

**Oscar Brenifier**

**A prática da filosofia  
com as crianças**

**Tradução  
Maria Luísa Abreu**

**Revisão  
Sara Guia de Abreu**

- 1. Filosofar com as crianças**
- 2. Os três registos do filosofar**
  - 2.1. Pensar por si mesmo
  - 2.2. Sermos nós mesmos
  - 2.3. Ser e pensar por si mesmo
- 3. Tipos de discussão**
  - 3.1. O que há de novo?
  - 3.2. Conselho de turma
  - 3.3. Debate de opiniões
  - 3.4. Borbulhar de ideias
  - 3.5. Exercícios orais
  - 3.6. Debate argumentativo
  - 3.7. Discussão formalizada

- 1. Natureza do filosofar**
  - 1.1. Prática e materialidade
  - 1.2. Operações do filosofar
  - 1.3. Identificar ou aprofundar
  - 1.4. Criticar ou problematizar
  - 1.5. Conceptualizar
- 2. Prática do filosofar**
  - 2.1. Trabalhar a opinião
  - 2.2. Responder ao outro
  - 2.3. Questionamento mútuo
  - 2.4. Questionar para aprender a ler
  - 2.5. A dimensão do jogo
  - 2.6. O papel do professor
- 3. Saber o que se diz**
  - 3.1. Falar no momento certo
  - 3.2. Terminar a sua ideia
  - 3.3. O papel da ideia

- 1. Suportes da discussão**
  - 1.1. Oficina sobre um tema
  - 1.2. Oficina sobre um texto
  - 1.3. Oficina sobre um filme

- 1.4. Oficina sobre uma situação
- 1.5. Oficina sobre um objeto
- 2. Exercício do “Questionamento mútuo”**
  - 2.1. Desenvolvimento inicial
  - 2.2. Formular uma hipótese
  - 2.3. Questionar a hipótese
  - 2.4. Pôr objeções à hipótese
  - 2.5. Responder à questão
  - 2.6. Ligar as hipóteses
  - 2.7. Continuar o trabalho
- 3. Trabalho sobre um texto**
  - 3.1. Desenvolvimento inicial
  - 3.2. Interpretações
  - 3.3. Papel do professor
  - 3.4. Confrontar as perspectivas
  - 3.5. A “verdade” do texto
- 4. O exercício da narração**
  - 4.1. Desenvolvimento inicial
  - 4.2. Escolha da narração
  - 4.3. Estudo da narração
  - 4.4. As problemáticas
- 5. Variantes**
  - 5.1. Exercício sobre as personagens
  - 5.2. Lista de palavras (turma difícil)
  - 5.3. Citações do texto (turma difícil)
  - 5.4. Obras de arte
  - 5.5. Animação de alunos
  - 5.6. A disputa
  - 5.7. Anunciar o que se vai dizer
- 6. A utilização da escrita**
  - 6.1. Preparação da oralidade
  - 6.2. Continuação das discussões
  - 6.3. Caderno de filosofia
  - 6.4. A oficina por escrito

- 1. Jardim Infantil – 3 anos**
- 2. Jardim Infantil – 4 anos**
- 3. Jardim Infantil – 5 anos**
- 4. Momentos filosóficos**

**1. Instrumentos e competências intelectuais**

- 1.1. Elaborar o pensamento
- 1.2. Ignorância e simplicidade
- 1.3. Ideia e exemplo
- 1.4. Hipótese
- 1.5. Pergunta e resposta
- 1.6. Afirmção e objeção
- 1.7. Argumento
- 1.8. Retórica
- 1.9. O mesmo e outro
- 1.10. Problema
- 1.11. Reformular
- 1.12. Juízo
- 1.13. Qualificar
- 1.14. Transcendentais e categorias
- 1.15. Narração e análise
- 1.16. Essencial e accidental
- 1.17. Definir
- 1.18. Conceptualizar
- 1.19. Ligação
- 1.20. Transversalidade
- 1.21. Lógica
- 1.22. Dialética

**2. Instrumentos e competências psicológicas**

- 2.1. Elaborar o pensamento
- 2.2. Distanciamento
- 2.3. Descentração
- 2.4. Trabalhar a subjetividade
- 2.5. Apropriação do conhecimento
- 2.6. Autonomia
- 2.7. Luto do “querer dizer”
- 2.8. A estética do problema
- 2.9. Emergência da consciência

**3. Instrumentos e competências sociais**

- 3.1. Estatuto do outro
- 3.2. Relação com o grupo
- 3.3. Responsabilidade
- 3.4. Aprendizagem das regras
- 3.5. Pensar em conjunto

1. Não filósofos
2. Falta de tempo
3. Espontaneidade
4. Descentração
5. Mudar de barrete
6. Demasiado pequenos
7. Destabilização
8. É difícil para eles
9. A armadilha do conhecimento
10. Não estão em forma
11. E a verdade em tudo isto
12. Dilema moral
13. Resistência

1. A percepção dos alunos
2. Os pais
3. Demasiado cedo ou demasiado tarde

1. Perguntas úteis no decurso de uma discussão
2. Regras do jogo da discussão filosófica
3. Recomendações para o professor

1. Filosofar através das antinomias
2. Um qualificativo sobrecarregado
3. Filosofia e unidade
4. Arquitetura do pensamento
5. Uma leitura ingénua
6. Ser e aparência
7. Algumas antinomias
  - 7.1. Uno e múltiplo
  - 7.2. Ser e aparência

- 7.3. Natureza e cultura
- 8. Lista de antinomias e triptícos

- 1. Filosofia e relativismo
- 2. Oficinas
- 3. O texto como pretexto
- 4. Lista de opiniões
- 5. Trabalho conceptual
- 6. Pensar o impensável
- 7. Escapar ao confronto
- 8. Pragmatismo
- 9. Teoria e prática
- 10. E porque não?

*À Isabelle,  
a "moving machine"  
desta obra*

## Capítulo I

### Filosofar na Escola

#### 1. Filosofar com as crianças

O que faz a filosofia na escola primária? Seja sob um olhar favorável ou crítico, a maioria daqueles que ouvem falar numa tal iniciativa ficam perplexos e questionam-se. Em que pode consistir esta atividade com crianças de três a onze anos, enquanto jovens de dezoito anos, cujos resultados no ensino secundário neste domínio não são particularmente bons, têm dificuldades nesta matéria estranha, com reputação mais que duvidosa? Ponhamos, então, a questão de outra maneira: aos dezoito anos não será demasiado tarde para filosofar, demasiado tarde para começar? Que professor não constata periodicamente a sua impotência, quando se esforça por estimular o espírito crítico, entre outros, nos seus alunos durante um ano letivo, nem sempre com grande sucesso? Se alguns alunos demonstram um certo desembaraço intelectual para se mover no caminho filosófico, por razões geralmente relacionadas com um contexto familiar favorável, este não é o caso da grande maioria, para quem o pensamento crítico e o desenvolvimento da palavra como instrumento da reflexão não passam de práticas estranhas e inusitadas.

Isto não significa que a iniciação a este pensamento crítico produzisse necessariamente milagres e resolvesse todos os problemas pedagógicos, mas se pensarmos que é uma necessidade, não se poderia evitar a colagem artificial tardia e caída de paraquedas – num único ano, como uma espécie de “coroação” – optando-se, antes, por acostumar progressivamente as crianças a este exercício, à medida do seu desenvolvimento cognitivo e emocional? Evidentemente, e aqui reside o cerne da questão, seria sem dúvida necessário extrair a filosofia da sua roupagem cultural e erudita, para a conceber como um pôr à prova do ser singular, como a constituição de uma individualidade que se elabora desde muito cedo através da construção do pensamento. Nesta inversão copernicana, encontra-se certamente a verdadeira dificuldade: ela exige o abalar de um certo número de conceitos educativos.

Como se pode ver, trata-se aqui de um filosofar que se define como uma prática pedagógica e não como um domínio à parte, como uma matéria específica. Tentemos, em primeiro lugar, definir de que forma uma discussão com crianças poderá ser filosófica. A forma do exercício deriva, frequentemente, da discussão, particularmente quando a escrita não está ainda presente, quando se trata de confrontar as perspetivas ou quando é necessário trabalhar o conteúdo e trazer à



luz do dia os erros do pensamento. “Não se trata unicamente de uma propedêutica da filosofia, de uma simples preparação do filosofar?” – poder-se-ia perguntar. Mas, no final de contas, numa certa tradição socrática, o filosofar não é, na sua essência, uma propedêutica, não consiste numa preparação nunca atingida? A sua matéria viva não é um questionamento incessante? Qualquer ideia particular não é uma simples hipótese, um momento efêmero do processo do pensamento?

Desde logo, filosofa-se menos num esboço do filosofar do que no decurso de uma teorização espessa e complexa? O erudito filosofa mais do que uma criança do jardim infantil? Nada é menos seguro; pior ainda, a questão é desprovida de sentido. Se o filosofar é um pôr à prova do ser singular, não há garantias que o despertar do espírito crítico não represente uma transformação pessoal maior que o analisar do caminho do nosso pensamento. É neste sentido que esta prática se deve instalar muito cedo na criança, sob pena de se acreditar que a vida do pensamento venha mais tarde a conceber-se como operação periférica, exterior à existência, fenómeno que se observa frequentemente na instituição filosófica e no ensino em geral.

Contudo, admitamos que ao tentar instalar uma prática filosófica na escolarização desde o início, corremos o risco de tocar nos limites da filosofia. Não estivemos, apenas, a tratar da simples aprendizagem da linguagem na sua generalidade? Ou na arte minimalista da discussão? O ingrediente filosófico não estará de tal modo diluído que é demasiado empregar esse termo para definir esta prática pedagógica? Vejamos o problema sob outro ângulo. Questionemos se o facto de encontrarmos situações limite, pondo à prova a própria ideia do filosofar e a sua possibilidade, não nos colocaria na obrigação de limitar ao máximo a definição desta atividade, de articular de forma minimalista, e portanto essencial, a sua unidade constitutiva e limitativa. Isto é, a emergência do filosofar não é, porventura, ela mesma, a própria substância do filosofar? É para esta questão que parece apontar Sócrates que, sistematicamente, fenómeno incompreensível para os eruditos modernos, faz filosofar o primeiro que aparece, incluindo os ditos inimigos da filosofia - que são os sábios sofistas - a fim de nos colocar o desafio, mostrando-nos onde podemos chegar. Esta banalização extrema da filosofia não será o revelador por excelência desta actividade misteriosa que, à semelhança do sentimento amoroso, escapa àquele que pensa deter o objeto?

## **2. Os três registos do filosofar**

Em jeito de ponto de partida da nossa prática, determinemos três registos da exigência filosófica, três aspetos que servirão para compor a prática. Estas três facetas da atividade parecem definir uma exigência suplementar, comparando com o simples exercício da palavra ou a utilização da leitura e da escrita, como é

já prática corrente do professor do ensino primário. Trata-se de dimensões intelectuais existenciais e sociais, termos que cada um nomeará como entender. O conjunto dos três campos resume-se à ideia de pensar por si mesmo, sermos nós próprios e ser e pensar no grupo.

*Intelectual (Pensar por si mesmo)*

- Propor conceitos e hipóteses
- Estruturar, articular e clarificar ideias
- Compreender as suas ideias e as dos outros
- Analisar
- Reformular ou modificar uma ideia
- Relacionar o exemplo com a ideia
- Argumentar
- Exercício da interrogação e da objeção
- Iniciação à lógica: ligação entre os conceitos, coerência e legitimidade das ideias
- Elaboração do juízo
- Utilização e criação de instrumentos conceptuais: erro, engano, verdade, “pantomínicos”, contrário, mesmo, categorias, etc.
- Verificar a compreensão e o sentido de uma ideia

*Existencial (Seremos nós mesmos)*

- Singularização e universalização do pensamento
- Expressar e assumir a sua identidade através das suas escolhas e dos seus juízos
- Tomar consciência de si: das suas ideias e do seu comportamento
- Dominar as suas reações
- Trabalhar a sua maneira de ser e o seu próprio pensamento
- Interrogar-se, descobrir e reconhecer o erro e a incoerência em si mesma
- Ver, aceitar, dizer e trabalhar os seus próprios limites
- Distanciar-se entre a sua maneira de ser, as suas ideias e si próprio

*Social (Ser e pensar no grupo)*

- Escutar o outro, pôr-se no seu lugar, respeitá-lo e compreendê-lo
- Interessar-se pelo pensamento do outro: descentrar-se através da reformulação, questionamento e o diálogo
- Arriscar-se e integrar-se no grupo: pôr-se à prova pelo outro
- Compreender, aceitar e aplicar as regras de funcionamento
- Discutir as regras de funcionamento
- Responsabilizar-se: modificação do estatuto do aluno face ao professor e ao grupo

- Pensar mais em conjunto do que em concorrência: aprendizagem do confronto de ideias

## **2.1. Pensar por si mesmo**

Uma das conclusões possíveis da atividade que estamos a descrever é o princípio do “Pensar por si mesmo”, ideia cara à tradição filosófica, que Platão, Descartes ou Kant defendem como imposição primeira e fundamental. Certamente, alguns esboçarão um sorriso à ideia do “Pensar por si mesmo” desde o jardim infantil. Abordaremos mais tarde estas reticências; de momento, é suficiente afirmar que se prosseguíssemos até ao fim este esquema da suspeita, não hesitaríamos em afirmar no final do secundário – quando não na universidade, como de costume – que os alunos, apesar de tudo, não têm nada de interessante a dizer. Não é de estranhar, desde logo, que a ignorância e o desdém, de si e dos outros, se pavoneiem de maneira mais ou menos consciente e explícita.

