sabes. Me olha agora. (M., a tentar, também, o truque do dedo)
- Uma vez magoei este dedo na janela do carro (L.).
- Qual dedo? (D.)
- Às vezes também me magoo. (J.)
- A tua mão é bem pequena, L. (A.)
- (surgem conversas paralelas acerca dos tamanhos das mãos)
- Malta, vamos voltar à frase que nos diz: “mas as sombras não mentem. Nas sombras de cada um vemos quem está a sorrir e quem está a chorar”. Vamos tentar voltar à ideia do F. e das sombras que podemos fazer com as mãos, pode ser? (facilitadora)
- Eu sei fazer um pato. (C.)
- Mas a luz está. Só podemos ver quando a luz vai. (H.)
- E tu podes imaginar. Já sabes o que é um pato. (C.)
- Podemos fazer muitos animais. (S.)
- Certo, podemos fazer muito animais... mas quando fazemos animais como as mãos, são animais verdadeiros que estão projetados nas sombras? (Facilitadora)
- Não, são as nossas mãos. (M. E.)
- Acho que eu consigo fazer um pássaro. (H.)
- Que pássaro é esse? (S.)
- Águia! (J.J.)
- Falcão! (R.)
- (os alunos começaram a tentar adivinhar de qual pássaro se tratava)

- Pronto, o H. já disse que é simplesmente um pássaro. Vamos retomar aqui a frase, mas vamos esquecer os pássaros, pode ser? Vocês acham que as sombras conseguem disfarçar ou esconder a verdade, ao contrário daquilo que nós, pessoas, podemos fazer? (Facilitadora)

- Nós podemos fazer o quê? O que é disfarçar? (R.)

- Disfarçar é mentir ou esconder uma coisa. (T.)

- Às vezes é preciso esconder coisas. (J.)

- Como por exemplo, Joaquim? (Facilitadora)

- Não sei, coisas. Para os outros não saberem. (J.)

- Falas de “coisas” ou coisas que se sentem? (M. E)

- Parece que o que se quer dizer é que às vezes estamos triste e escondemos isso para ninguém saber e gozar. (J.)

- Mas às vezes também escondemos que estamos felizes porque não podemos contar. (C.)

- Então e as sombras, elas conseguem esconder essas “coisas”? (Facilitadora)

- Acho que não, as sombras ficam lá a mostrar tudo como é. (T.)

- Como um pássaro que é pássaro e o coelho que é coelho. (S.)

- Só as pessoas podem fazer coisas de mentira ou esconder ou não dizer a verdade. Nem os animais conseguem ser assim, por isso as sombras também não são assim mentirosas, dizem a verdade. (T.)

- As sombras ficam só a mostrar o que é de verdade. Mas não vemos as lágrimas nas sombras. (J.)

- Se a lágrima cair da cara, tu vêes na sombra a lágrima a cair. (S.)

- E se a pessoa estiver triste e sorrir, a sombra vai mostrar o quê? (H.)

- A sombra vai mostrar que a pessoa está triste, porque só as pessoas mentem.

(H.)

- Então, podemos dizer que há diferenças entre o que é visível e o que é real? (Facilitadora)

- Sim. Acho que se calhar também há diferença em coisas assim: o que parece e o que é. Às vezes nós parecemos bem, mas estamos mal. Às vezes eu pareço bem, mas tenho dores de cabeça, ou de barriga. (T.)

- No desenho podemos ver as sombras muito parecidas e a falar. O senhor sem sombra parece estar a chorar. (S.)

- Ele tem sombra, o desenho é que só mostra as pernas da sombra. (C.)

- A sombra pode ter tido vergonha de estar a chorar. (L.)

- Podemos sentir coisas diferentes, mas o que importa é dizer a verdade sempre. E respeitar os outros. Se eu disser a verdade eu não preciso mentir. (J.)
- Tu não sabes fazer uma águia com as mãos, J., há bocado não conseguiste. (R.) (...)

Consideramos que este diálogo revela um ligeiro processo de investigação filosófica em que as crianças exploram a ideia de verdade, aparência e a relação simbólica entre as sombras e os sentimentos humanos.

As crianças, inicialmente, lidaram com o conceito de sombras de forma literal (por exemplo, a fazer animais com as mãos), mas como gradualmente começaram a distrair-se, foram levadas a refletir sobre a metáfora contida na frase “as sombras não mentem”. As sombras tornaram-se um símbolo da verdade, algo que reflete a realidade sem disfarçar ou enganar. Isso levou a uma reflexão mais profunda sobre como, diferentemente das sombras, os seres humanos podem esconder seus verdadeiros sentimentos ou intenções. A facilitadora tentou redirecionar o diálogo para a ideia filosófica da diferença entre o que é visível e o que é real. As crianças começaram a perceber que nem tudo que aparece na superfície (por exemplo, um sorriso) reflete o que realmente está a acontecer no interior de uma pessoa (como a tristeza). A questão de “mentir” foi tratada tanto em termos literais quanto emocionais, o que ampliou a compreensão das crianças sobre o que significa esconder alguma coisa.

Um tema resultante deste diálogo foi a capacidade humana de disfarçar ou esconder a verdade, enquanto as sombras, que as crianças associaram à simplicidade e à claridade (à luz, neste caso), não podem. Vários alunos chegaram à conclusão de que apenas os seres humanos podem “mentir” ou “esconder”, enquanto as sombras são apenas representações fiéis do que está presente no mundo real. Essa distinção trouxe uma nova dimensão ao conceito de verdade e “não verdade” no diálogo.

A conversa trouxe a ideia de que os sentimentos podem ser escondidos, mas que a verdade sobre como nos sentimos não desaparece. Algumas crianças associaram a sombra com uma espécie de verdade objetiva, que mostra o que está realmente lá, enquanto o ser humano, através de emoções e expressões, pode mascarar os seus sentimentos. Isso abriu espaço para uma reflexão sobre a honestidade emocional e a importância de reconhecer e expressar os nossos sentimentos reais.

Este excerto do diálogo mostrou que a comunidade foi capaz de fazer conexões entre conceitos abstratos e experiências concretas, como quando uma criança mencionou ter dores

de cabeça, mas parecia estar bem. Isso reflete uma capacidade inicial de pensar criticamente sobre temas um pouco mais complexos.

No final do excerto, o diálogo começou a encaminhar-se para uma reflexão ética sobre a importância da verdade. Uma criança afirmou que “o que importa é dizer a verdade sempre”, evidenciando uma compreensão crescente de que a honestidade é um valor a ser cultivado, mesmo que existam situações em que mentir ou esconder sentimentos possa parecer necessário. Essa conclusão sugere que as crianças estão não apenas questionando, mas também formulando princípios éticos a partir das suas reflexões.

Estas conclusões destacam como uma simples frase sobre sombras se transformou numa investigação filosófica, levando as crianças a refletirem sobre verdade, mentira, aparência e a realidade de maneira natural. O papel da facilitadora foi importante para manter o foco e guiar as crianças de volta à profundidade da questão, sem, no entanto, impor respostas definitivas.

Neste excerto do diálogo percebemos que não foi fácil fazer com que a comunidade se focasse na frase lida. A frase não era fácil, sendo que as ilustrações também não ajudaram a elucidar a ideia ou “provocar” outra leitura. A facilitadora não quis envolver-se demasiado, sendo que mesmo com a mímica das mãos, na esperança de mostrarem algum animal, os membros da comunidade também estavam a tentar expressar-se e a chegar a alguma ideia ou conclusão.

Um dos objetivos de uma discussão filosófica é promover a interação entre os alunos, permitindo que expressem suas próprias ideias, desafiem as ideias dos outros e construam o conhecimento de forma colaborativa. À medida que a discussão avança, o professor deve trabalhar para criar um ambiente onde os alunos se sintam capacitados a liderar a conversa e a se entrosarem uns com os outros. Ao permitir que os alunos assumam a liderança na discussão filosófica, o professor está a ajudar a desenvolver autonomia intelectual e competências de pensamento autónomo. Isso prepara-os para se tornarem pensadores críticos e reflexivos, capazes de conduzir suas próprias investigações filosóficas no futuro.

Em resumo, a arte de facilitar um diálogo filosófico na sala de aula envolve encontrar o equilíbrio certo entre intervenção e permitir que os alunos liderem a discussão, com o objetivo final de promover uma interação significativa e colaborativa entre os estudantes. Ao fazer isso, o professor está a capacitar os alunos a tornarem-se pensadores autónomos e a dar-lhes ferramentas na procura pelo conhecimento filosófico.