“Pensar por si mesmo” significa, antes de mais, compreender que o pensamento e o conhecimento não caem do céu prontos e acabados, mas que eles são produzidos por indivíduos tendo por único mérito terem-se debruçado sobre ideias, de as ter exprimido, de as ter examinado e de as ter trabalhado. O pensamento é, portanto, uma prática, não uma revelação. Ora, se a criança se habitua desde a mais tenra idade a acreditar que o pensamento e o conhecimento se resumem à aprendizagem e à repetição das ideias dos adultos, ideias feitas, apenas fortuitamente ele aprenderá a pensar por si mesmo. Na maioria das vezes, esta heteronomia, mais do que autonomia, será encorajada no seu comportamento geral. Resta apenas uma dificuldade: como é que aquele que faz de mestre, o professor, pode incitar ou encorajar a criança a pensar por si mesma?

Trata-se em primeiro lugar de acreditar que o pensamento se define, apesar de tudo, como um ato natural, do qual são dotados em diversos graus todos os seres humanos desde muito cedo. Contudo, uma tarefa importante deve realizar-se, tendo os pais e os professores essa responsabilidade. Na aula, qualquer exercício neste sentido, consistirá primeiro em pedir ao aluno que articule os pensamentos mais ou menos conscientes que surgem e vagueiam no seu espírito. A sua articulação constitui a primeira e principal componente da prática do “Pensar por si mesmo”. Por um lado, porque a verbalização permite uma consciência acrescida destas ideias e do pensamento que a gera. Por outro lado, porque as dificuldades na elaboração destas ideias conduzem muito diretamente às dificuldades do próprio pensamento: imprecisões, paralogismos, incoerências, etc. Não se trata simplesmente de fazer a criança falar, de fazê-la exprimir-se, mas de a convidar a um maior domínio do seu pensamento e da sua palavra. Diga-se de passagem que se a compreensão, a aprendizagem e a recapitulação de uma lição ajudam também a adquirir estas capacidades, esta forma tradicional

de ensino, deixada à solta, encoraja à verborreia, ao formalismo, à palavra oca e sobretudo à linguagem com duplo sentido: uma rutura radical entre exprimir o que se pensa e fazer o discurso que a autoridade espera de nós. Rutura de consequências não menos catastróficas tanto no plano intelectual como social e existencial.

Em suma, “Pensar por si mesmo” compõe-se de diversos elementos constitutivos. Em primeiro lugar, significa exprimir o que se pensa sobre tal ou tal sujeito, o que exige questionar-se e precisar este pensamento para que seja compreendido. Em segundo lugar, significa tornar-se consciente do que se pensa, tomada de consciência que nos leva parcialmente às implicações e às consequências destes pensamentos, esboço forçado de raciocínio. Em terceiro lugar, significa trabalhar sobre este pensamento e esta palavra a fim de satisfazer exigências de clareza e de coerência. Em quarto e último lugar, significa arriscar-se perante o outro, este outro que nos interroga, nos contradiz, e perante o qual devemos assumir o pensamento e a palavra, reformulando a nossa. Ora, nenhuma lição formal poderia jamais substituir esta prática, tal como os discursos sobre a natação jamais substituirão o salto para a piscina e os movimentos na água.

## **2.2. Sermos nós mesmos**

Embora tal afirmação possa parecer chocante para alguns, ir à escola é uma atividade alienante para o sujeito existente e pensante que é a criança. Dito isto, a fim de esclarecer um pouco o leitor, deve acrescentar-se que qualquer atividade educativa e institucional é de certa maneira alienante, uma vez que pretende arrancar a criança do seu estado de natureza com o intuito de o iniciar na comunidade dos humanos. Mas trata-se simplesmente de tomar consciência das pretensões paradoxais de tal empreendimento. Tanto mais que o ensino à francesa, mais que tradicional, é um dos que, no Ocidente, mais insiste sobre esta dimensão de separação que o processo educativo implica, apesar de certas mudanças no ensino primário, em particular ao longo dos últimos decénios. O problema é o de saber em que medida podemos escolher entre uma visão naturalista em que a criança é deixada por sua conta, onde se deve deixá-la exprimir as suas tendências “naturais” e uma visão “clássica” que repousa principalmente na transmissão, seja de valores, de conhecimentos ou de verdades. Contudo, não se trata de uma receita pronta e perfeita, capaz de garantir o sucesso deste empreendimento, mas o de estar consciente da tensão através da qual opera qualquer ação educativa, única forma de prevenir um mal ainda maior.

Para concretizar, podemos descrever duas espécies de resistência à atividade filosófica na aula, quer seja na escola primária quer no secundário. Em primeiro lugar, o síndrome do bom aluno: este não se arrisca, a menos que esteja seguro

de ter boas respostas. Ele sabe que se lhe é posta uma questão, é porque já lhe forneceram a “boa” resposta ou os meios de a encontrar. Se é posta uma questão sem que ele possa adivinhar qual é a resposta esperada, fica quieto e calado: não corre riscos. É geralmente muito perspicaz para adivinhar as expectativas do adulto e copiar estas expectativas não lhe causa qualquer problema, uma vez que confia mais no adulto do que em si mesmo. É geralmente um aluno agradável e desejar-se-ia ter mais como ele, pois é muito gratificante para o professor. É por isso muito escolar e admirador da ordem estabelecida, o que o impede um pouco de ser criativo: não se valoriza, em especial se discorda da autoridade em presença. Neste sentido, não se autoriza a ser ele próprio, pela simples razão de que toda a sua identidade se baseia no sancionamento da instituição: não guarda qualquer distância face à pressão exterior.

Imagem espelho do “bom aluno”, o “cancro” que, como todas as inversões, conserva o essencial daquilo a que se opõe. O segundo é a versão “matreira” do primeiro: está tão consciente como o primeiro dos mecanismos institucionais em presença na escola, mas é nitidamente mais cínico, seja porque não se sente capaz de jogar o jogo, seja porque não tem vontade disso. Mas sabe “jogar” à sua maneira, faz batota com toda a consciência de causa: deve estar na aula embora preferisse sem dúvida estar noutro lado, mas sabe como não estar na aula enquanto lá está. Conhece muito bem os limites que não podem ser ultrapassados e, mesmo quando os ultrapassa, sabe o que faz. Sabe o que é preciso fazer e é por isso que não o faz: não tem qualquer confiança no adulto, ou tem muito pouca, mas sabe obter o que quer, por mais destrutivos que sejam por vezes os seus “desejos”.

Mas por que motivo nos detemos nestas “caricaturas” de alunos? Para mostrar pela negativa o que entendemos por “sermos nós mesmos” no exercício filosófico: arriscar-se a juízos sem nenhuma certeza nem segurança sobre a boa resposta, arriscar-se ao confronto com o outro sem nunca saber quem tem razão, aceitar que o outro – o semelhante – tem talvez algo a ensinar-nos sem que nenhuma instituição lhe tenha concedido a priori qualquer autoridade. A hierarquia entre professor e aluno dissocia-se um pouco, o que põe para alguns o problema de saber a quem obedecer e para outros o de saber contra quem é necessário resistir. Nada mais nos resta senão implicarmo-nos e empenharmo-nos, a arriscar o erro e a falta, a sermos nós mesmos e a tomar consciência dos limites e das falhas do nosso ser. Evitando ao mesmo tempo, tanto a condescendência da glorificação de si como a condescendência do menosprezo de si.

### **2.3. Ser e pensar em conjunto**

Uma boa parte do exercício da discussão filosófica consiste em pôr o aluno em relação com o mundo que habita, o que poderíamos chamar um processo de

socialização. Poderíamos ainda dizer que este processo específico em nada se destaca de outros, uma vez que qualquer atividade escolar em grupo implica uma dimensão de socialização. Por outro lado, poderíamos interrogar-nos sobre a relação entre esta socialização e a filosofia. Propomos a ideia de que a dramatização acrescida da relação com o outro, relação que é central no funcionamento do nosso exercício, permite criar uma situação em que esta relação se torna um objeto para si mesma. Podemos explicar isto sob várias perspectivas. Em primeiro lugar, as regras do jogo exigem que cada um se distinga dos outros. Em segundo lugar, implicam conhecer o outro: saber o que ele disse. Em terceiro lugar, implicam entrar num diálogo, isto é, arriscar-se a confrontar-se com o outro. Em quarto lugar, implicam poder mudar o outro e poder ser mudado por ele. Em quinto lugar, implicam verbalizar estas relações, eleger como sujeito da discussão aquilo que habitualmente fica na obscuridade do não dito, ou no rigor que se fica na simples alternância entre reprimenda e recompensa. Fazer do problema ou da dificuldade um objeto a tratar em si, uma matéria de reflexão: é sem dúvida uma das características específicas da atividade filosófica, que se chama por vezes problematização. Problematização essa que implica tomar o pensamento onde ele está, como ele é, e trabalhar antes a partir desta realidade do que a partir de uma realidade teórica definida a priori.

Seria possível comparar a nossa atividade à dos desportos de equipa, importante fator de socialização para a criança, que implicam igualmente conhecer o outro, saber o que ele faz, agir sobre ele e confrontar-se com ele. Este tipo de atividade distingue-se da atividade intelectual clássica, que em geral se efetua individualmente, mesmo que se esteja em grupo. Tendência intelectual individualista que a escola encoraja naturalmente, muitas vezes sem que os professores tenham plena consciência disso, tendência essa que tende a exacerbar-se no decorrer dos anos, com os numerosos problemas que isto põe e porá, amplificando o lado “ganhar e perder” da tarefa.

A prática que descrevemos aqui, pelo contrário, encoraja a dimensão do “pensar em conjunto”. Ela tenta introduzir a ideia de que não pensamos contra o outro ou para nos defendermos dele, porque nos assusta ou porque estamos em rivalidade com ele, mas graças a ele, através dele. Por um lado, porque a reflexão geral evolui à medida que surgem as intervenções dos alunos durante a discussão. O professor deverá periodicamente, no decurso da oficina, recapitular os diversos contributos importantes que dão sentido e constituem a discussão. Por outro lado, porque se aprende a beneficiar do que diz o outro ao discutir com ele, ao mudar de opinião, fazendo-o mudar de opinião, em vez de se agarrar furiosamente, quando não raivosamente, ao seu pequeno quanto a si. Também aí, o facto das dificuldades postas pelos problemas levantados por um colega ou pelo professor fazerem parte da discussão, ajuda a desdramatizar a crispação individual e encoraja mais a criança a raciocinar do que a querer ter razão. Diga-se de passagem que este género de crença, não tratada, engendra maiores

dificuldades, cada vez mais visíveis no decurso da escolaridade, sem falar das repercussões no adulto. Se, desde os primeiros anos, a criança se habituar a pensar em comum, aprende ao mesmo tempo a assumir um pensamento singular, a exprimi-lo, a deixar que os outros o ponham à prova, a beneficiar do pensamento dos outros e a deixar que os outros beneficiem do seu. A dimensão filosófica consiste então em assegurarmo-nos que a criança toma consciência dos processos de pensamento individuais e coletivos, dos obstáculos epistemológicos que constroem o pensamento e a sua expressão, verbalizando esses travões e obstáculos, elegendo-os como assunto de discussão.

Um último argumento a favor deste processo acrescido de socialização do pensamento é o de que a desigualdade de oportunidades entre as crianças surge muito cedo, logo no jardim infantil, onde é visível que algumas crianças não têm de modo nenhum o hábito da discussão. Independentemente da relativa facilidade ou dificuldade individual em discutir, o professor apercebe-se de que há crianças que não se surpreendem com o facto de quererem discutir com elas, enquanto outras parecem não compreender de todo o que se espera delas quando são convidados a falar, comportamento que revela, sem dúvida, o contexto familiar. Por estas razões, a palavra, que deveria ser uma fonte de integração e de socialização, torna-se uma fonte de segregação e de exclusão.

### **3. Tipos de discussão**

A fim de estabelecer melhor o que entendemos por discussão filosófica, tracemos brevemente uma espécie de tipologia da discussão. Definamos algumas grandes categorias de discussões, de modo a precisar a natureza daquela que nós procuramos suscitar. Não que os outros tipos de discussão não tenham qualquer espécie de interesse, mas antes porque cada uma delas desempenha outro papel, cumprindo outra função que não a do filosofar. Qualquer exercício contém exigências específicas, qualquer exercício permite realizar tarefas específicas. É necessário ser-se claro acerca destas exigências e destas tarefas, pois a sua verdade reside nesta delimitação. Esta delimitação permite-lhe realizar aquilo que pode realizar e, ao mesmo tempo, impede-o de pretender realizar o que não pode realizar. Ora, uma vez que o momento da discussão faz parte das diretivas que guiam o trabalho do professor no ensino primário, é preferível esclarecer em que consiste, antes da discussão começar e de serem estabelecidas as suas regras.

#### **3.1. O que há de novo?**

Este exercício, bem conhecido dos professores, consiste em fazer falar os alunos, um de cada vez, para que relatem o que lhes aconteceu e o que os preocupa sem

restrições, senão a de falar cada um na sua vez e exprimir-se claramente para serem compreendidos pelos colegas. A vantagem desta modalidade é, por um lado, existencial: permite aos alunos dar a conhecer aos outros a sua própria existência, os acontecimentos com que são confrontados, os problemas que os preocupam. Sabendo nós que, para certas crianças, este momento de discussão na aula é a única ocasião onde poderão tranquilamente partilhar as suas alegrias, os seus aborrecimentos e a sua própria existência. Por outro lado, temos a expressão verbal: encontrar as palavras e articular as frases para exprimir aquilo que para nós é mais importante, para contar, sem a preocupação de saber se é necessariamente justo, bom ou verdadeiro, mas unicamente para ser compreendido pelos outros.

### **3.2. Conselho de turma**

Esta discussão tem como primeira finalidade pôr em destaque dificuldades, resolver problemas, em particular no que se refere ao funcionamento social da turma. Refere-se principalmente aos problemas práticos e éticos, para os quais seria preferível encontrar uma solução, ainda que isso nem sempre seja possível. São tomadas decisões de forma democrática, envolvendo toda a turma, o que pressupõe que o grupo chega a uma espécie de acordo onde a maioria decide para encerrar a discussão. Discussão essa em que o professor modela mais ou menos o conteúdo, de acordo com as situações. Este tipo de troca pode servir de iniciação ao exercício da cidadania, pondo o aluno numa situação de ator responsável. Leva naturalmente a trabalhar a expressão oral e a dar-se conta dos problemas gerais postos por situações particulares, trabalhando a relação entre exemplo e ideia, embora se tente sublinhar o lado prático das coisas.

### **3.3. Debate de opiniões**

Este esquema, relativamente livre, assemelha-se ao “O que há de novo?”, embora procure tratar um assunto em particular, exigência suplementar que não é anódina. Tudo depende do grau de vigilância e intervenção do professor, ou dos alunos, com a finalidade de recentrar a discussão e de não se atolar nos caminhos que atravessa. Outro parâmetro determinante: em que medida o professor intervém para retificar o tratamento do conteúdo e para pedir esclarecimentos ou justificações? Quanto a nós, se ele se arrisca a isso, ou a qualquer tentativa de formalização do pensamento, a discussão torna-se de outra natureza. De qualquer forma, o aluno aprende a esperar pacientemente a sua vez de falar, a articular o seu pensamento para se exprimir e tentar ser compreendido pelos outros. Tanto mais que este tipo de discussão é muito propícia ao “sim, mas...” ou ao “não estou de acordo” que marcam a oposição e uma preocupação justificada,



mais ou menos consciente, de singularização do locutor. A sinceridade, a convicção e a paixão, o sentimento em geral, jogam aqui um papel bastante marcado pela espontaneidade das intervenções, acompanhado da ausência de exigência formal, que favorece o fluxo das ideias em vez do rigor. Deste modo, a discussão pode resultar facilmente numa partida de pingue-pongue entre dois ou vários indivíduos, que se agarram à sua tese sem necessariamente a compreender, ainda que possamos considerar que isso faz parte integrante do exercício, com a esperança de que os assuntos se vão esclarecendo pouco a pouco. Resta acrescentar que o debate de opiniões repousa frequentemente sobre pressupostos igualitários e relativistas.

### **3.4. Borbulhar de ideias**

É uma discussão que se assemelha ao modelo americano do “brainstorming”. É praticado muito naturalmente no ensino, em particular sob a forma diretiva ou teleológica: tem uma finalidade esperada. Este tipo de discussão é mais integrado: a turma é concebida como uma totalidade, procura-se pouco particularizar a palavra, e o facto de dois ou mais alunos falarem ao mesmo tempo não é necessariamente perturbador. Trata-se, antes de tudo, de fazer emergir as ideias ou fragmentos de ideias, até de simples palavras. O esquema pode ser aberto: as ideias são tomadas como aparecem e anotadas ou não no quadro, ou pode ser fechado: só as ideias aprovadas ou esperadas pelo professor são registadas, que as seleciona à medida que aparecem. A valorização das ideias é geralmente feita pelo professor, imediatamente ou mais tarde, a menos que outro tipo de discussão ou de trabalho escrito subsequente permita aos alunos produzir essa análise no seguimento. Este esquema tem como vantagem o seu dinamismo e vivacidade e como desvantagem o facto de não se tratar verdadeiramente de articular ideias ou de argumentar, mas de lançar em bruto intuições ou elementos de conhecimento. Trata-se aqui de enunciar uma lista de ideias, de encontrar as (ou a) boas respostas ou de fazer simplesmente com que a turma “participe”.

### **3.5. Exercícios orais**

Estas discussões destinam-se a pôr em prática elementos do programa: exercícios de vocabulário, de gramática, de ciência ou outros. Têm por fim pôr em prática lições específicas, em particular para fazer o aluno refletir sobre esse assunto e verificar o grau de apropriação do seu conteúdo. Estes exercícios efetuam-se, em geral, em pequenos grupos e têm, por vezes, como finalidade, a produção de algo escrito, sob a forma de um resumo ou de uma análise. Se a forma da discussão, não determinada, for estabelecida pelos próprios alunos, de

forma mais ou menos aleatória, o seu resultado deve, contudo, corresponder às expectativas específicas do professor, que serão avaliadas segundo o grau de compreensão do programa inicial. A exigência de forma não é menos importante, uma vez que ela exige saber articular e justificar ideias, efetuar sínteses, etc.

### **3.6. Debate argumentativo**

Este modelo é tradicionalmente mais utilizado nos países anglo-saxónicos, ainda que a sua influência se comece a fazer sentir em França. Corresponde à antiga forma da retórica, arte da discussão que antigamente era considerada como um preâmbulo essencial ao filosofar. Trata-se antes de tudo de aprender a argumentar a favor de uma tese particular, para a defender contra outra. Por isso, é por vezes necessário aprender previamente as diversas formas de argumentação, das quais se tem de mostrar a utilização ou até de as identificar. Mas isso também se pode fazer de forma muito intuitiva e informal. É necessário um certo descentramento, pois não se trata sempre de defender uma tese aceite a priori. Este género de exercício, especialidade do 2º e 3º ciclo, mais dificilmente utilizável na escola primária, será antes reservado às turmas do final da primária.

### **3.7. Discussão formalizada**

A discussão formalizada, categoria à qual pertence a discussão filosófica tal como a entendemos nesta obra caracteriza-se, antes de mais, pela sua lentidão. Realiza-se geralmente num desfazamento, pelo que as formas impostas como regras do jogo, têm como fim principal instalar mecanismos formais permitindo a articulação de uma metareflexão, que nos parece essencial ao filosofar. Convida os participantes não somente a falar e a agir, mas a observar-se a falar e a agir, a descentrar-se e a distanciar-se de si mesmos, de modo a tomar consciência e a analisar os seus propósitos e o seu próprio comportamento, assim como o dos colegas. Claro que isto também é possível noutras formas de discussão, mas neste enquadramento, este aspeto é um pouco “forçado”. Trata-se de propor, ou antes, de impor estas regras que, além disso, podem ser discutidas, de as pôr em destaque, o que é em si, por vezes, um exercício muito exigente, uma vez que foi introduzido um certo ascetismo, contrariamente, por exemplo, à espontaneidade e naturalidade do debate de opiniões. Se o professor avança geralmente as regras no início, os alunos podem também animar o debate e enunciar as suas próprias regras, sabendo que elas devem ser respeitadas por todos para que o jogo funcione. Estas regras podem ser muito diversas e orientarão a natureza da metadiscussão: seja sobre as análises de conteúdo, seja sobre a produção de sínteses, seja sobre a emergência de problemáticas, seja sobre uma deliberação,

seja sobre a conceptualização, etc. Se estas regras, com a sua complexidade e a sua gravidade, podem apoiar um pouco a discussão – exigência de forma e nunca de conteúdo – e convidam a um funcionamento mais abstracto, podem ter a desvantagem tendencial de privilegiar em primeiro lugar a palavra dos mais hábeis a manejar a abstração, a menos que outras regras venham compensar a tendência elitista dos primeiros. No entanto, os alunos mais tímidos podem sentir-se por vezes mais à vontade nestes espaços carregados de palavras, com os seus momentos reservados ou protegidos.

Qualquer exercício de discussão, necessariamente específico tenderá, regra geral, a privilegiar certos funcionamentos e certas categorias de alunos mais do que outros. Cada um destes tipos de discussão não pode pretender ter uma espécie de hegemonia ou de poder absoluto, cada uma delas representa uma modalidade utilizável, alternativamente com outras, de acordo com o fim pretendido. Aliás, pode ser produtivo utilizar diversos funcionamentos, de modo a permitir aos alunos, que aprendem a distingui-los, utilizar os diversos estatutos da palavra e a partilha verbal. Estas modalidades diferentes podem, por vezes, misturar-se, sem que isso ponha um verdadeiro problema. Os resumos ou definições que estabelecemos não têm nenhuma pretensão de ser exclusivos ou exaustivos. Têm por único fim estabelecer elementos de comparação, de modo a tratar melhor os temas e de precisar as expectativas e as regras, exigência a que o professor deverá esquivar-se o menos possível.

## Capítulo II

### Filosofar

#### 1. Natureza do filosofar

Em qualquer exercício, nem sempre é fácil distinguir as exigências de fundo das exigências de forma, ligar as regras formais às competências a trabalhar. Contudo, vamos tentar descrever os exercícios, distinguindo o melhor possível as características de uns e de outros, com a finalidade de perceber a diferença entre o espírito e a letra. Para isso, neste ponto parece-nos importante esclarecer uma tese no que diz respeito à natureza do filosofar, uma vez que as regras de funcionamento não são senão uma forma mais ou menos bem sucedida de pôr à prova um projeto teórico. Ainda que não possamos negar o facto de a teoria suportar por sua vez uma inflexão quando posta à prova, nos seus sucessos e nas suas falhas. Sem isso, teríamos de justificar a ideia corrente que consiste em pensar que a filosofia é a guarda armada da teorização e que qualquer prática não é senão uma pálida representação desta teoria, uma espécie de último recurso, uma filosofia para “deficientes”, quando não a ideia de que a prática filosófica constituiria uma total contradição de termos. Numa palavra, para distinguir a nossa perspectiva, digamos que a representação corrente da filosofia é antes de mais erudição e especulação sobre essa erudição, enquanto a nossa é uma reflexão sobre o discurso e o ser do sujeito qualquer que ele seja, aluno do jardim infantil ou universitário. Nesta perspectiva, vamos tentar resumir o que para nós constitui o essencial do filosofar ou de uma prática filosófica, pedindo ao leitor um pouco de paciência por esta passagem abstrata e teórica, relativamente sucinta.