Costa (2017) defende a possibilidade e a pertinência de se partir de análises de narrativas mais próximas das crianças e jovens para abordar diversas temáticas:

Cada vez mais é reconhecida a importância da narrativa fora do ramo das humanidades, ao reconhecer-se que também no discurso científico ela é primordial. Ao aproximar o texto filosófico do texto literário, Lipman tem como intenção aproximar as suas histórias filosóficas ao contexto existencial e cotidiano dos alunos. (Costa, 2017, p. 71)

Esta afirmação de Costa leva-nos à compreensão da importância da narrativa. Percebe-se que é importante aproximar o texto filosófico do contexto existencial e cotidiano dos alunos (até do nosso, professores e/ou adultos). Ao dar preferência a uma abordagem narrativa que se aproxima dos contextos culturais, sociais e cotidianos da comunidade de investigação, a filosofia torna-se mais acessível e relevante para os seus membros, ligando conceitos filosóficos a situações do dia a dia. A ideia é que, ao incorporar histórias, os alunos possam relacionar melhor os conceitos abstratos com suas próprias experiências e compreender e desenvolver, assim, de forma mais significativa o pensamento filosófico. Por outro lado, essa abordagem visa não apenas transmitir informações, mas também promover a reflexão e o pensamento crítico de uma maneira mais envolvente. Ao aproximar a Filosofia do cotidiano, incentiva-se o interesse dos alunos e torna-se o momento mais acessível e aplicável à vida diária, principalmente com crianças.

Apresentamos a seguir um excerto de um diálogo acerca de uma frase retirada da obra *Senhor feroz*, de Ondjaki, no dia 13 de janeiro de 2023:

“As estrelas são presas no céu noturno ou são as estrelas que penduram o céu numa imensa escuridão?” (Ondjaki, 2022, p. 2)

- Esta pergunta é difícil de perceber. (M. E.)
- Mas podemos pensar em conjunto, é mais fácil. (Facilitadora)
- Eu gostava de saber o que é que há mais, muitas estrelas ou muito céu. (M. E.)
(Silêncio)
- O céu é só um céu. É um que fica lá em cima, mas todo seguido. As estrelas estão espalhadas e parece haver muitas, mas bem pequeninas. (S.)
- Há o céu de dia e o céu da noite. (H.)
- Não, é o mesmo céu, mas ele fica escuro quando fica de noite. Já lhe viste a mudar de céu, por acaso? (A.)

- Mas o céu de dia é diferente do céu da noite. Azul e preto. (H.)
- Sim, mas só na cor. O céu não muda. (A.)
- O que eu queria saber é só há mais estrelas ou mais espaço de céu. As estrelas enchem mais espaço ou é o céu que enche mais? (M. E.)
- O céu é como se fosse um tecido longo e grosso e depois as estrelas ficam ali quietas. São muitas, mais de mil. (J.)
- Então quem ocupa mais espaço, as estrelas ou o céu? (M. E.)
- O céu, porque as estrelas são mesmo pequenas. (A.)
- E sem as estrelas o céu ia existir? Tinha nascido? (C.)
- Quem está à frente, o céu ou as estrelas? (T.)
- As estrelas, porque o céu é escuro e se as estrelas não. Se as estrelas estivessem “na trás dele”⁴⁹ dava para ver. (F.)
- Por isso as estrelas estão mais perto de nós do que o céu, porque o céu fica atrás. Mas assim é estranho, eu pensava que o céu estava mais perto. (J.)
- Então o céu da noite é um céu que existe por causa das estrelas ou são as estrelas que existem porque o céu é muito preto? (M. E.)
- Acho que as estrelas só existem porque o céu fica escuro de noite. Porque as estrelas parecem lâmpadas. As lâmpadas são dão luz de noite. De dia ficam claras e quase não dá para ver a luz acesa. Mas gasta dinheiro na mesma. Mas a lâmpada só existe porque a noite existe. As estrelas já existem, mas só dá para as ver porque lá fora fica escuro. É como se só existissem porque o céu escuro existe. Se só existisse o céu do dia, as estrelas não se iriam ver, por isso íamos pensar que nem sequer existem as estrelas. (T.)
- É preciso os dois para a noite não meter muito medo e ser bonita. Olha, o céu sem as estrelas não cuia⁵⁰, dá é mais medo. É como a casa de noite, se não tem luz das lâmpadas eu tenho medo. Quando a luz vai, eu fico com medo. (A.)
- É como o dia sem sol. Ia ser estranho. (V.)
- Muitas vezes não há sol, só nuvens. (S.)
- Mas o sol está atrás das nuvens, porque está calor e dia. (T.)
- Acho que para ser uma coisa assim “inteligente” (fazer sentido) tem de haver céu escura e estrelas. As estrelas estão lá, mas precisam de escuro para brilhar. Às vezes as coisas assim no contrário é que fazem sentido. (T.)

⁴⁹ É um hábito entre os angolanos usar expressões como “na minha trás” (atrás de mim) e “na trás dele” (atrás dele).

⁵⁰ Cuiá – é uma palavra típica do léxico do português de Angola e que significa “agradar, ser bom”.

- Sim, tu precisas ter a barriga a doer para saber que tens fome. (J.)
- Você tem que ter medo para saber que não podes pular da janela. (F.)
- É preciso sempre várias coisas para dar lógica nessas coisas. (S.)

Neste diálogo podemos ver a tentativa de os alunos relacionarem o sentido da frase apresentada com algumas situações quotidianas e que fazem sentido para eles. Não são situações ou conceitos exclusivamente relacionados com contexto cultural, mas sim situações normais a todos. Contudo, através do diálogo e do questionamento, os alunos conseguiram relacionar algumas ideias com exemplos das suas experiências, o que levou a compreender que o pensamento filosófico estava em desenvolvimento.

As crianças exploram conceitos profundos sobre a natureza do céu, das estrelas e as relações entre espaço e existência. A pergunta inicial de M.E., “se há mais estrelas ou mais céu”, desencadeou uma investigação sobre a quantidade e o espaço ocupado pelas estrelas e pelo céu. Algumas crianças imaginaram o céu como algo contínuo e unido (“um tecido longo e grosso”), enquanto as estrelas foram descritas como pequenas e dispersas. As crianças começaram a questionar se as estrelas ocupam mais espaço ou se é o céu que predomina.

A conversa avançou para a ideia de que o céu e as estrelas dependem um do outro para existir. Para muitas crianças, as estrelas só são visíveis por causa do céu escuro, sugerindo que há uma relação de interdependência: as estrelas precisam da escuridão para brilhar, assim como o céu precisa delas para ser algo além de um espaço vazio. Este raciocínio reflete a compreensão de que certas coisas só fazem sentido em contraposição umas às outras. T. observou que “às vezes as coisas no contrário é que fazem sentido”, uma reflexão que toca em noções filosóficas de dualidade e complementaridade.

T. levanta um ponto interessante: se não conseguimos ver as estrelas durante o dia, isso significa que elas deixam de existir? Aqui, as crianças tocaram numa questão filosófica mais ampla sobre a relação entre o que vemos e o que sabemos que existe. As estrelas estão sempre lá, mas a luz do dia “esconde-as”, o que nos leva a pensar que sua existência está, de certa forma, condicionada pela presença ou ausência da escuridão.

O céu e as estrelas também foram discutidos em termos emocionais. A. mencionou que o céu sem estrelas pode “meter medo” e que, com as estrelas, a noite se torna “bonita”. Isso sugere que as crianças pensaram no papel estético e emocional dos elementos a que se estavam a referir. A escuridão sem as estrelas seria algo assustador, enquanto a presença das estrelas suaviza o medo e traz conforto.

A partir da reflexão de T., a noção de que é necessário ter um oposto para compreender algo ganhou destaque. Exemplos como “precisar da barriga a doer para saber que se tem fome” e “ter medo para saber que não se pode pular da janela” são indicativos dessa compreensão de que muitas coisas só fazem sentido em relação a seus opostos.

Essas ilações mostram que, ao tentarem responder à pergunta sobre o céu e as estrelas, as crianças foram levadas a explorar noções filosóficas como a relação entre o visível e o invisível, a interdependência entre elementos e a ideia de que os contrastes são necessários para entender a realidade. Essa discussão, embora simples na forma, toca em questões filosóficas muito complexas, mostrando a riqueza do pensamento infantil em contextos de investigação filosófica.

O facto de haver uma comunidade de investigação leva à prática de refletir sobre as nossas próprias ideias e ações num contexto coletivo, onde ouvimos e consideramos as perspectivas dos outros, promove habilidades sociais como empatia, compreensão intercultural, cooperação e comunicação eficaz. Este processo de autorreflexão e diálogo aberto ajuda a desenvolver uma maior sensibilidade e inteligência social, essenciais para interações saudáveis.