##### 1.1. Prática e materialidade

Uma prática pode ser definida como uma atividade que confronta uma teoria dada com uma materialidade, isto é, uma alteridade, sendo a matéria aquilo que oferece resistência à nossa vontade e às nossas ações, aquilo sobre o que pretendemos agir. Então, o que é outro para o nosso pensamento? Em primeiro lugar, a materialidade mais evidente do filosofar é a totalidade do mundo, incluindo a existência humana através das múltiplas representações que temos dela. Um mundo que conhecemos sob a forma do mito (*mythos*), narração dos acontecimentos quotidianos ou sob a forma de informações culturais, científicas e técnicas dispersas, compondo um discurso (*logos*). Em segundo lugar, a

materialidade é, para cada um de nós, “o outro”, a nossa imagem, o nosso semelhante, com quem podemos entrar em diálogo e em confronto. Em terceiro lugar, a materialidade é a coerência, a unidade pressuposta do nosso discurso, cujas falhas e incompletude nos obrigam a confrontar-nos com uma ordem mais elevada e mais completa de arquitetura mental.

Com estes princípios em mente, ainda para mais inspirados por Platão, é possível conceber uma prática que consiste em exercícios que põem em jogo o pensamento individual, quer em situações de grupo quer individuais, dentro ou fora da escola. O funcionamento de base através do diálogo, consiste primeiro em identificar os pressupostos a partir dos quais funciona o nosso próprio pensamento, em seguida em efetuar uma análise crítica e em fazer emergir os problemas, e depois em formular conceitos a fim de exprimir a ideia global assim enriquecida e criar termos capazes de os nomear e de dar conta das contradições e mesmo de as resolver. Neste processo, cada um procura tornar-se consciente da sua própria apreensão do mundo e de si mesmo, deliberar sobre as possibilidades de outros esquemas de pensamento e empenhar-se num caminho anagógico que ultrapassará a sua própria opinião, transgressão que está no centro do filosofar. Nesta prática, o conhecimento de autores clássicos ou elementos culturais é muito útil, mas não constitui um pré-requisito absoluto. Sejam quais forem os instrumentos utilizados, o desafio principal é a atividade constitutiva do espírito individual.

A atividade prática filosófica implica confrontar a teoria com a alteridade, uma visão com outra visão, uma visão com a realidade que a ultrapassa, uma visão consigo própria. Implica, por isso, o pensamento sob a forma de desdobramento, sob a forma de diálogo consigo, com o outro, com o mundo, com a verdade. Definimos aqui três modos deste confronto: as representações que temos do mundo, sob a forma narrativa ou conceptual, “o outro” como aquele com quem me posso envolver em diálogo, e a unidade do pensamento, como lógica, dialética ou coerência do discurso.

## **1.2. Operações do filosofar**

Dito de outra maneira, para lá do conteúdo cultural e específico que constitui a aparência, generosa e por vezes enganadora – se é que podemos fazer a economia desta aparência – o que resta à filosofia? Em jeito de resposta propomos uma formulação, definida de forma bastante lapidar, que poderá parecer uma paráfrase triste e empobrecida de Hegel, com o objetivo de nos concentrarmos unicamente sobre a operatividade da filosofia como produtora de problemas e de conceitos, em vez da complexidade e extensão do seu conteúdo. Definiremos a atividade filosófica como uma atividade constitutiva do si determinada por três operações: a identificação, a crítica e a conceptualização. Ao aceitarmos estes termos, ainda que provisoriamente para provar a sua

solidez, vejamos o que este processo filosófico significa e como ele implica e necessita da alteridade para se constituir como prática.

### **1.3. Identificar ou aprofundar**

Como é que o eu que eu sou se pode definir e tornar-se consciente de si mesmo se não se vir confrontado com o outro? Eu e o outro, o meu e o teu, definem-se mutuamente. Tenho de conhecer a pera para conhecer a maçã, esta pera que se define como uma não maçã, esta pera que define a maçã. Daí a utilidade de nomear com o fim de distinguir, nome próprio que particulariza, nome comum que universaliza. Para identificar é necessário conhecer a diferença, postular e distinguir o que é comum, classificar entre o particular, o género e a espécie, como recomenda Aristóteles. Trata-se de estabelecer proposições que se distinguem de outras proposições, mas que partilham elementos comuns, sem os quais a comparação seria desprovida de sentido. Dialética do mesmo e do outro: tudo é o mesmo e diferente de outra coisa, nada se pensa nem existe sem uma relação com o outro. Assim, o primeiro momento da prática filosófica consiste em tentar identificar a natureza do sujeito, tanto o sujeito de que se fala como o sujeito que fala. Que diz ele? Que diz ele dele mesmo quando diz qualquer coisa a propósito de algo? Quais são as implicações e as consequências das ideias que avança? Quais são as ideias que constituem a pedra angular do seu pensamento? O que é necessário clarificar? O que é necessário precisar? Em que é que este pensamento se distingue de outro? Porque afirma o que afirma? Quais são os seus argumentos e as suas justificações?

Para aprofundar ou identificar utilizamos principalmente os seguintes instrumentos:

- Analisar: decompor um termo ou uma proposição, determinando o seu conteúdo, quer seja inicialmente explícito ou implícito, de modo a clarificar o seu alcance.
- Sintetizar: reduzir um discurso ou uma proposição a termos mais concisos ou mais comuns, que tornem mais explícitos tanto o conteúdo como a intenção do que foi dito, ou resumir o que se quer dizer.
- Argumentar: provar ou justificar uma tese com a ajuda de novas proposições, sustentando a afirmação inicial ou através dum encadeamento de proposições usadas como demonstração. A argumentação filosófica não tem a mesma finalidade que a argumentação retórica: ela permite aprofundar uma tese em vez de lhe dar razão.
- Explicar: tornar uma proposição explícita, utilizando termos diferentes da proposição inicial, com o fim de precisar o seu sentido ou a sua razão de ser.
- Exemplificar: dar exemplos e analisá-los: produzir um ou mais casos concretos, que permitam ilustrar uma proposição, dar-lhe sentido ou aprofundá-la e

justificá-la. Em seguida, deve clarificar-se o conteúdo do exemplo dado e articular a relação com a proposição inicial.

- Procurar os pressupostos: identificar as proposições subjacentes ou postulados não expressos, que uma proposição inicial tem por adquiridos e que não são mencionados de forma explícita.

#### **1.4. Criticar ou problematizar**

Qualquer objeto de pensamento, necessariamente condicionado por opções e ideias feitas, está sujeito a uma atividade crítica, sob a forma de dúvida, de negação, de interrogação ou de comparação e outras formas de oposição suscetíveis de engendrar uma problemática. Mas, para submeter a minha ideia a tal atividade e até para aceitar de boa fé que o outro jogue este jogo, eu devo tornar-me momentaneamente noutro que não eu mesmo. Esta alienação ou contorção do sujeito pensante, por vezes árdua e penosa, exprime a dificuldade inicial da crítica que, num segundo tempo, através da prática, pode contudo tornar-se uma nova natureza. Para identificar, eu penso o outro a fim de me distinguir, para criticar eu devo pensar através do outro, devo pensar como o outro, pelo menos temporariamente; seja este outro o vizinho, o mundo ou a unidade do meu discurso. Não é apenas o objeto que muda, mas o sujeito. O desdobramento é mais radical, torna-se reflexivo, o que não implica “cair” no outro. É necessário manter a tensão desta dualidade, justamente através da formulação duma problemática. Platão diz-nos que pensar é empenhar-se num diálogo consigo mesmo e, para isso, torna-se necessário opor-se a si mesmo.

Ao pensar o impensável, este pensamento alheio que eu não consigo pensar, devo conservar no espírito a minha incapacidade fundamental de me escapar verdadeiramente de mim mesmo, que é a problemática de fundo: a hipótese fundamental de que todas as hipóteses particulares são limitadas e falíveis e que é a partir de uma exterioridade, nem sempre identificável, que ela descobre os seus limites e a sua própria verdade. Esta é a hipótese fundamental que Platão chama anhipotética: uma hipótese de que necessito absolutamente, mas que não consigo formular, porque a exterioridade, por definição, nos escapa. Deparamo-nos aqui com o interesse do “outro”, este interlocutor que encarna naturalmente esta exterioridade e a possibilidade de um trabalho de negação.

Nesta perspetiva, as noções de crítica ou de problema são revalorizadas como constitutivas do pensamento e como uma exploração benéfica e necessária da ideia.

Em resumo, sob o plano filosófico qualquer proposição é problematizável a priori.

O trabalho de problematização pode efetuar-se ao produzir as diferentes interpretações duma mesma proposição, ou conceito, ou as respostas diversas

que se pode dar a uma mesma questão. Estes dois instrumentos principais são a pergunta e a objeção.

### **1.5. Conceptualizar**

Se identificar significa pensar o outro a partir de mim, se criticar significa pensar-me a partir do outro, conceptualizar significa pensar na simultaneidade de mim e do outro, uma vez que ela me permite unificar ou resolver o dilema, unificar uma pluralidade. Apesar disso, esta perspectiva eminentemente dialética deve desconfiar de si própria, já que ao considerar-se toda poderosa, está necessária e igualmente ligada a premissas específicas e a definições particulares. Todos os conceitos compreendem pressupostos. Um conceito deve, por isso, conter em si mesmo, pelo menos, a enunciação duma problemática, problemática essa da qual é ao mesmo tempo o utensílio e a manifestação. Trata um dado problema sob um ângulo novo que permite limitá-lo. Neste sentido, é ele que permite interrogar, criticar e distinguir, que permite aclarar e construir o pensamento. E, se o conceito aparece aqui como a etapa final do processo de problematização, podemos ainda assim afirmar que ele inicia o discurso tal como o termina. Assim, o conceito de “consciência” responde à questão “Um saber pode saber-se a si mesmo?” e, a partir deste “nomear”, ele torna-se a possibilidade da emergência dum novo discurso. No final de contas, um conceito não é senão uma palavra chave, pedra angular dum pensamento que deve tornar-se visível a si mesmo para desempenhar verdadeiramente o seu papel de conceito.

Conceptualizar é identificar a palavra chave duma proposição ou duma tese ou criar este termo omnipresente, mesmo que não seja pronunciado. O termo pode ser uma simples palavra ou uma expressão e serve principalmente para esclarecer ou resolver um problema.

## **2. Prática do filosofar**

### **2.1. Trabalhar a opinião**

Partamos da hipótese de que filosofar é arrancar a opinião de si mesma ao problematizá-la e ao pô-la à prova. Dito de outra maneira, o exercício filosófico resume-se a trabalhar a ideia, a moldá-la como o barro, a tirá-la do seu estatuto de evidência petrificada, a abalar por instantes os seus fundamentos. Em geral, por este simples facto, uma ideia transformar-se-á ou não se transformará mas não será mais idêntica a si mesma, pois terá vivido; ela ter-se-á modificado na medida em que foi trabalhada, na medida em que compreendeu o que ignorava,



na medida em que foi confrontada com o que não é. Filosofar constitui, antes de mais, uma exigência, um trabalho, uma transformação e não um simples discurso; este não representa, em rigor, senão o produto acabado, por vezes duma rigidez ilusória. Tirar da ideia a sua capa protetora, a da intuição não formulada ou da formulação acabada, onde doravante se vislumbram leituras múltiplas e as suas consequências implícitas, os pressupostos não confirmados, eis o que caracteriza a essência do filosofar, o que distingue a atividade do filósofo da atividade do historiador da filosofia.

Neste sentido, manter uma discussão em que cada um fala por sua vez representa já uma conquista no plano do filosofar. Ouvir um discurso diferente do nosso sobre determinado assunto, sermos confrontados pela escuta e pela palavra, incluindo o sentimento de agressão que a palavra alheia se arrisca a infligir-nos. O simples facto de não interromper o discurso do outro significa, por si só, uma forma importante de aceitação, ascese nem sempre fácil de impor a si mesmo. Basta observar a naturalidade com que crianças e adultos cortam instintiva e incessantemente a palavra aos outros e o à vontade com que alguns monopolizam abusivamente o uso da palavra. Mesmo assim, é possível utilizar o outro para filosofar, filosofar através do diálogo, mesmo no decurso de uma conversação entrecortada, em que se chocam desordenada e confusamente as ideias, entrelaçadas de convicção e paixão. Mas é para recluir, a menos que se tenha um grande domínio de si próprio, que o filosofar se efetue unicamente depois da discussão, uma vez extinto o fogo da ação e na calma da meditação solitária, revendo e repensando o que foi dito aqui ou ali ou o que poderia ter sido dito. É pena e um pouco extemporâneo filosofar tarde demais, depois de passado o tumulto, em vez de filosofar durante a discussão, no momento presente, onde deveríamos fazê-lo. Tanto mais que não é fácil fazer calar os impulsos apaixonados ligados às fixações e às diversas implicações do ego, uma vez que foram violentamente solicitados, se é que não impediram qualquer perspectiva de reflexão.