Neste sentido, Cam, quando analisou a proposta de Lipman, evidenciou que “podemos dizer que aprender a pensar sobre nós mesmos na comunidade de investigação nos torna pessoas mais inteligentes socialmente⁵¹” (2011, p.115). Então, foi nessa visão e nesse conceito de aprendizagem que Lipman se apercebeu da possibilidade de desenvolver outros elementos cognitivos significativos, tendo em conta tudo o que concerne à criança:

Além disto, o ambiente conceitualmente estimulante propicia um clima adequado para o desenvolvimento das habilidades intelectuais, pois os alunos são capazes de reconhecer seus papéis como aprendizes cognitivos e podem apreciar seu crescente domínio sobre as habilidades necessárias para penetrar nas metodologias e conceitos humanísticos que se encontram na essência da sua cultura e suas tradições. (Lipman, 1995, p. 358)

Esta afirmação destaca a importância de um ambiente conceitualmente estimulante no processo educacional. Este tipo de ambiente, além de promover o desenvolvimento de competências intelectuais, proporciona um clima propício para que os alunos possam reconhecer os seus papéis num contexto de aprendizes cognitivos. A capacidade de penetrar

⁵¹ “we can say that learning to think about ourselves in the Community of Inquiry makes us into people who are more socially intelligent.” (tradução nossa)

nas metodologias, por parte dos alunos (e, quiçá, dos professores), e nos conceitos humanísticos fundamentais à sua cultura e tradições.

Por outro lado, essa abordagem sugere que a aprendizagem não incide apenas sobre a aquisição de informações, mas também sobre o domínio das habilidades (de pensar) necessárias para compreender e aplicar conceitos complexos. A ênfase no reconhecimento do papel ativo dos alunos revela a importância da autenticidade, do envolvimento ativo e do desenvolvimento contínuo de habilidades intelectuais. Em última análise, isso contribui para uma compreensão mais profunda e significativa das tradições culturais e humanísticas, lembrando que a cultura de um pode não ser a do outro, mas que deve ser respeitada e compreendida de igual forma. Martha Nussbaum⁵² esclarece que:

Isso significa a capacidade de pensar como deve ser se encontrar no lugar de uma pessoa diferente de nós, de ser um intérprete inteligente da história dessa pessoa e de compreender as emoções, os anseios e os desejos que alguém naquela situação pode ter. (2015, pp. 95-96)

Essa citação de Nussbaum destaca a importância da empatia e da capacidade de se colocar no lugar do outro para compreender suas experiências, emoções e perspectivas. Ser um “intérprete inteligente” da história de alguém envolve não apenas entender os factos, mas também as mudanças emocionais e psicológicas que moldam a vida e as escolhas dessa pessoa. Ao cultivar essa habilidade de empatia e compreensão, podemos desenvolver relacionamentos mais significativos, promover a compaixão e construir pontes de entendimento entre diferentes indivíduos e diferentes grupos. Será esta uma mais-valia das sessões em comunidade de investigação.

4.3. As limitações dos contextos culturais

O contexto cultural e os seus fatores poderão limitar o pensamento filosófico e a própria comunidade? Se, por um lado, se torna benéfico usar elementos do contexto cultural na comunidade de investigação, por outro lado, esses elementos usados, que podem ser imagens, livros, frases, histórias, entre outros, poderão estar apenas limitados a determinada comunidade, ou seja, se utilizarmos apenas livros de histórias tradicionais de um

⁵² Filósofa norte americana particularmente interessada na filosofia grega, romana, filosofia política e ética. É uma das mais importantes filósofas dos Estados Unidos e no seu livro *Not for Profit. Why Democracy needs the Humanities* referiu-se à importância do Programa de Filosofia para Crianças do IAPC.

determinado país, estaremos a fechar o leque de oportunidades de conhecimento que o grupo/comunidade poderia encontrar ao explorar e debater. Também se pode aferir que o uso de elementos do contexto cultural poderá limitar as visões, as perguntas e os conhecimentos da comunidade, limitando-a apenas àquele mundo, àquele contexto.

Segundo a perspectiva de Pereira e Paiva:

(...) é possível afirmar que o programa de Lipman, antes de qualquer coisa, responde a demandas e exigências amplas, porém pontuais, de uma sociedade e de uma cultura determinada, embora pretensamente universais. Ou seja, em sentido histórico, econômico, cultural, epistemológico, ideológico e mesmo pessoal. Lipman fala de um lugar que é seu; seu pensamento está localizado em um tempo e em um espaço determinados. Logo, já nesse primeiro aspeto, não há nenhuma neutralidade ou imparcialidade: seu programa está localizado espaço-temporalmente e isso impõe limites. (Pereira e Paiva, 2020, p. 14)

Esta observação destaca uma perspectiva importante sobre o Programa original da Filosofia para Crianças imaginada e criada por Lipman, Sharp e os restantes colaboradores do IAPC. Nesta linha de pensamento, é fundamental reconhecer que o Programa reflete as influências e contextos específicos em que foi desenvolvido, a sua origem está enraizada em um determinado tempo, espaço e cultura, e é moldada por uma variedade de fatores históricos, económicos, culturais, epistemológicos, ideológicos e pessoais.

Em relação a esta temática, Tozzi (2012) refere que embora Lipman e os seus colaboradores tenham elaborado uma série de material didático testado no terreno e muito útil para os professores, com três pontos de apoio sólidos: (i) “o desenvolvimento de uma cultura de perguntas, apoiada a partir de questões das crianças a si próprias, (ii) materiais escritos que sejam ao mesmo tempo narrativos, para facilitar a identificação das crianças com as personagens e (iii) a instauração na sala de um lugar organizado para se falar sobre os problemas humanos” (Tozzi, 2012, p. 38), na verdade muitos dos seguidores de Lipman, não utilizam este material. Pelo que, quando surgiu a reflexão de trabalhar filosofia com as crianças, elaborou-se algum material em inglês, que contemplasse desde a primária ao secundário, mas nos países onde a filosofia já era ensinada no secundário, esse modelo não era ajustado. Contudo, Tozzi salienta que:

a difusão do método de Lipman no mundo, deu lugar a adaptações nos diferentes contextos culturais: da simples tradução das suas obras às pequenas ou significativas modificações, à criação de novo material didático inspirado na sua abordagem, à elaboração de novas abordagens inspirados pela prática da filosofia em contato com as crianças. Por exemplo o grupo Grupireph produziu na Catalunha, em torno de Iréne de Puig, um conjunto de material didático original

em língua catalã e castelhana. Na Alemanha, Ekkehar Martens coloca no ponto o modelo «a cinco dedos»⁵³(...) (Tozzi, 2012, p. 39)

A Filosofia para Crianças de Lipman surge em resposta a pedidos específicos da sociedade e da cultura em que o filósofo estava inserido, sendo que os alunos não tinham contacto com a Filosofia até entrarem no meio universitário, pelo que o autor procurava abordar questões urgentes e desafios enfrentados na educação e no desenvolvimento intelectual das crianças no seu contexto histórico, nos Estados Unidos, nas décadas de 60/70. Lipman argumenta que as crianças devem descobrir as coisas por si mesmas. Isso envolve menos instrução direta dos adultos e mais oportunidades para as crianças explorarem, questionarem e chegarem a conclusões próprias, conseguindo, desta forma, tirar partido do pensamento crítico e da reflexão desde cedo:

Deveria ser algo que os pequenos descobrissem por si mesmo, com pouca ajuda dos adultos. Deveriam formar uma pequena comunidade de pesquisa, na qual cada uma participasse, pelo menos em alguma medida, na procura cooperativa e na descoberta de modos mais efetivos de pensar. (Lipman, 1998, p. 22)

Como o ser humano é principalmente um ser social, que segue as regras da de uma determinada sociedade em que está inserido, é lógico que a criança, desde a mais tenra idade, perceba melhor o mundo que a rodeia, quando é utilizada a linguagem que a rodeia, ou seja, com características próprias do seu meio sociocultural e que torna o seu espaço na sua zona de conforto. De acordo com estas ideias, Martins afirma:

Tais pressupostos reforçam a ideia da comunidade de investigação e questionamento, enquanto local propício para o exercício da prática filosófica, pois se uma pessoa age de acordo com o diálogo que estabelece com seu meio social será preciso propiciar um contexto de cooperação, de respeito e solidariedade, se o que se pretende é educar nestes valores. Lipman tem reconhecido nas suas novelas tal carácter, oferecendo uma narrativa onde as práticas pedagógicas se baseiam no diálogo e os personagens refletem, a cada passo, o modo em que o seu pensar e agir está ligado ao contexto social ao qual pertencem. (2004, p. 94)

A abordagem pedagógica de Lipman, evidenciada nas novelas e nos manuais, alinha-se com esses princípios, dando ênfase ao diálogo na educação. Ao apresentar personagens

53 « La diffusion de la méthode de Lipman dans le monde a donné lieu à des adaptations dans différents contextes culturels : de la simple traduction de ses ouvrages à leur modification mineure ou plus importante, jusqu'à la création de matériel didactique nouveau et inspiré de sa démarche, puis l'élaboration de nouvelles approches inspirées par la pratique de la philosophie au contact des enfants. Par exemple Grupireph (Groupe d'enseignement et de recherche pour l'enseignement de la philosophie) a produit en Catalogne (Espagne), autour d'Irène de Puig, tout un matériel didactique original dans les langues catalane et castillane. Ekkehard Martens en Allemagne a mis au point un modèle didactique du philosophe (dit « cinq doigts ») (tradução nossa)

que refletem sobre as suas próprias experiências e interagem de forma colaborativa, as novelas oferecem um modelo de aprendizagem que valoriza a reflexão crítica e a consideração do contexto social. Ao fazer a conexão entre o pensar e o agir das personagens com o contexto social em que estão inseridos, as novelas de Lipman destacam a interdependência entre indivíduo e sociedade, sugerindo que uma compreensão mais profunda do mundo e de si mesmo surge do diálogo e da reflexão compartilhada.

Os princípios e ideais subjacentes à proposta do IAPC refletiam as suas crenças e os valores, bem como as teorias filosóficas e educacionais predominantes na sua época. Esses princípios podem refletir não apenas uma visão universalista, mas também perspectivas particularmente enraizadas na sua própria formação intelectual e nas suas experiências pessoais.

4.4. Usar os contextos a favor da comunidade de investigação – uma experiência oportuna

É importante reconhecer que, como qualquer empreendimento humano, o Programa de Filosofia para Crianças do IAPC não é neutro ou imparcial. A sua localização espaço-temporal impõe limites e influências sobre a sua abordagem e alcance. Isso não invalida necessariamente a Filosofia para Crianças, mas destaca a importância de situá-la dentro do seu contexto histórico e cultural para uma compreensão mais completa das suas origens e implicações.

Contudo, também não nos podemos focar apenas nos contextos culturais, pois podemos cair na tentação de nos limitarmos demasiado às “ajudas” que os contextos culturais possam oferecer e sermos influenciados por isso. Caso aconteça, podemos estar a limitar o pensamento dos membros da comunidade a determinado assunto e determinados conceitos.

Portanto, ao examinar e avaliar o projeto original, é essencial estarmos cientes das suas raízes e “limitações” contextuais, enquanto se reconhece o seu potencial e as suas contribuições para a educação do pensamento filosófico das e nas crianças. Como tal, o projeto não precisa necessariamente de ser engavetado e esquecido, mas pode e deve ser adaptado ou reformulado para ser trabalhado em diversas comunidades. Para Tozzi (2012) “o método mais adequado é aquele que se refina consoante a formação recebida, as opções

ideológicas, os pressupostos filosóficos e didáticos, a personalidade e o tipo de turmas⁵⁴» (ibidem, p. 39). Por isso, considerar o contexto cultural da/na comunidade de investigação é importante para criar experiências educacionais significativas e inclusivas que respeitem e valorizem a diversidade cultural das crianças envolvidas, mas também é necessário compreender que não se pode apenas trabalhar segundo o contexto.

Por outro lado, ao considerar aspetos culturais, a comunidade de investigação pode desempenhar um papel muito importante na promoção do diálogo intercultural, fomentando assim a construção de pontes entre diferentes comunidades e promovendo uma compreensão mais profunda e respeitosa do mundo ao nosso redor. Karen Mizell esclarece que:

Uma característica única transaccional do diálogo na Comunidade de Investigação é a compreensão de que as crianças desenvolvem o seu eu moral e a sua imaginação moral na conversa com os outros. As conceções racionais de significado e valor são desenvolvidas no contexto da compreensão partilhada de todas as partes da comunidade. A compreensão intercultural é um processo em evolução neste aspeto. A participação na Comunidade de Investigação permite que as crianças partilhem as suas opiniões sobre a cultura e compreendam o ponto de vista de indivíduos de outras culturas. (Karen Mizell, 2015, p. 7-8)

Por sua vez, Mizell elucida que através da troca de ideias, as crianças aprendem a negociar valores e significados morais. Tendo em conta o contexto da compreensão partilhada, as crianças constroem as suas opiniões de significado e valor de forma não isolada, mas em interação com os outros membros da comunidade. Todos na comunidade contribuem para o desenvolvimento das conceções racionais. Compartilhar opiniões e participar na comunidade de investigação dá às crianças a oportunidade de expressar as suas perspetivas culturais e ouvir as dos outros, promovendo a compreensão intercultural. Incentivar um diálogo reflexivo pode ajudar as crianças a desenvolver uma compreensão mais profunda de si mesmas e dos outros.

Karen Mizell destaca ainda a importância do diálogo transaccional na comunidade de investigação para o desenvolvimento moral e intercultural das crianças. Através da interação contínua e da troca de ideias, as crianças não só desenvolvem um julgamento moral e racional de significado e de valor, mas também aprendem a apreciar e a entender diferentes culturas. Este modelo de educação promove uma compreensão partilhada e evolutiva, essencial para a formação de cidadãos críticos e empáticos no mundo atual.

54 « La meilleure méthode est celle que l'on bricole soi-même en fonction de la formation reçue, de ses options idéologiques, de ses présupposés philosophiques et didactiques, de sa personnalité et du type de ses classes. » (tradução nossa)

Compreendemos, então que, para as crianças, participar na comunidade de investigação também proporciona a oportunidade de compartilhar as suas próprias experiências culturais e entender as perspectivas dos colegas de diferentes culturas. Contudo, como não se deve limitar as sessões à utilização de estímulos com contextos culturais, tivemos o cuidado de entre as obras escolhidas para as nossas sessões, selecionarmos também a obra *Senhor feroz* (Ondjaki, 2022), que praticamente não possui elementos do contexto cultural da nossa comunidade de investigação. Esta diversificação promove a sensibilidade intercultural e a compreensão mútua, ajudando as crianças a desenvolver habilidades de comunicação e empatia em contextos culturais diversos.

Segundo Silva:

A 'proposta' de FpC foi a tentativa que Lipman encontrou de concentrar a sua visão de educação a partir de uma metodologia e de um currículo específicos, que seguem um modelo pré-determinado e que acompanham os cursos e materiais didáticos pensados e produzidos por ele e seus colaboradores. Sendo assim, a proposta é um meio de se efetivar o programa em sala de aula. Vemos então que o programa Educação para o Pensar é fechado em si mesmo. A proposta de Filosofia para Crianças de Lipman está acoplada a ele. Mas a ideia de Filosofia para Crianças, enquanto proposta pode ocorrer de diversos modos, dissociada de um programa específico. Ela é, portanto, aberta; pode ser sempre revista e proporcionar novos caminhos. (Silva, 2000, p. 34)

Considerando estes princípios, parece, então, que a proposta de Filosofia para Crianças está mais amplamente definida como uma abordagem que pode ser aplicada de várias maneiras, dissociada assim de um programa educacional específico. Por outras palavras, pode ser vista como uma abordagem mais flexível e aberta, capaz de se adaptar a diferentes contextos e necessidades. Esta visão de Filosofia para Crianças destaca a capacidade de ser revista para explorar novos caminhos pedagógicos.

De qualquer forma, é necessário que haja um/a ponto/questão de partida na comunidade de investigação e que este seja a problemática tal e qual como se verifica na investigação científica, sendo que há uma ausência de resposta instantânea, logo, há a necessidade de pensar, de ponderar, de explorar e de questionar.

A literatura é capaz de oferecer vários pontos de partida para o pensamento filosófico em comunidade. Se os pontos de partida estiverem ligados à comunidade de investigação, se fizerem parte do seu quotidiano e das suas experiências, não será mais fácil, mais interessante e confortável para o objetivo de trabalho, para a investigação?

O facto de os pontos de partida ou de os próprios temas debatidos na comunidade de investigação estarem ligados ao quotidiano dos membros da comunidade traz consigo algo

benéfico: a experiência. Ou seja, quando algo não nos é estranho ou indiferente, poderá significar que já houve, de alguma maneira, algum tipo de experiência com esse algo.