Por todas estas razões, na medida em que o filosofar necessita de um certo quadro, artificial ou formal, para funcionar, devem ser propostas regras e ser nomeados um ou dois responsáveis ou árbitros, que garantam o bom funcionamento destas regras. Como dissemos anteriormente, a regra que nos parece mais indispensável é a de “cada um na sua vez”, determinada ou por uma inscrição cronológica, por decisão do árbitro ou por outro procedimento qualquer, evitando alterações e protegendo a críspação ligada à precipitação. Isso permite sobretudo uma respiração, ato necessário ao pensamento que, para filosofar, deve ter tempo para se abstrair das palavras e libertar-se da necessidade e do desejo imediato de reagir e falar. Há uma certa teatralização ligada a isto, uma dramatização do verbo que permitirá individualizar cada tomada da palavra. Uma regra bastante eficaz é propor que uma palavra seja pronunciada por todos ou por ninguém. Ela protege o grupo dos apartes que

instalam uma espécie de burburinho, barulho de fundo que restringe a escuta e desconcentra. Impede igualmente que a energia verbal se disperse e se esgote em pequenas interjeições e observações laterais, que mais servem para uma descarga nervosa do que para um verdadeiro pensamento.

A teatralização permite a objetivação, a capacidade de tornar-se um espectador distante, acessível à análise e capaz de um metadiscurso. Esta sacralização da palavra permite-nos sair duma visão consumista onde a palavra pode ser completamente banalizada, mais facilmente pronunciada porque gratuita e porque toda a gente a pode produzir sem qualquer esforço. Então, pesam-se as palavras, escolhem-se de maneira mais circunspecta as ideias que se querem exprimir e os termos que se querem empregar. Instaure-se uma consciência de si, ciosa dos seus propósitos, desejosa de se colocar em posição crítica face a si mesma, capaz agarrar as jogadas, implicações e consequências do discurso que desenvolve. Em seguida, graças às perspectivas que não são as nossas, em sentido oposto, produz-se um efeito de espelho que nos pode tornar conscientes dos nossos próprios pressupostos, dos nossos não ditos e das nossas contradições.

## **2.2. Responder ao outro**

Pensar é entrar em diálogo consigo mesmo, o que implica saber o que se diz. Da mesma forma, quando o diálogo se efetua com outro, trata-se de saber o que ele diz. Impõe-se uma primeira exigência: escutar e compreender o que surge de estranho, dos estranhos. Por um lado, para não repetir o que eles dizem, por outro, para comparar as suas respostas com as nossas e, em seguida, para lhes responder, à medida que surge um desacordo ou um problema. Periodicamente, a fim de chamar a atenção de todos, o animador de uma discussão deve perguntar se todos estão de acordo com o que disse este ou aquele, sobretudo se a proposição tem um conteúdo original ou provocador. Ou então, para facilitar esta relação, lançará ou relançará a discussão perguntando quem gostou ou não gostou disto ou daquilo. Isto permite instalar uma pluralidade de perspectivas, uma tomada de consciência das oposições, permitindo a cada um situar-se em relação aos seus pares, obrigando-o de facto a distinguir-se do grupo ou duma qualquer autoridade, seja do professor, do grupo ou dos que lhe estão próximos. Instala-se então naturalmente um novo reflexo, em que a palavra singular adquire a pouco e pouco um verdadeiro peso, permitindo ao aluno emergir da dimensão anódina do debate de opiniões, em que as palavras surgem sem tempo de pensar.

A articulação e o trabalho sobre estes desacordos, tanto sobre a recapitulação de factos como sobre as apreciações e juízos, incitam e levam o participante a argumentar e a justificar as suas próprias palavras, mais do que a ficar-se pelo “Sim! Não! Sim! Não!” Este assumir da palavra deve engendrar uma situação de reflexão e de não crispção, o que oferece a possibilidade de utilizar o outro a fim

de rever os seus próprios pensamentos e afirmações. Simultaneamente efetua-se um trabalho sobre a concentração e a memória, pois cada um é levado a lembrar-se daquilo que uns e outros disseram, o que será periodicamente verificado e perguntado pelo animador, sobretudo quando se depara com algo, como é o caso da oposição ou da repetição.

### **2.3. Questionamento mútuo**

Como acabámos de ver, o simples facto de instalar um procedimento formal de escuta conduz desde logo ao filosofar, mas não nos deixemos enganar: a opinião é tenaz e os hábitos da palavra reflexiva não se adquirem de forma tão miraculosa e instantânea. Por essa razão, há outros dispositivos suplementares que se tornam úteis na introdução do pensamento filosófico na discussão. Entre estes diversos procedimentos, um deles parece-nos particularmente eficaz: a prática do questionamento mútuo, cujo princípio é simples. Uma vez expressa a palavra sobre qualquer assunto, antes de se passar à expressão de outra perspectiva, antes de dar lugar a outra reação, deve reservar-se um tempo exclusivamente para questões. Nesta parte do jogo, cada participante deve assumir-se como o “Sócrates” da pessoa que acaba de falar, como a parteira de um discurso considerado a priori ainda mal esboçado. Deste modo, cada ideia ou hipótese é estudada e aprofundada antes de se passar a outra.

Depois de se termos conseguido distinguir corretamente uma questão de uma afirmação, o que não é imediato, apercebemo-nos, para surpresa de todos, de que é mais difícil questionar do que afirmar. Esta constatação impõe-se rapidamente aos participantes neste tipo de exercício. Pois uma questão deve ser uma verdadeira questão: uma interrogação. Trata-se aqui de excluir as afirmações mais ou menos disfarçadas que não tardarão a aparecer. No nosso jogo, entendemos por questão uma interrogação que consiste naquilo que Hegel chama uma crítica interna, isto é, um pôr à prova a coerência do discurso e um pedido de esclarecimento das suas hipóteses iniciais.

Esta prática inspira também no princípio de declive anagógico, tal como descrito por Platão como método socrático: trata-se de identificar a unidade ou a origem de um discurso. Vê-se pouco a pouco o interrogado a tomar consciência dos limites e contradições implícitas nas suas próprias afirmações, levando esta confrontação a fazê-lo rever a sua posição, na medida em que se apercebe das implicações subjacentes até aí invisíveis. A revelação destas implicações é geralmente induzida pela descoberta duma unidade paradoxal, substancial e primeira, anteriormente obscurecida pela multiplicidade desordenada do assunto da conversação.

Para isto, para conhecer uma eficácia máxima, a questão deve restringir-se o mais possível aos termos do discurso que pretende interrogar, de se aproximar o mais possível da articulação da sua estrutura e dos seus elementos. O próprio

exemplo duma “má” questão é a forma do “Eu penso que, e tu o que pensas disso?”. Um dos critérios para uma boa questão deve ao máximo ignorar a opinião daquele que interroga, devendo a sua posição limitar-se a uma perspectiva principalmente crítica, mesmo se, em absoluto, uma posição desprovida de subjetividade não é totalmente concebível. Só o simples facto de se arriscar a uma tal ascese já é importante. Desde logo, porque é um exercício de escuta e de compreensão, que obriga a ouvir e compreender com rigor aquele que pretendemos interrogar e depois porque nos ensina a desembaraçar-nos momentaneamente da “mochila”: a massa de opiniões e de convicções que nos habita. Além disso, ensina-nos a “esquecermo-nos”: a distanciarmo-nos e a descentrarmo-nos de nós mesmos, pelo facto de nos fazer recentrar sobre outra pessoa, um outro discurso, outras premissas, outra lógica.

#### **2.4. Questionar para aprender a ler**

Estes diversos elementos são, em princípio, essenciais para uma discussão ou uma leitura de um texto, pois frequentemente, aquilo que impede a leitura ou a escuta não é tanto a incompreensão face ao que é dito, mas a recusa em aceitar os conceitos avançados pelo autor, a tal ponto que o texto nos parece desprovido de sentido. O exercício proposto, que remete para pensar o impensável, constitui, por isso, uma espécie de lançamento no abismo do leitor ou daquele que interroga. Confrontado com a dificuldade do questionamento, aquele que interroga apercebe-se da rigidez do seu pensamento. Por isso, muitas vezes lança-se num discurso afirmativo antes de pôr uma questão e nisso se perde, para não ter de concluir e pôr a sua questão. No momento em que acaba por se dar conta disso, percebe que está em vias de desenvolver as suas próprias ideias, esquecendo completamente o pensamento da pessoa que devia interrogar. Outra maneira de obter esta tomada de consciência é perguntar a quem interroga o que lhe parece ser essencial na fala do seu interlocutor, ou reformular o seu discurso, e então apercebe-se que a dificuldade em questionar deve-se em grande parte à falta de atenção e de escuta.

Um processo idêntico opera-se naquele que é interrogado. Após várias tentativas, a pretexto de responder, lança-se num desenvolvimento muito afastado do assunto, onde se perde num meandro confuso que nem sequer toca na questão posta. Basta perguntar-lhe a que questão está a responder para se dar conta disso: ou já não se recorda ou dá uma leitura vaga e enviesada. Esta verificação é um processo para utilizar permanentemente, a fim de assegurar o máximo de concentração e de precisão no diálogo. Quando alguém desenvolve uma ideia, sobretudo se a explicação foi um pouco longa, o animador pode exigir uma síntese de três ou quatro frases ou até uma única frase capaz de tornar a problemática clara e distinta. Ou ainda, uma vez posta a questão, perguntar ao seu destinatário se a questão lhe parece explícita, dando-lhe a oportunidade

deste verificar a sua compreensão e propor uma reformulação. Um procedimento semelhante aplica-se igualmente às respostas propostas: pergunta-se num primeiro momento a quem interroga se a resposta obtida lhe parece clara e, num segundo momento, se ela corresponde verdadeiramente à questão ou se ela lhe escapa e lhe passa ao lado. Em qualquer altura se pode solicitar uma reformulação como meio de verificação.

Dois tipos de dificuldades se vão pôr. Por um lado, a dificuldade de ouvir, de compreender e de assumir um juízo em consequência disso, pois às vezes custamos dizer ao nosso interlocutor que não compreendeu ou que não respondeu à nossa questão. Por outro lado, a dúvida de não ter sido compreendido e o sentimento permanente de ter sido “traído” pelo outro, o que faz com que alguns expressem constantemente a sua insatisfação, a ponto de tornar impossível qualquer discussão. Os primeiros funcionam segundo um esquema demasiado conciliatório, os segundos sob uma perspectiva demasiado pessoal e conflituosa. Estes dois casos pôr-se-ão de maneira mais frequente com os adolescentes, mais nervosos na relação que têm com o seu próprio discurso.

## **2.5. A dimensão do jogo**

Esta alienação, esta perda temporária de si no outro que é exigida pelo exercício, com as suas numerosas provas, traz à luz do dia a dificuldade do diálogo, a confusão do nosso pensamento e a rigidez intelectual associada a esta confusão. A dificuldade em filosofar manifesta-se frequentemente através destes três sintomas, em proporções diversas. É, por isso, importante para o facilitador perceber melhor até que ponto pode exigir rigor a esta ou aquela pessoa. Alguns deverão ser obrigados a enfrentar antes de mais o problema, outros deverão sobretudo ser ajudados e encorajados, corrigindo um pouco as imperfeições de funcionamento. O exercício tem um aspeto experimental; por isso, é importante instalar uma dimensão lúdica e utilizar o humor se possível, que servirá de “anestesia” no parto. Sem esta dimensão de jogo, a pressão intelectual e psicológica posta na escuta e na palavra pode tornar-se difícil de viver. O receio do julgamento, do olhar exterior e da crítica, será atenuado pela desdramatização das intervenções. Desde logo ao explicar que, contrariamente às discussões habituais, não se trata de ter razão, nem de ter a última palavra, mas de praticar esta ginástica como qualquer desporto ou jogo de sociedade.