Em relação à experiência, para López:

O conceito de experiência é assim central na proposta de filosofia para crianças na medida em que o critério fundamental de trabalhado é a própria vida das crianças, e não o currículo escolar. Nesse sentido deve-se, o tempo todo, levar em consideração o interesse das crianças e a relação que há entre aquilo que se pensa e discute na sala de aula e sua experiência vital concreta. (López, 2008, p. 15)

Segundo López, a abordagem da Filosofia para Crianças coloca o conceito de experiência no centro da proposta educacional. O critério fundamental para o trabalho filosófico é a própria vida das crianças, em contraste com a abordagem tradicional que muitas vezes se concentra no currículo escolar predefinido. Nesse contexto, é essencial levar em consideração (praticamente de forma constante) o interesse das crianças e estabelecer uma conexão significativa entre o que está sendo discutido na sala de aula e as suas experiências vitais concretas. Isso implica reconhecer a importância de tornar a Filosofia relevante para a vida cotidiana das crianças, permitindo que elas relacionem os conceitos abstratos discutidos em sala de aula com as suas próprias experiências, pensamentos e vivências. Nesta linha de pensamento, Dewey considera que não é:

Porque a educação velha impunha ao jovem o saber, os métodos e as regras de conduta da pessoa madura, não se segue, a não ser na base da filosofia dos extremos de “isto-ou-aquilo”, que o saber da pessoa madura não tenha valor de direção para a experiência do imaturo. Pelo contrário, baseando-se a educação na experiência pessoal, pode isto significar contactos mais numerosos e mais íntimos entre o imaturo e a pessoa amadurecida do que jamais houve na escola tradicional e, assim, conseqüentemente, mais e não menos direção e orientação por outrem. (1976, p. 28)

Esta abordagem baseada na experiência procura tornar a aprendizagem mais significativa, relacionando os conceitos filosóficos com as realidades vividas pelas crianças. Ao fazer isso, a Filosofia para Crianças procura estimular o pensamento crítico e a reflexão, proporcionando uma educação mais conectada com a vida e com os interesses individuais dos alunos. O objetivo será sempre pensar/desenvolver o pensamento, independentemente de como se trabalha a (e na) comunidade de investigação.

Para Kohan, seja qual for o estímulo usado e seja qual for o elemento desencadeador das sessões onde está envolvida a comunidade de investigação, o objetivo principal é “pensar”. Pensar sobre o próprio pensamento.

O pensar é um encontro. Todo encontro que se aprecie como tal não pode ser antecipado, deduzido ou previsto em formato que possa ser utilizado para fins didáticos. É o choque imprevisto com o que nos obriga a pensar, que nos comove inteiramente, que nos deixa perplexos, que nos leva a problematizarmo-nos, a pensar o que até agora não podíamos pensar. (Kohan, 2005, p. 232)

Kohan, nesta citação, considera o pensamento como um encontro e, como tal, não pode é previsto ou programado antecipadamente. A ideia central é que o pensamento genuíno ocorre quando somos confrontados com algo que nos obriga a pensar, algo que nos surpreenda e nos desafie. Este imprevisto deixa-nos perplexos e, ao mesmo tempo, impulsiona-nos a problematizar, a questionar e a refletir sobre alguns aspetos que antes não considerávamos.

A ênfase dada à imprevisibilidade e ao encontro fortuito engrandece a importância de criar ambientes educacionais que permitam e incentivem essas experiências de pensamento. Dito por outras palavras, significa que, ao invés de seguir uma abordagem estritamente programada, a educação deve estar aberta para responder a esses momentos de encontro que desafiam e estimulam o pensamento das crianças. Essa perspectiva valoriza a espontaneidade e a capacidade de lidar com o inesperado como elementos fundamentais para o desenvolvimento do pensamento.

Concluimos, assim, com uma citação de Lipman que nos parece adequada ao trabalho até aqui desenvolvido: “bons cidadãos são cidadãos reflexivos, a insistirem que os ideais não sejam meramente professados, mas operacionalizados e implementados” (1990, p. 78).

“E como dizem os mais-velhos, foi assim que aconteceu.” (Ondjaki, 2004, p.43).

Considerações finais

O presente trabalho desenvolveu-se pela necessidade de aferir e de compreender os possíveis resultados consequentes das sessões de Filosofia para Crianças com a nossa comunidade de investigação filosófica, tendo como ponto de partida as obras de Ondjaki, recheadas de elementos referentes ao contexto cultural da nossa comunidade. O trabalho também teve por base a nossa necessidade, enquanto docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em desenvolver uma reflexão sobre o quão produtivo e benéfico poderia ser fomentar, aprofundar e trabalhar o pensamento e o raciocínio das crianças, através do diálogo, do perguntar e do escutar, recorrendo à Literatura Infantil. Desta forma, ao longo deste trabalho, demos ênfase não só às teorias que estão na base do Programa de Filosofia para Crianças, mas também às práticas já implementadas como um modelo a seguir, para que a Filosofia para Crianças seja efetivamente respeitada, adotada e considerada como um valor acrescentado à sociedade. Tozzi, na sua obra intitulada *Nouvelles pratiques philosophiques* defende mesmo que não há idade para a prática da filosofia, que esta pode ser praticada com crianças desde o Pré-escolar e pode ser desenvolvida em qualquer espaço, tais como em casas de acolhimento para crianças e jovens, mediatecas, cafés, teatros-filosóficos, etc (Tozzi, 2012, p. 14).

De forma a sustentar o nosso estudo, iniciámos o trabalho com um enquadramento teórico acerca da Filosofia para Crianças, abordando, levemente, a finalidade do IAPC e as novelas escritas por Lipman e pelos seus colaboradores, falando sobre os fundamentos que deram início à Filosofia para Crianças e os legados que Lipman e os seus colaboradores deixaram. Falámos igualmente sobre a comunidade de investigação filosófica e a importância das perguntas como forma de refletir sobre o pensamento, ou seja, a importância do diálogo e da reflexão em contexto de comunidade de investigação.

Neste trabalho explorámos ainda o papel do professor na comunidade de investigação, priorizando o de “facilitador” que desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem filosófica dos participantes, devendo para tal manter um ambiente propício para a investigação filosófica, promovendo o pensamento crítico, o diálogo colaborativo e o desenvolvimento intelectual dos participantes na comunidade de investigação. Pudemos concluir que o facilitador é responsável por guiar o processo de investigação filosófica dentro

da comunidade, contudo não deve impor a sua opinião e deve tentar não interferir no caminho que a discussão da comunidade estiver a trilhar, conforme defende Sasseville e al.:

o papel do facilitador não é fornecer informação nem de produzir a «boa» opinião ou interpretação. Esta não-diretividade quanto à escolha das ideias a discutir e ao conteúdo da discussão visa garantir que os temas escolhidos correspondem adequadamente aos interesses das crianças, e não aos da pessoa que dirige a comunidade de investigação. Ela permite também proteger o facilitador contra qualquer tentativa de doutrinar as crianças.⁵⁵ (Sasseville et al., 2009, p. 5)

Isso envolve conseguir estabelecer um ambiente de aprendizagem seguro e colaborativo, definindo expectativas claras e promovendo a participação de todos os membros. Estimular o diálogo e a discussão entre os participantes, incentivando-os a expressar as suas próprias ideias, ouvir as perspectivas dos outros e construir conhecimento de forma colaborativa, também é uma das tarefas do facilitador. O facilitador pode e deve fazer perguntas reflexivas e provocativas para desafiar o pensamento dos participantes. Além de estimular o diálogo, o facilitador também deve promover a reflexão individual e coletiva dos participantes, incentivando-os a pensar criticamente sobre as suas próprias crenças, valores e pressupostos. Ele é responsável por manter o foco da discussão nas questões em análise, garantindo que a conversa permaneça relevante e produtiva e deve manter-se sempre por perto, tal como afirmam Lipman, Oscanyan e Sharp, “o ensino da filosofia consiste em reconhecer e seguir bem de perto aquilo que as crianças estão pensando, ajudando-as a verbalizar e objetivar esses pensamentos, e, depois, cuidando do desenvolvimento das ferramentas que necessitam para refletir” (1994, p. 120). Em casos de conflitos ou desacordos, o facilitador deve atuar como mediador, ajudando os participantes a resolver as diferenças de opinião de maneira construtiva e respeitosa. É importante que o facilitador promova a equidade na participação, garantindo que todas as vozes sejam ouvidas e que todos os participantes se sintam valorizados e respeitados.

Em relação ao uso de obras do contexto cultural, tendo em conta que o objetivo deste trabalho era averiguar a importância da Literatura Infantil, a sua escrita e as suas ilustrações como estímulo ou ponto de partida para filosofar e investigar com crianças, este trabalho

55 «le rôle de l'animateur n'est pas de fournir l'information ni de produire la «bonne» opinion ou interprétation. Cette non-directivité quant au choix des idées à discuter et au contenu de la discussion vise à s'assurer que les thèmes choisis correspondent adéquatement aux intérêts des enfants, et non à ceux de la personne qui anime la communauté de recherche. Elle permet ainsi de prémunir l'animateur contre toute tentation d'endoctriner les enfants.» (tradução nossa)

trouxe-nos a oportunidade de verificar a sua importância e relevância na comunidade de investigação.