Outra maneira de apresentar o exercício é utilizando a analogia dum grupo de cientistas constituindo uma comunidade de reflexão. Por esta razão, cada hipótese deve ser posta à prova perante os colegas, lenta, conscienciosa e pacientemente. Cada conceito deve ser estudado e trabalhado, um a um, graças às questões do grupo, a fim de testar o seu funcionamento e validade, de modo a verificar o seu limiar de tolerância. Deste ponto de vista, é prestar um serviço a si mesmo e aos outros o facto de se aceitar e encorajar o questionamento, sem

recessar ser indelicado ou de fazer má figura. A diferença não se encontra entre aqueles que, através do discurso, se contradizem, mas entre aqueles que se contradizem e não o sabem e aqueles que se contradizem e o sabem. Trata-se de fazer aparecer as incoerências e as faltas graças às questões, a fim de construir o pensamento. Por isso, é importante fazer passar a ideia de que o discurso perfeito não existe, nem da parte do professor nem da parte do aluno, por mais frustrantes que sejam estas premissas.

## **2.6. O papel do professor**

Na função que descrevemos, o professor parece perder a função tradicional: aquele que em geral sabe as respostas às perguntas, seja porque as dá seja porque verifica em que medida os alunos as sabem dar. Nesta perspectiva, apenas a dissertação é um trabalho – solitário – onde, segundo o critério dos corretores, é atribuído valor relativo ao contributo do aluno. Aqui, o professor parece-se mais com um árbitro ou com um animador. O seu papel é, primeiramente, o de assegurar que os pensamentos estão claros e são compreendidos, o que poderá verificar não só através da sua própria compreensão, mas também graças às intervenções daqueles que reagem ao discurso ou a uma questão dada. Deve ao máximo aproveitar as relações entre os participantes em lugar de emitir os seus próprios juízos. Ao agir assim, permite aos alunos medir a clareza do que dizem e dos seus conceitos o que, em muitos casos, já representa muito. Em seguida, deve sublinhar as intervenções levantadas, devendo saber reconhecer as “grandes” problemáticas no momento em que emergem, ainda que aqueles que as proferem não estejam necessariamente conscientes disso. Poderá então reformulá-las de maneira adequada e estabelecer assim uma ligação com a problemática de certos autores. Induzir esta tomada de consciência ajuda tanto a conceptualizar o discurso como a valorizar quem o proferiu. Aqui põe-se um desafio ao professor: deve manifestar uma grande flexibilidade intelectual, a fim de revelar uma problemática clássica expressa de forma imprecisa, pouco clara ou muito esquemática. Trata-se de cada um aprender a escutar-se a fim de aproveitar ao máximo as suas próprias intuições – como numa dissertação – tal como escutar os outros e beneficiar das suas intuições.

O papel específico do professor é o de iniciar os participantes na prática filosófica, ao mesmo tempo que introduz no debate um certo número de princípios constitutivos do pensamento, tais como a lógica, a dialética ou o princípio da razão suficiente, ainda que estes instrumentos não sejam absolutos. Deve aceitar-se a ideia de que, em lugar de justificar um argumento face a uma contradição, este deve ser abandonado temporariamente como condição indispensável a uma reflexão rigorosa. Isto sucederá no decurso do debate, mais do que por meio de uma teorização a priori, permitindo deste modo a cada participante apreender por si mesmo a legitimidade destes instrumentos. Como

evitar a armadilha dum relativismo que aceita tudo, com os “depende” que, em si mesmos, não querem dizer nada ou a multiplicidade infinita que pretende ser evidente sem dar um verdadeiro argumento. Deve construir-se um metadiscorso mais do que cair no “sim-não-sim-não”, pesando a escolha dos termos utilizados, elementos igualmente indispensáveis à construção de uma dissertação. Esta observação permite dar resposta ao professor reticente em lançar-se neste género de projeto, com a preocupação do programa e o receio de perder tempo.

É claro que o professor não está preparado para este género de prática, mas isto não é um problema, desde que não receie as tentativas e erros. A principal dificuldade, tanto para alunos como para professores, é o receio ligado à incerteza de correr riscos, uma atividade em que não se está necessariamente à vontade. Mas talvez aqui esteja uma excelente oportunidade de aproximar o professor dos alunos, que farão juntos a experiência de preciosos momentos filosóficos, inquietantes, formadores e marcantes. Filosofar não é, antes de mais, instalar um estado de espírito?

### **3. Saber o que se diz**

“A verdade está nas suas opiniões, mas não ao ponto que eles imaginam” (Pascal).

Há um obstáculo recorrente que impede a compreensão e a natureza das implicações do exercício filosófico quando toma a forma de uma discussão, que consiste em pensar que filosofar é o mesmo que exprimir-se, comunicar ou defender uma tese. Se é possível fazer uma mudança filosófica sob várias formas, incluindo as que acabámos de referir, desejamos trabalhar aqui a ideia de um discurso que se sustenta a si mesmo, que se vê a si mesmo, que se elabora de maneira consciente e determinada. Partimos do princípio de que filosofar não consiste apenas em pensar, pois põe uma exigência mais específica: o filosofar como o pensar o pensamento, pensar o seu pensamento. É reunir as ideias, tendo consciência ou tentando tomar consciência da natureza, da fragilidade, das implicações e das consequências das ideias que exprimimos. As nossas e as dos nossos interlocutores, bem entendido. É então que a palavra é a interpelação do ser.

O princípio a que aqui apelamos não pretende diminuir o papel da intuição, da palavra espontânea e até mesmo da compreensão aproximada que preside a muitas discussões. Pretendemos simplesmente deter o olhar do leitor por instantes sobre os limites visíveis de certos tipos de intervenções que, por condescendência ou ignorância, ficam aquém de si mesmas. De maneira geral, digamos que o problema é aquilo que podemos apelidar de pensamento associativo, que funciona sob o esquema geral do “isto faz-me pensar em

qualquer coisa”, “queria apenas sublinhar que” tão popular nos debates televisivos, ou mesmo “queria completar” ou “queria acrescentar um pormenor”. Tantas expressões que no fundo não significam muito, dizendo muitas vezes aquilo que não dizem, ou querendo dizer qualquer coisa que não referem minimamente.

Na aula isto manifesta-se por uma nítida tendência do professor em destacar a expressão de ideias, ainda que vagas: o aluno exprimiu-se, está bem! Esta preocupação é levada a tal ponto que o professor está pronto a completar as frases do aluno, a pôr-lhe as palavras na boca, sob o pretexto de reformular, unicamente para poder dizer: ele disse qualquer coisa, ele falou. Ora, se uma tal preocupação ou comportamento se pode compreender em certos tipos de exercícios de linguagem, esta pode pôr problemas ao trabalho filosófico. Para apoiar a nossa hipótese, vamos descrever algumas competências particulares, ligadas à discussão, que nos parecem essenciais ao trabalho filosófico.

### **3.1. Falar no momento certo**

Alguns objetarão que a exigência de “falar no momento apropriado” não é senão uma preocupação superficial, desprovida de substância real, sobretudo por duas razões. Ou porque esta regra é um simples ato de boa educação: por exemplo, não cortar a palavra a um interlocutor, ou porque visa um fim prático: falar ao mesmo tempo que outro faz com que não se ouça nem se compreenda. Mas estas perspetivas esquecem o primeiro interesse do filosofar: a relação com a própria palavra. Desde logo, o simples facto de poder solicitar ou mobilizar de forma deliberada o seu pensamento e a sua palavra, não por efeito de qualquer encadeamento fortuito e descontrolado, mas por um ato voluntário e consciente de si mesmo, modifica profundamente a relação entre si mesmo e o seu pensamento. Além disso, se a ideia em questão não se torna objeto de um diálogo consigo mesmo é de recear que esta ideia, da forma inopinada como surge, não será sequer verdadeiramente compreendida nem entendida pelo seu autor. Para verificar esse facto, basta pedir a um adulto ou a uma criança, cujas palavras brotaram demasiado espontaneamente, para repetir o que disse, para se aperceber do problema: muitas vezes não o saberá fazer.

Há uma razão importante para este esquecimento: o aspeto desajeitado e desastrado do comportamento conduz a uma desvalorização de si. “Se as minhas próprias ideias não têm qualquer espécie de importância, porque motivo devo exprimi-las? Porque devo cuidar da sua forma e aparência? Porque falo para ser ouvido? Além disso, como posso escolher o momento apropriado para falar? É contra a minha vontade que as minhas palavras saem, até mesmo apesar de mim: elas não me pertencem”. Assim, quando pedimos a alguém para falar no “momento apropriado”, é um esforço importante que se exige, mas um esforço



mais do que necessário, que implica um trabalho em profundidade de si sobre si que, se nem sempre é fácil, é absolutamente vital.

O problema é idêntico quando se impõe a regra de levantar a mão para falar, quando até isso parece árduo, em particular com as crianças. Então porque não fazer desta exigência um exercício em si? Se não for um pouco frustrante para o professor que quer, antes de tudo, mostrar aos outros e a si mesmo que as “suas” crianças têm ideias. No entanto, eles talvez se limitem a repetir aquilo que ouviram em casa ou na escola, mas dá tanto prazer ouvir... Enquanto que o facto de pronunciar uma palavra no momento certo, mostra pelo contrário, que a criança sabe o que tem a fazer e que se iniciou um debate interior e não accidental. E, com algumas nuances, isto é também válido para o adulto. Distanciar-se de si, soltando-se da sua palavra e do seu ser, como ato constitutivo do ser.

### **3.2. Terminar a sua ideia**

Como já dissemos, é muito tentador acabar as frases do interlocutor, seja criança ou adulto! Mas se refletirmos bem sobre isso, o que nos anima não é senão uma espécie de impaciência disfarçada sob a aparência duma empatia superficial e condescendente. Se a criança cai, é preciso precipitar-se para a apanhar, mesmo que chore, ou dar-lhe a oportunidade de recuperar e de se levantar sozinha? Tanto mais que as palavras ou pedaços de frases que nos são fornecidas pelo professor ou pelo vizinho talvez estejam muito afastadas ou aquém daquilo que queríamos dizer. Mas, tal como quem se está a afogar se agarra ao objeto que lhe lançam sem refletir, ainda que o objeto possa não ter qualquer utilidade, aquele que procura as palavras ampara-se muitas vezes instintivamente no que lhe dizem sem analisar o seu conteúdo e sem perder o tempo e o esforço de verificar a sua eficácia e justeza.

Inevitavelmente, ao pretender ajudar o outro, queremos agradar a nós próprios, cedendo sem vergonha aos nossos impulsos, enquanto aquele que sofre para terminar a sua obra realiza um trabalho importante sobre si mesmo e sobre o seu pensamento. O que não significa que deva penar sem qualquer ajuda, mas a primeira ajuda que lhe é devida é aquela que consiste a dar-lhe tempo, a permitir-lhe encontrar-se a si mesmo sem aumentar a pressão do grupo ou da autoridade em questão, que o empurram sob pretexto de o socorrer. Falta estabelecer os procedimentos que lhe permitirão sair do impasse se o houver. Por exemplo, ao aprender a dizer: “Não consigo”, “Estou bloqueado” ou então perguntando “Alguém me pode ajudar?”. Desde este momento, o problema está exposto e assinalado e, neste sentido, o sujeito fica livre e autónomo, uma vez que está consciente do problema e consegue exprimi-lo verbalmente.

### 3.3. O papel da ideia

Leibniz avança a hipótese temerária que não é na coisa em si, mas no vínculo, que se encontra a substância viva. A partir desta intuição avançamos o princípio de que o que distingue o pensamento filosófico do pensamento em geral é justamente a ligação, isto é, a relação articulada entre as ideias. Uma ideia não é em si mesma mais do que uma ideia, uma palavra não mais do que uma palavra, mas na articulação gramatical, sintática e lógica, a palavra acede ao estatuto de conceito, uma vez que se torna operatória e a ideia participa na elaboração do pensamento, pois ao associar-se a outras permite arquitetar e construir.

Não são tanto as ideias que procuramos, por mais engenhosas e brilhantes que sejam, pois assim a discussão assemelhar-se-ia a uma vaga lista de mercearia ou a um vulgar debate de opiniões, produzindo um pensamento global incoativo e desordenado. São laços, relações, que implicam o domínio destes conectores geralmente tão mal compreendidos e utilizados, a começar pelo “mas” que deriva do “sim, mas...” e uma compreensão acrescida das relações e correlações entre as proposições. Quantos diálogos encetam conversas conflituosas sem destacar minimamente a sua natureza contraditória, sem avaliar o seu potencial problemático! Quantas intervenções afirmam um desacordo sem precisar ou perceber o caráter específico deste desacordo, enquanto as proposições em questão não se referem ao mesmo assunto ou afirmam a mesma ideia trocando simplesmente as palavras!

Além disso, porque é que em vez de nos precipitarmos sobre outras ideias ou outras intuições, antes de amontoar mais palavras, não perdemos tempo a determinar e avaliar a relação entre os conceitos e as ideias, de modo a tomar consciência da natureza e do alcance das nossas intervenções? Mas também aí reina a impaciência: esta é uma tarefa trabalhosa, aparentemente menos gloriosa e mais frustrante e, no entanto, não é mais consequente?

Então, exercício muito simples, solicitemos àquele que vai falar que explique em primeiro lugar a finalidade da sua intervenção, para relacionar a sua intenção com o que já foi dito, e de qualificar o seu discurso. Se não conseguir, deve reconhecê-lo e tentar realizar este trabalho uma vez que fez uma intervenção. Se não conseguir pode então perguntar aos outros se podem e querem ajudá-lo. Mas, para o fazer, deve dar-se atenção ao que já se disse e não pensar unicamente no que se tem vontade de dizer, mesmo se ao longe a erva pareça mais verde. Trata-se de traçar um fim e de se ater e se concentrar nele e não se deixar exceder pela agitação interior, no momento em que as ideias se acotovelam à porta, como numa saída do metro à hora de ponta. “Schwarmerei”, diria Hegel, zumbido dum enxame de vespas onde já nada se distingue.

A questão não é dizer, mas determinar de forma deliberada o que se quer dizer, de dizer efetivamente o que se quer dizer e de saber o que se diz. Sem isso, a discussão pode parecer simpática e convidativa, mas é realmente filosófica? Não

é a sinceridade nem a profundidade das palavras pronunciadas que qualificam uma conversa filosófica. Tanto uma como a outra caem na armadilha da evidência, pois é possível emitir uma ideia ou repetir o que ouvimos, sem sabermos o que dissemos, sem atingir o seu conteúdo, as suas implicações e conseqüências. Quais são as palavras chave do nosso enunciado, aquilo a que poderíamos chamar os conceitos? Qual é a proposição principal que sustenta as restantes? Como sintetizar o enunciado? Qual é a ideia forte que não foi expressa e que, no entanto, está presente? Quem nos dá o direito de afirmar o que afirmamos? Quais são as proposições e como se articulam? Qual é o potencial contraditório do nosso discurso? Sobre que ignorância repousa?

O filosofar, enquanto atitude, edifica-se sem dúvida sobre um ato fundamental de fé: qualquer discurso é limitado, enviesado, contraditório, incompleto ou falso em relação a diversas exigências, tais como a verdade, a realidade, a eficácia, a transparência, a intenção, etc. A oposição não se situa pois entre aqueles que detêm a palavra perfeita e os que sofrem de imperfeições, mas entre os que são conscientes das suas próprias faltas e aqueles que as preferem ignorar.

## Capítulo III

### **Funcionamento prático**

Serão brevemente enunciados diversos suportes de trabalho e, em seguida, serão apresentados esquemas de discussão mais detalhados. Estas descrições farão apelo a diversas competências, de diferentes níveis, em particular no que se refere à abstração. De acordo com as idades e as capacidades dos alunos, o professor deverá adaptar, simplificar o funcionamento ou diminuir as exigências, não hesitando, de tempos a tempos, em arriscar-se a questões mais difíceis, para que os alunos se apercebam momentaneamente da dificuldade em causa. O simples facto de perceber um problema é útil em si mesmo e, nesse momento, o professor poderá ser surpreendido com as capacidades dos seus alunos. Surpresa que todos poderão partilhar em diferentes graus.

Impõe-se aqui uma chamada de atenção. Embora sejam descritos diversos esquemas, estes oferecem sobretudo alguns instrumentos úteis aos professores e não receitas para aplicar tal como são descritas. Tanto mais que algumas descrições são muito complexas nos seus detalhes. Além disso, é recomendável escolhermos aqui e acolá instrumentos que pareçam convir ao grupo e a nós mesmos e digerir os procedimentos em que nos sintamos à vontade e até mesmo modificá-los e desenvolvê-los ao longo da prática. De outra forma, o exercício cairia num formalismo pouco expressivo e sem vida.

#### **1. Suportes da discussão**

Podem ser utilizadas diversas fórmulas que, ao utilizarem suportes diferentes, funcionam pouco a pouco quase da mesma maneira, sendo a principal diferença o tipo de ponto de partida da discussão: oficina sobre uma questão ou um tema geral, sobre um texto, sobre um filme, sobre uma situação ou sobre um objeto. São tantas as possibilidades que, em absoluto, poderiam ser enunciadas ao infinito, ainda que se tenda sempre a retomar algumas destas opções. Nos seus diversos aspetos, o funcionamento repousa sempre no facto do professor operar no vazio e não em pleno, isto é, trabalha mais como um animador do que como um professor. O seu papel é, antes de mais, o de interrogar as crianças, de permitir e assegurar que as crianças se interrogam, de as convidar a articular de maneira precisa e concisa os seus pensamentos e as suas opções e de as justificar, de valorizar as suas intervenções e problemáticas e de as relacionar umas com as outras, de suscitar momentos filosóficos, de regular, dramatizar ou desdramatizar o debate.

### **1.1. Oficina sobre um tema**

O tema pode ser sugerido pelo professor, por diversas razões: problemas existenciais, sociais, ou mais diretamente escolares, que lhe pareça que devem ser tratados. Alguns exemplos: “Devemos ser simpáticos com os nossos colegas?”, “Devemos sempre obedecer?”, “Porque é que vamos à escola?”, “Preferimos a aula ou o recreio?”. O tema também pode ser escolhido em conjunto, sendo a escolha e o voto uma parte integrante do exercício, até mesmo o exercício em si, pois pode tratar-se, antes de mais, de elaborar questões, de as justificar ou de as comparar. Seja como for, os alunos serão de preferência convidados não somente a propor individualmente as questões para escolher uma coletivamente, mas também a argumentar sobre a sua escolha e a dos outros. No caso da formulação pelos alunos, de acordo com os níveis, o tema pode ser uma frase ou reduzir-se a uma simples palavra: os pais, a televisão, um animal, o Pai Natal, os carros, etc. Todavia, uma questão é, em geral, preferível a uma simples palavra ou uma proposição afirmativa, na medida em que, mais eficaz, ela permite melhor enquadrar a discussão e evita a palavra que se dispersa em todas as direções. Podem também dar-se exemplos concretos que ilustrem o tema, permitindo tratá-lo de maneira menos abstrata sem excluir, no entanto, a conceptualização.

### **1.2. Oficina sobre um texto**

Trata-se geralmente de uma história, ou de um conto, que será contada previamente às crianças de preferência duas ou três vezes, a fim de que retenham o melhor possível os elementos narrativos, ou então será fornecido o texto escrito. No início da oficina a trama de base da discussão incidirá, em geral, sobre questões do tipo: “Gostaram da história, e porquê?”, “Qual a vossa personagem preferida, e porquê?”, ou de maneira mais diretamente discursiva e analítica: “Qual é a moral da história?”, “O que é que o autor nos quer mostrar?”, “Qual é a ideia principal do texto?”. Também se pode pedir para identificar as diversas questões postas pelo texto. Os alunos devem, cada um por sua vez, articular as suas escolhas, argumentar e compará-las com as dos colegas. Os textos podem também ser de natureza mais informativa, por exemplo artigos de jornal, na medida em que oferecem múltiplas perspetivas de análise ou de diversidade de interpretação.

### **1.3. Oficina sobre um filme**

O princípio é idêntico ao da oficina sobre o texto, ainda que o filme seja em geral, por razões práticas, visionado uma única vez. Trata-se de articular e comparar

diferentes elementos narrativos, diferentes rejeições ou preferências de personagens e diferentes apreciações ou interpretações do filme. Este exercício reveste-se de uma importância particular, na medida em que os alunos passam por vezes um número de horas muito significativo em frente à televisão.

#### **1.4. Oficina sobre uma situação**

Em geral, estas situações incidiram sobre questões morais e sociais, úteis, entre outras, para tratar dos problemas de vida do grupo ou factos da sociedade. Trata-se de formular questões ou julgamentos e, como sempre, de os justificar, relacionando-os com a situação vivida ou descrita. Se a situação é ou foi vivida pelos participantes, a primeira parte do exercício poderia consistir em produzir uma descrição individual da situação, mostrando que, logo na perceção dos factos e na escolha das palavras, as análises divergem. Acontece o mesmo quando se trata de relatar os elementos cruciais de um acontecimento exterior conhecido por todos. Em seguida, será desejável definir as problemáticas que emergem no seio desta diversidade de interpretação.

#### **1.5. Oficina sobre um objeto**

Este tipo de exercício é particularmente útil com os grupos dos mais novos, no jardim infantil. Partindo de objetos concretos, tais como uma folha de árvore ou um objeto usual, é possível verificar a relação entre as coisas e o que se diz delas, entre o discurso e a perceção dos sentidos. Pode também tratar-se da comparação entre diversos objetos, a fim de fazer emergir um certo número de qualificativos e de comparativos, que se manifesta na articulação do julgamento, na argumentação e na relação das palavras entre si.

## **2. Exercício do “Questionamento mútuo”**

O questionamento mútuo é um procedimento com múltiplas variantes, cujo objetivo é levar os alunos a questionar-se e a desenvolver mais as ideias. No funcionamento intelectual habitual, a tendência “natural” do aluno é de ficar-se pela expressão mal esboçada de uma ideia, responder a uma questão de maneira muito lacónica, até por um simples sim ou não, se a questão se prestar a isso. O princípio do questionamento mútuo é o de trabalhar especificamente sobre o questionamento, como motor de elaboração de ideias. Este esquema utiliza o modelo de base sobre o qual repousa a maioria dos outros exercícios. Trata-se

antes de tudo de não “reagir” ao que é dito, mas de observar e pensar a palavra do outro e a sua, para determinar a sua natureza e o seu sentido.

Para maior legibilidade aconselha-se o professor, tanto para ele como para o grupo, a utilizar o quadro como “testemunha”, de modo a estruturar a discussão com a ajuda das ideias principais.

### **2.1. Desenvolvimento inicial**

Sobre um dado assunto, de preferência uma questão de reflexão, bastante aberta ou idêntica às que são postas num trabalho ou num exame, incidindo sobre questões muito diversas, de ordem cognitiva, moral, estética, existencial ou outra, os alunos são convidados a apresentar uma ideia inicial, mais ou menos sustentada, de acordo com a exigência formal determinada pelo professor. O assunto pode estar decidido antecipadamente, a fim de que cada um reflita e se prepare antes da sessão, ou no próprio dia de maneira improvisada. Um enunciado pouco construído ou curto, de algumas linhas, pode igualmente ser pedido. Isto tem a vantagem de o aluno fazer de repente um esforço pessoal e de partir de uma ideia relativamente construída. Esta preparação é sobretudo útil quando os alunos têm dificuldade em expressar-se: podem preparar as suas proposições quer no início quer durante a discussão, interrompendo momentaneamente a oralidade para passar à escrita.

### **2.2. Formular uma hipótese**

No início da sessão, um aluno, nomeado ou voluntário, apresenta aquilo a que podemos chamar uma hipótese ou ideia. Este termo, hipótese, é importante pelo menos em teoria: estabelece um certo distanciamento com as ideias, sobretudo as suas próprias ideias, que se tornam desde logo um instrumento de trabalho, modificável no decurso da reflexão. Antes mesmo de estudar a validade disso, o primeiro critério de julgamento, como para toda a palavra, é a clareza do sentido. Por isso, se há falta de clareza, o animador interroga o interveniente ou espera que os outros participantes ponham questões, encorajando-os nesse sentido. Se o discurso é confuso, o quadro pode servir como instrumento, com o fim de anotar em poucas palavras a ideia em questão ou resumir numa só frase, duas no máximo, o essencial da hipótese, enunciada pelo seu autor. Este exercício da “frase”, que exige que o aluno resuma sucintamente a sua intervenção e de escolher uma ideia principal, encarna em si uma exigência de pensamento e de palavra, exercício que confronta o participante com as suas próprias dificuldades de precisão conceptual. Se um aluno tem dificuldade em articular a sua hipótese, o professor solicita os participantes ansiosos por ajudar na reformulação, em vez

de reformular ele mesmo, a fim de não falsear o exercício. Além disso, será frequentemente obrigado a fazer ele próprio o resumo do que o aluno quis dizer, por falta de clareza do enunciado e evitará assim assumir uma tarefa que não é sua. Se escreve no quadro a hipótese, o aluno deve ditar as palavras uma a uma, sendo-lhe dada como instrução, por exemplo, a de limitar a sua formulação a uma só linha.