As sessões em comunidade de investigação filosófica tiveram como ponto de partida algumas obras de Ondjaki, o que permitiu a ligação, na prática, ao uso de estímulos com contextos culturais. Ao longo das sessões que desenvolvemos com a nossa comunidade de investigação, utilizámos quatro obras deste autor que foram exploradas, lidas e discutidas, gerando diálogos e pensamentos muito interessantes. Verificamos que os contextos culturais desempenharam um papel fundamental, influenciando tanto a dinâmica do grupo como a natureza das discussões filosóficas, na medida que os participantes trouxeram consigo uma variedade de experiências, valores, crenças e tradições culturais. Essa diversidade de perspectivas enriqueceu as discussões filosóficas, permitindo que os participantes vissem os problemas sob diferentes ângulos e oferecessem percepções únicas. O uso de estímulos que continham contextos culturais próximos forneceram um quadro de referência para a análise e discussão de questões filosóficas. As experiências culturais dos participantes puderam, de certa forma, contextualizar os seus pontos de vista sobre temas como justiça, identidade e conhecimento, influenciando as suas opiniões e argumentos, oferecendo um espaço onde os participantes exploraram, partilharam e entenderam as diferenças culturais de maneira respeitosa e empática.

Apesar de serem quase todos alunos angolanos, também havia alguns alunos portugueses na nossa comunidade de investigação filosófica (embora a viver em Angola quase desde o seu nascimento), o que promoveu a sensibilidade intercultural e a capacidade de comunicar e colaborar eficazmente em contextos multiculturais. Ao integrar diferentes “olhares” culturais, as discussões na comunidade de investigação tornam-se mais ricas, dinâmicas e inclusivas. Os participantes tiveram a oportunidade de aprender uns com os outros, ampliando seus horizontes e desenvolvendo uma compreensão mais profunda da complexidade da condição humana e do valor do ser humano, tal como preconizam Splitter e Sharp:

A transformação de salas em comunidades de investigação é um imperativo educacional de máxima importância. A comunidade de investigação torna possível para as crianças verem-se a si mesmas como pensadores ativos mais do que aprendizes passivos, como descobridores mais do que recetores e como valiosos e valorizados seres humanos, mais do que recursos ou mercadorias. (1999, p. 34)

Acreditámos que os contextos culturais atuaram como um facilitador na compreensão e na abordagem das obras e foram (e acreditamos que são) essenciais para a comunidade de investigação, principalmente com alunos dos primeiros anos de escolaridade, contribuindo para a diversidade, para a sensibilidade intercultural e para o enriquecimento do diálogo filosófico.

Foi interessante e enriquecedor ver que podemos encontrar e trazer para a comunidade estímulos atraentes e proporcionadores do que é o “pensar” e o “pensamento”.

Pudemos verificar, ao longo das sessões em comunidade de investigação filosófica que desenvolvemos, que a Literatura Infantil, o texto literário, é sem dúvida um suporte privilegiado para aprender a filosofar, na medida que, se por um lado a criança, no início do seu pensamento reflexivo, não consegue escapar à sua subjetividade, dada ainda ser limitada a sua experiência no mundo, por outro lado, através da literatura ela pode sair do seu mundo real e viver outras experiências, tal como defendem Chirouter e Onfray (2011). Os autores referem mesmo: “Posso tornar-me invisível, como o pastor Gyges, do mito de Platão, e experimentar a infinita possibilidade de transgressão da Lei e das regras do Bem e do Mal”⁵⁶ (ibidem, p. 22). É esta arte que a literatura possuiu em nos transportar para um mundo imaginário e ao mesmo tempo esse mundo de ficção nos leva à nossa própria realidade, que faz com que a literatura seja uma mais-valia para trabalhar a filosofia com crianças. Visualizamos ao longo das sessões, que a literatura não cria apenas a oportunidade de trocar as suas impressões sobre as emoções, de desenvolver juízos estéticos, éticos e filosóficos, de desafiar preconceitos e de desenvolver o imaginário, ela possuiu também “uma “função referencial” que revela dimensões insuspeitadas da realidade”⁵⁷ (ibidem).

A literatura em si é de tal forma paradoxal que, através da ficção, ela nos dá a possibilidade de explorar a essência da realidade e permite-nos, assim, desenvolver com as crianças determinados temas delicados sem as envolver de forma direta e emocionalmente, tal como se visualiza nestas frases surgidas na primeira sessão sobre a obra *A estória do sol e do rinoceronte* (Ondjaki, 2020), transcritas neste trabalho, na página 75 : **“Tu, que às vezes és triste, tens tudo para ser feliz”** - O povo aqui de Angola tem tudo para ser feliz: um país grande, frutas, muito sol e “kuduro”, mas estão tristes. Porquê? Eu não entendo, se calhar é

56 «Je peux devenir invisible, comme le berger Gygès, du mythe de Platon, et expérimenter la possibilité infinie de la transgression de la Loi e des règles du Bien et du Mal.» (tradução nossa)

57 «elle dispose aussi d’une «fonction référentielle» que dévoile des dimensions insoupçonnées de la réalité.» (tradução nossa)

por serem mais pobres, mas isso nem é importante. (A.) -É triste ser pobre sim, porque não podes comprar comida para ti nem para as crianças e não tens televisão. (J.J)

Foi nesta linha de pensamento que optámos pela Literatura Infantil para trabalharmos em comunidade de investigação e escolhemos algumas obras de Ondjaki que aproximassem a nossa comunidade do seu contexto cultural. Se os recursos do IAPC foram elaborados com uma finalidade específica e foram escritos tendo em conta diversos temas e conceitos filosóficos, no nosso caso foi necessário “esquecer” as obras como sendo Literatura Infantil e tentámos vê-las e discuti-las como potenciais desencadeadoras de pensamentos filosóficos.

Embora Ondjaki não tenha escrito sobre a filosofia para crianças em termos académicos, nem tenha escrito as suas obras numa perspectiva de serem usadas em comunidades de investigação filosófica, estas, muitas vezes, abordam temas profundos e questões filosóficas de uma maneira acessível para o público mais jovem. Os seus contos frequentemente exploram questões de identidade, justiça, ética, cultura e experiência humana, oferecendo aos leitores a oportunidade de refletir sobre esses temas de forma imaginativa e perspicaz. Tal como referem Chirouter e Onfray (2011) o importante não é ler muitos livros, “mas escolher, com cuidado, aqueles que oferecerão aos alunos a possibilidade de tratar diferentes aspetos e problemáticas: de multiplicar os pontos de vista, de mostrar outras formas de ver o mundo e de considerar os problemas colocados”⁵⁸ (Ibidem, p. 50). Através da leitura e do diálogo acerca das obras que selecionamos, cuidadosamente, a comunidade pôde desenvolver habilidades de pensamento crítico, empatia e autoconhecimento, que são fundamentais na educação filosófica para crianças.

Compreendemos, também, que o uso exclusivo de obras que contenham contextos culturais podem limitar um pouco os horizontes dos membros da comunidade, sendo benéfico haver sessões com estímulos diferentes de forma a alargar as perspetivas e os conhecimentos dos membros da comunidade. Por outro lado, é quase um dever do facilitador oferecer à comunidade materiais diversificados.

Neste estudo, e dada a nossa localização geográfica, deparamo-nos com algumas limitações, nomeadamente a nível de acesso a bibliografia sólida, tanto a nível físico (aquisição de livros), tanto a nível digital, que sustentasse o nosso estudo e que nos permitisse dotar este trabalho de excelentes referências, dado que nos encontramos no

58 «Il ne s’agit pas de lire beaucoup de livres, mais de choisir avec soin ceux qui offriront aux étudiants la possibilité d’aborder différents aspects et problèmes.» (tradução nossa)

continente africano, e o acesso a obras físicas e digitais ser extremamente limitado, havendo apenas obras disponíveis (em bibliotecas, livrarias e Universidades) na Namíbia, local “mais próximo”.

Outra limitação foi o fator tempo, que não nos possibilitou trabalhar com obras contendo contextos culturais diferentes dos contextos dos alunos, pois teria sido interessante ver como a comunidade teria funcionado e poderíamos estabelecer comparações dos diálogos e dos resultados obtidos. Outra dúvida que nos surge é se essas obras fossem utilizadas com alunos mais velhos, a reação seria a mesma ou se iria ser necessário mudar os estímulos para obtermos a mesma abertura de pensamento dos alunos?

Para futuras pesquisas e trabalhos que englobem o tema desta Dissertação, entendemos que seria interessante haver duas comunidades distintas ou haver como pontos de partida recursos completamente diferentes na comunidade em questão, isto é, obras com contextos culturais familiares à comunidade de investigação e outras contendo contextos culturais diferentes da comunidade de investigação. Por outro lado, também teria sido interessante e enriquecedor para esta investigação poder trabalhar as obras selecionadas (ou outras obras) com duas comunidades diferentes: a nossa, de alunos com idades compreendidas entre os 5-7 anos e outra comunidade com alunos com idades compreendidas entre os 9-10 anos. Seria interessante pois acreditamos que as obras usadas foram bastante estimulantes para os membros da comunidade pelas razões já mencionadas.

Concluindo sobre o que foi esta jornada de pesquisa e de trabalho, acreditamos que o caminho foi proveitoso, interessante e estimulante, levando-nos a querer continuar com o nosso objetivo pessoal, o de trabalhar com as nossas crianças em comunidade de investigação filosófica. Cientes dos contributos das sessões no desenvolvimento do pensamento e na criação de cidadãos mais conscientes, mais sensíveis e humanos, acreditamos que é imperativo que a Filosofia para Crianças esteja presente em todas as escolas. Poderá parecer demasiado ambicioso, mas enquanto tivermos o direito de pensar e desejar, esta é a nossa opinião e o nosso anseio maior.

A Filosofia para Crianças, como Programa idealizado por Lipman, Sharp e por outros colaboradores do IAPC, permite que a voz das crianças seja ouvida de uma forma diferente, sem a indiferença e o menosprezo que por vezes lhe é dado por ser a voz de pessoas não adultas. Então, que nunca deixemos essa pequena grande voz calar-se. Como escreveu Lipman:

“Talvez em nenhum outro lugar a Filosofia seja mais bem-vinda do que no início da vida escolar, até agora um deserto de oportunidades perdidas” (1990, p. 20).

Referências Bibliográficas

- Almeida, J., & Ondjaki (2022, outubro, 01). *A mão dupla da imaginação*. Quatro cinco um. <https://quatrocincoum.com.br/entrevistas/literatura/a-mao-dupla-da-imaginacao/>
- Barreto, A. G. (2002). *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*. Porto: Campo das Letras.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Brenifier, O., & Devaux, C., (2005). *O que são o Bem e o Mal?* Lisboa: Dinalivro.
- Brito, A. L. (2004). *Literatura para a Infância: Estudo das concepções e vivências numa amostra de educadores*. [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra], Repositório científico da UC, <https://hdl.handle.net/10316/9614>.
- Cam, P. (2011). Pragmatism and the community of inquiry. *Childhood & Philosophy*, 7 (13), pp.103–119. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/20581>
- Carvalho, M. C., (2014). Pensamento Crítico na Educação: Perspetivas atuais no panorama internacional *In: R. Marques V. (Coord.), [et al.], (Org.). O que significa ser eticamente crítico? Algumas reflexões sobre a Filosofia para Crianças.*[et al.], Universidade de Aveiro.
- Chauí, M. (2005). *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ed. Ática.
- Chirouter, E., & Onfray, M. (2011). *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. Paris: Hachette Éducation
- Costa, C. I. de O. S., (2017). “*A Filosofia com Crianças e Jovens – Da sua pertinência no Ensino Secundário*”. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras do Porto]. https://sigarra.up.pt/flup/pt/web_page.Inicial
- Cunha, M. V., & Dewey, J. (1999). A outra face da Escola Nova no Brasil. *In: P. Ghiraldelli Jr., (Org.). O que é a filosofia da educação?* (pp.39-55). Rio de Janeiro: DP&A.
- De Marzio, D. M. (2015). The theoretical and pedagogical significance of the philosophical novel and philosophy for/with children: introduction to the special issue on the philosophical novel

- for children. *Childhood & Philosophy*, 11(21), pp. 11–22. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/20712>
- De Marzio, D. M. (2017). Matthew Lipman’s Model Theory of the Community of Inquiry, *Analytic Teaching And Philosophical Praxis*, 38 (1), pp. 37-46. <https://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/1004>
- Deleuze, G., & Guatarri, F. (1992). *O que é a filosofia?* (B. Prado Jr., & A. A. Muñoz., Trad.) Rio de Janeiro: Editora 34.
- Descartes, R. *Discurso do método*. (M.E. Galvão, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.
- Dewey, J. (1976). *Democracia e educação*. (A. Teixeira, Trad.) São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1987). *Democracia y educación – una introducción a la filosofía de la educación*. (3.^a ed.) Madrid: Edições Morata
- Echeverria, E. (2009). Philosophy for Children with indigenous children. In: P. Lang (Org.). *Children Philosophize Worldwide: Theoretical and Practical Concepts*, (pp.663-668). Frankfurt am Main.
- Elicor, P. P. (2021). I am keeping my cultural hat on: exploring a ‘culture-enabling’ philosophy for/with children practice. *Childhood & Philosophy*, 17, pp. 01–18. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.54161>
- Encyclopédie Larousse*. (consultado a 3 de outubro de 2024). Disponível em https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/litt%C3%A9rature_pour_la_jeunesse/63254
- Fernandes, M. C. (2018). A literatura infantil em Angola. *Revista Voz da Literatura*. <https://www.vozdaliteratura.com/post/voz-de-criança-a-literatura-infantil-em-angola>
- Garcia-Moriyón, F. (1991). “Aplicación de Filosofía para niños en el bachillerato”, *Didac*, 19, pp. 20-22. https://didac.iberomx.com/index.php/didac/issue/view/63/DIDAC_19
- García-Moriyón, F. (2011). *Filosofía para Niños: genealogía de un proyecto*. *HASER*. Revista. 2, pp. 15-40. <http://doi.org/10.12795/HASER/2011.i2.01> .

- Gomes, J. A. (1979). *A Literatura para a Infância*. Lisboa: Torres e Abreu Lda.
- Gomes, J. A. (1997). *Para uma história da Literatura para a Infância e a Juventude*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.
- Gomes, S. C. (2014). *Algumas linhas para a abordagem da literatura infantil e juvenil na África de língua portuguesa*. In: N. N. Coelho, Nelly Novaes; M. Z. da Cunha, Baseio, M. A. F. Baseio. (Org.). *Tecendo literatura: entre vozes e olhares*. (pp. 441-456). São Paulo: FFLCH/USP
- Haynes, J., & Murriss, K. (2012). *Picturebooks, Pedagogy and Philosophy*. Nova Iorque e Reino Unido: Routledge
- Haynes J., & Murriss K. (2017). "Readings and Readers of Texts in Philosophy for Children". In M. R. Gregory; J. Haynes, & K. Murriss (Ed.). (pp. 171-179) Nova Iorque: Routledge.
- i-online. (2014, fevereiro 26). Entrevista a Ondjaki. "O Livro Fala Ou Não Fala Com o Leitor". *Novo Jornal*. <https://novojournal.co.ao/cultura/interior/entrevista-a-ondjaki-o-livro-fala-ou-nao-fala-com-o-leitor-5258.html>.
- Kennedy, D. (1991). The Community of Inquiry and Educational Structure. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 9(4), pp. 20-23. <https://doi.org/10.5840/thinking1991945>. Accessed 8 July 2021.
- Kennedy, D. (2010). Review of Qu'est-ce qu'un homme? Dialogue de Leo, Chien sagace, et de son Philosophe, Dessins de Lionel Koechlin, by Cecile Robelin and Jean Robelin, *Inquiry Critical Thinking across the Disciplines*, 25, (1), pp. 53-56. <https://doi.org/10.5840/inquiryctnews20102513>.
- Kennedy, D., & Kohan, W. (2017). *On the risks of approaching a philosophical movement outside philosophy*. *Childhood & Philosophy*, 13 (28), pp. 493-503. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2017.29954>.
- Khosronejad, M., & Shokrollahzadeh, S. (2020). From silencing children's literature to attempting to learn from it: changing views towards picturebooks in p4c movement. *Childhood & Philosophy*, 16, pp.1–30. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2020.45025>.

- Kohan, W. O. (2000). *O que você precisa saber sobre filosofia para crianças*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Kohan, W. O. (2003). *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Kohan, W. O. (2008). *Filosofia para crianças*. (2ª. ed.). Rio de Janeiro: Lamparina.
- Kohan, W. O. (2017). Filosofia para Crianças. In A. Carvalho. (Coord.). *Dicionário de Filosofia da Educação* (pp.177-181). Porto: Porto Editora.
- Kohan, W. O. e Vera W. (Org.) (1999). *Filosofia para Crianças – Na prática escolar* (Vol. II). Petrópolis: Editora Vozes.
- Leleux, C. (Org.). (2008). *Filosofia para Crianças. O modelo de Matthew Lipman em discussão*. São Paulo: Penso.
- Lipman, M. (1989). A Utilidade da Filosofia para a educação da juventude, *Revista de Educação*, 3 (1), pp. 13-17.
- Lipman, M. (1990). *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1994). *A Filosofia na sala-de-aula*. São Paulo: Nova Alexandria.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. (2nd edition). Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Lipman, M., Oscanyan, F., & Sharp, A. M. (1980). *Philosophy in Classroom*. Filadélfia: Temple University Press.
- Lipman, M.; Oscanyan, F.; & Sharp, A. M.; (2001). *Filosofia na sala de aula*, São Paulo: Nova Alexandria.
- Lipman, M., & Sharp, A. (2002). *La filosofía en el aula*: Madrid: Ediciones de la Torre.
- Liptai, S. (2012). *P4C na arte: conexões entre arte e P4C*. Londres: Bloomsbury.

- López, M. V. (2008). *Acontecimento e Experiência no Trabalho Filosófico com Crianças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Macêdo, T. (2008). *Luanda, cidade e literatura*. São Paulo: UNESP.
- Martins, M. A. (2004). *Filosofia para Crianças: Uma Análise a uma Crítica*. [Dissertação ao Curso de Pós-Graduação, Universidade do Sul de Santa Catarina], Repositório Universitário da Ânima (RUNA), <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/3544>.
- Medeiros, E. (2005). *A Filosofia como Centro do Currículo na Educação ao longo da vida*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Meireles, C. (1979). *Problemas da Literatura Infantil.*, São Paulo: Summus
- Meireles, C. (1984). *Problemas da Literatura Infantil*, Rio de Janeiro: Editora
- Mendonça, D. (2008). *A Filosofia para Crianças*. Portal da Criança. <https://www.portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=71>
- Mizell, K. (2015). Filosofia para crianças, comunidade de investigação, e direitos humanos. *Childhood & Philosophy*, 11(22), 319–328. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/20706>
- Mobrice, I. A. S. (1990). Encantamentos e delícias: a criança em contato com a literatura infantil. *Leitura: teoria & prática*. 15, pp. 44 – 46.
- Moreira, T. T. (1999). *Literatura infantil angolana e construção da identidade*. Cadernos CESPUC de Pesquisa, Belo Horizonte, v. 1, n. 5, p. 82-90. <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/14992/11598>.
- Murris, K. (1992). *Teaching philosophy with picturebooks*. London: Infonet Publications.
- Nussbaum, M. C. (2015). *Sem fins lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Oliveira, L. S. (2015). Cartografias da memória. *Revista Mulemba*, 7(12), pp. 105–112. <https://doi.org/10.35520/mulemba.2015.v7n12a5027>

- Ondjaki. (2004). *Ynari: a menina das cinco tranças* (6.^a ed.). Alfragide: Editorial Caminho, SA.
- Ondjaki. (2009). Entrevista concedida à Ramon Mello para a *Saraiva*.
<http://www.saraivaconteudo.com.br/materias/post/10079>
- Ondjaki. (2010). *Jogo de Ideias*. [Vídeo]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=PkiQ_ghMTvw.
- Ondjaki. (2013). *Os transparentes*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Ondjaki. (2014). Entrevista concedida à Daniela Castro para A Tarde.
<http://atarde.uol.com.br/cultura/literatura/noticias/1636138-sinto-falta-de-autores-negros-no-brasil-diz-ondjaki-premium>.
- Ondjaki. (s/d) Entrevista concedida à Ricardo Palouro para a *União dos Escritores Angolanos*.
<https://www.buala.org/pt/cara-a-cara/entrevista-a-ondjaki-a-capacidade-de-sobrepoe-a-boa-disposicao-as-dificuldades-em-angola>
- Pereira, D. & Paiva, W. A. (2020). Lipman e a filosofia para crianças: cultivo "do" pensamento ou cultivo de "um" pensamento? *Childhood & Philosophy*, 16-(36), pp. 1–27.
<https://doi.org/10.12957/childphilo.2020.49438>
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de Palmó e Meio – Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Reynolds, R.-A. (2019). *Making a circle: building a community of philosophical enquiry in a post-apartheid, government school in South Africa*. *Childhood & Philosophy*, 15, pp. 01-21.
<https://doi.org/10.12957/childphilo.2019.42414>.
- Riscado, L. (2003). A Crítica Literária de Literatura Infantil e as Escolhas do Público. In F.L. Viana, M. Martins, E. Coquet, (Coord). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração: Investigação e Prática Docente 2*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Rocha, N. (1984). *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*. Lisboa: Biblioteca Breve.

- Rocha, O. D. I. (2016). Viagem ao País da Levitação: a Filosofia na Literatura Infantil e Juvenil. *Elos: Revista De Literatura Infantil E Juvenil*, 3. Pp. 83-100. <https://doi.org/10.15304/elos.3.3109>.
- Rufino, M. (s.d.). *Entrevista com Ondjaki*. Livrómano. <https://www.livromano.pt/2014/04/entrevista-com-ondjaki-diario-digital.html>.
- Santos, A. Is., & Carvalho, M. C. (2017). *Não deve dar a palavra aos amigos. assim não é justo! representações das crianças sobre o gestor da palavra na comunidade de investigação filosófica*. *Childhood & Philosophy*, 13 (27), pp. 369–391. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2017.27317>.
- Santos, M., & Serra, E. (2008). *Quero ser escritor*. Lisboa: Oficina do Livro.
- Sartori, V., & Fialho, F. (2009). *Desenvolvimento da criatividade no ensino básico: o papel do professor como facilitador do processo criativo*. [Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Santa Catarina], Repositório ICESI, https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/1885/1/8.pdf.
- Sasseville, M., Lipman, M., Savard, M., Gagnon, M. & Sharp, A. M. (2009). *La pratique de la philosophie avec les enfants*. (3.^a ed.). Canada: Les Presses de L'Université Laval.
- Sharp, Ann M. (1998). A filosofia na educação das crianças. In: W. O. Kohan, (Org.). *Filosofia para Crianças: A tentativa pioneira de Mathew Lipman*. Petrópolis: Vozes.
- Sharp, A. M. (1987). What is a 'Community of Inquiry'? *Journal of Moral Education*, 16(1) pp. 37-44. <https://doi.org/10.1080/0305724870160104>.
- Silva, V. M. A. (1994). *Teoria da Literatura*. (8^a ed., Vol. I). Coimbra, Livraria Almedina.
- Silva, V. M. A. (1997). *Teoria da Literatura* (8^a ed., Vol. I). Coimbra, Livraria Almedina
- Silva, V. M. A. (1981). Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil. In: Sá, D. G. *Literatura Infantil em Portugal*. Braga: Editorial Franciscana.

- Silva, V. M. T. (2007). *Formação Docente em Filosofia para Crianças*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras], Repositório Institucional UNESP, <http://hdl.handle.net/11449/90326>.
- Silveira, R., & José T. (2001). *A filosofia vai à escola? Contribuição para a crítica do programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman*. São Paulo: Editora Summus.
- Simon, M. C. M. N. (1980). *O ensino da filosofia no 2º grau: crítica ou alienação?* Debates Filosóficos, Rio de Janeiro, n. 2.
- Splitter, L., & Sharp, A. M. (1985). *Teaching for better thinking. The classroom community of inquiry*. Melbourne: Acer.
- Splitter, L. J., & Sharp, A. M. (2001). *Uma nova educação: a comunidade de investigação na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria.
- Tozzi, M. (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques*. Lyon : Chronique Sociale.
- UNESCO. (2006). UNESCO Guidelines on Intercultural Education <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>.
- UNICEF. (2019) *Convenção sobre os direitos das crianças e protocolos facultativos*. Comité Português para a UNICEF: Edição revista.
- Veloso, R. M.; Riscado, L. (2002). Literatura Infantil, brinquedo e segredo. *In Malasartes Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude*. (10). Porto: Campo das Letras.
- Woods, P. (1991). *Aspetos Sociais da Criatividade do Professor*. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 125-153). Porto: Porto Editora.
- Worley, P. (2020). *A máquina dos ses: 30 sessões de filosofia para crianças*. Coimbra: Edições 70.
- Zilberman, R. (2008). *O papel da literatura na escola*. *Via Atlântica*, 9(2), pp. 11-22 <https://doi.org/10.11606/va.v0i14.50376>

UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Rua da Mãe de Deus

9500-321 Ponta Delgada

Açores, Portugal



[DM]

[2017]

“Conta-me um conto” - potencialidades filosóficas das obras de Ondjaki em atividades com crianças de uma escola angolana

Silina Dias Ribeiro