Uma vez articulada a hipótese, será solicitado ao autor e mais tarde ao grupo que verifiquem se respondeu efetivamente à questão. Em caso de dúvida, depois da argumentação de uns e de outros, a turma determinará por votação se a hipótese é aceitável ou não.

### **2.3. Questionar a hipótese**

Uma vez a hipótese expressa e validada são todos convidados a questionar o seu autor. As questões devem ser perguntas e não afirmações enviesadas. Para as turmas dos mais pequenos, e às vezes até mesmo para as dos mais velhos, o simples facto de distinguir uma pergunta de uma resposta é uma aprendizagem importante. Paralelamente, podem ser inventados pequenos exercícios para trabalhar esta distinção, tentando por exemplo identificar o que constitui uma pergunta, logo no início do enunciado. Não se trata apenas de um problema de forma, mas de tomar consciência da atitude mental implicada no facto de perguntar ou responder. Se o questionamento é uma arte, em particular no domínio filosófico, não podemos economizar nos instrumentos de base.

As questões postas terão primeiro o papel de permitir explicitar os pontos obscuros da hipótese inicial, de desenvolver este ou aquele aspeto com falta de acabamento e de levantar as contradições de princípio ou de facto. O arquétipo da falsa questão é do tipo: “Eu penso que, e tu que pensas disso?”. Deve tratar-se de uma crítica interna, segundo o conceito de Hegel, que exige entrar numa tese particular para a escavar do interior e não para a criticar em relação a premissas diferentes. Isto habitua o aluno a descentrar-se de si próprio, a pôr de lado as suas próprias opiniões a fim de aprofundar um esquema que não é o seu, apercebendo-se com surpresa do desafio que representa o questionamento e em que é que se distingue da afirmação.

Nem sempre é fácil distinguir uma “verdadeira questão” de uma “falsa questão” ou uma “questão útil” de uma “questão inútil”, por causa da ambiguidade ou do refinamento de uma tal discriminação. Mas não podemos esquecer que não é tanto a decisão que vence, mas a articulação do processo de decisão: o aluno está ciente das implicações da sua pergunta? Em primeiro lugar é preciso que a pergunta tenha um enunciado claro para a pessoa a quem se dirige. Em caso de divergência entre o autor da questão e o seu interlocutor sobre a clareza da questão, o grupo pode ser chamada como reforço, para explicitar a questão ou para decidir a sua aceitação.



Podem ser concebidos e utilizados diversos critérios de apreciação, mas há cinco deles que nos parecem dotados de uma certa eficácia.

- Em primeiro lugar: sabe-se ou adivinha-se o que afirma aquele que faz a pergunta? Deixa transparecer uma hipótese através da sua questão? Então é uma afirmação enviesada.

- Em segundo lugar: é proposto um conceito acabado? Se na articulação da sua resposta o autor da hipótese inicial retoma simplesmente os termos da questão sem produzir qualquer conceito, não há questão, uma vez que esta já propõe um conceito. A ideia é que as questões obriguem a pessoa questionada a produzir conceitos e a não se limitar simplesmente a aceitá-los ou refutá-los.

- Em terceiro lugar: os apelos à definição são de evitar, tornam-se um sistema para quem pergunta, que pode pedir a definição dos termos da hipótese inicial sem pôr problemas reais a essa hipótese.

- Em quarto lugar: a questão à qual a hipótese já respondeu. Isto permite, por exemplo, evitar repetir as questões já postas anteriormente. Ou de não questionar realmente a hipótese inicial.

- Em quinto lugar: a questão fora do assunto, que não tem uma ligação explícita com a hipótese expressa, o que leva a refletir, pelo menos de maneira intuitiva, sobre a ligação lógica ou a coerência entre as ideias.

#### **2.4. Pôr objeções à hipótese**

Em caso de dificuldade com o questionamento ou como procedimento alternativo é possível pedir objeções em vez de questões, servindo também a objeção para fazer avançar a reflexão. Com efeito, para responder, o autor da hipótese inicial terá de mobilizar novos conceitos na sua argumentação ou rever a sua hipótese de partida. Por vezes estas objeções incidem sobre imperfeições formais que são postas a claro, permitindo assim corrigi-las, o que não é inútil. Este processo consiste em trabalhar a ideia inicial e não apenas a passar sem transição de uma ideia para outra.

Trata-se de identificar se o que foi sugerido é uma objeção ou uma questão. Por exemplo, se possível, antes de falar o aluno deverá esclarecer se vai pôr uma questão ou uma objeção. A sua intervenção será aceitável se a turma achar que ele tomou bem a palavra. Por isso será sistematicamente questionado antes de responder, se a identificação for julgada correta. Em caso de divergência serão fornecidos argumentos e, em seguida, a turma decidirá. Da mesma maneira que para as questões, pergunta-se se a objeção foi ou não tratada pelo autor da hipótese inicial.

## 2.5. Responder à questão

Uma vez posta a questão, o autor da hipótese determina se a questão lhe parece clara e se ela se refere à sua ideia. Se ele pensa que não, tem o direito de a recusar ou deve mesmo recusá-la. A sua decisão é soberana, pois ele não se sente capaz de responder. Também é possível tomar a turma como testemunha e júri, para repartir os protagonistas, se o autor da questão não está de acordo com este julgamento. Contudo, é importante não se lançar aqui num debate interminável. A impossibilidade de entendimento decorre também do processo de aprendizagem do pensamento. Isto cria uma certa tensão, que obriga os participantes a pesar as suas intervenções, a clarificar o seu pensamento e a medir as consequências das suas palavras perante um interlocutor.

Se o autor da hipótese aceita a questão, responde-lhe justificando a sua resposta: ele deverá responder-lhe avançando uma ideia, um conceito no argumento, o que permitirá desenvolver ou aprofundar mais um pouco a hipótese inicial. Em seguida, o animador inquirirá de maneira semelhante quem pergunta, a fim de ver por um lado, se a resposta é clara e por outro, se foi dada resposta à questão. Aqui tem de estar atento a uma dificuldade corrente: muitas vezes quem pergunta tende a confundir “estar em desacordo com a resposta” e concluir que “a resposta não responde à questão”. Para fazer esta distinção, é necessário pôr novamente de lado as suas ideias e simplesmente verificar se o autor da hipótese trata a questão ou se a evita, sem aguardar por uma resposta já esperada. Com efeito, dois caminhos diferentes podem conduzir ao mesmo lugar, faltando saber se um e outro o fazem bem.

Da mesma forma, falta distinguir uma resposta da qual se espera mais precisão de uma não resposta. Se a resposta parece insuficiente a quem questiona, pergunte-se-lhe se é mesmo uma resposta. Apesar de tudo, quem questiona tem prioridade sobre os colegas para interrogar de novo o autor da hipótese. Aliás, o princípio é deixá-lo pôr várias questões de uma assentada, a fim de obter um resultado concreto, a menos que o animador decida que já é tempo de se passar a outra. A finalidade do questionamento é certamente a de permitir o desenvolvimento de uma ideia, mas também de mostrar os limites desta ideia apontando para as suas falhas e as suas contradições. O autor de uma ideia ficará muitas vezes surpreendido com as consequências das suas ideias, em particular com os problemas imprevistos que elas põem.

Um teste interessante após a apresentação de uma resposta, sobretudo se parece desviada da pergunta, consiste em perguntar ao seu autor se ele se lembra da pergunta e de a reformular. Muitas vezes ele não terá dela senão uma lembrança truncada ou completamente falsa. Isto permite aos alunos tomarem uma consciência acrescida de um problema típico no trabalho quotidiano e nos exames: a questão foi mal lida. Da mesma maneira, verificar quando se foi entendido pelo interlocutor permite melhor tomar consciência da dificuldade de

ser compreendido: não é suficiente dizer coisas e pensar que se é claro para ser compreensível.

## **2.6. Ligar as hipóteses**

Depois de passar um certo tempo com uma primeira hipótese, tempo dado que o animador determina em função do interesse e das circunstâncias, outro aluno apresentará a sua hipótese. Apesar disso, antes de responder às questões que lhe são dirigidas, deve tentar limitar as questões entre a sua hipótese e a anterior, ou determinar a relação entre a sua ideia e a precedente, pois é importante não abandonar o fio da discussão a uma sequência disparatada de ideias. Esta ligação conceptual ou problematização, poderá ou não ser feita, mas seja o que for, o facto de pôr em destaque o postulado desta ligação, leva o aluno a não ficar prisioneiro duma fórmula dada, mas antes a tentar encontrar os pressupostos, comparando as ideias entre si. Isto às vezes traz-lhe problemas, pois trata-se de ir mais além na abstração.

Por exemplo, uma vez a nova hipótese enunciada, resumida e escrita no quadro nos seus pontos essenciais, pede-se ao seu autor que verifique se ele se distingue da(s) anterior(es), com o fim de determinar se a sua análise é ou não original. Geralmente, uma vez terminado o burburinho das palavras, o interveniente dar-se-á conta de que não há nada de fundamentalmente novo no que foi dito, que parafraseou simplesmente o colega e, se ele não distinguir o seu discurso do anterior, a sua hipótese será apagada do quadro por ausência de novidade, uma vez que se reduz a uma hipótese já avançada. Trata-se de aprender a distinguir a diferença de ideias da simples diferença de palavras. Deve encontrar-se uma diferença real, seja por oposição a um ponto preciso e importante, seja por uma diferença substancial de sentido. Por vezes, a substância da diferença é muito ténue, e mesmo insuficiente ou inexistente mas, nesse caso, um participante pode opor-se a este estatuto de “novidade”, objecção sobre a qual cada um pode manifestar-se; sugerimos que um voto do grupo decida pôr fim à legitimidade da nova hipótese. Neste ponto, o animador não hesitará em levantar periodicamente o problema, sem ter de provar o que quer que seja, com o fim de levar os participantes a pôr a questão e a decidir. Este trabalho sobre o “semelhante e não semelhante”, desde os grupos mais novos é um instrumento interessante para a reflexão.

## **2.7. Continuar o trabalho**

O facto de se escreverem as ideias no quadro é útil, para mostrar visual e esquematicamente o conjunto das ideias e dos argumentos avançados, com o fim de construir um pensamento. Também pode pedir-se aos alunos para redigirem

um trabalho mais acabado e conciso a partir do que apareceu durante a sessão, a menos que o professor decida ele próprio fazê-lo. Neste sentido, a prática não tem de estar em rutura com o curso.

De acordo com as sessões, o produto final será mais ou menos incoativo, mais ou menos denso, mais ou menos rico. Em absoluto, pouco importa; trata-se, antes de mais, de fazer trabalhar os alunos e examinar em que ponto se está sobre este ou aquele assunto. Isto pode igualmente servir de preparação para um curso ulterior, em que o professor voltará aos elementos avançados, definindo-os, enriquecendo-os, utilizando os elementos fornecidos e mostrando as insuficiências. É produtivo e formador para os alunos estabelecer uma relação entre o seu trabalho, as suas ideias e os contributos de erudição. Assim, confrontam-se com lições e referências livrescas de maneira mais real e, por outro lado, a matéria ensinada é desmistificada, mostrando que o conhecimento não sai dos livros ou da cabeça de um mestre, mas de cada um de nós.

### *Exemplos*

Estas diversas proposições, vindas por alunos e professores, foram utilizadas na aula e destinam-se a ilustrar o nosso propósito e a refletir a realidade do exercício, mas não têm qualquer pretensão de serem ideais.

#### **Exemplos de questões**

1. É preciso ser-se simpático com os colegas?
2. Porque é que se tem um ofício?
3. Porque é que há regras?
4. Qual é a diferença entre uma rapariga e um rapaz?
5. Para que serve conhecer?

#### **Exemplos de hipóteses**

1. ***Para que servem os debates na aula?***
  - a. Servem para nos enchermos de ideias.
  - b. Permitem-nos defender-nos com palavras.
  - c. Servem para partilhar e misturar as nossas ideias.
  - d. Servem para aprender o que não se sabemos.
  - e. Servem para se falar melhor.
2. ***Porque é que se tem um ofício?***
  - a. Para ganhar dinheiro.
  - b. Para prestar um serviço às pessoas.
  - c. Para não termos de fazer tudo e de saber tudo sozinhos.
  - d. Para nos sentirmos bem porque temos um trabalho.
  - e. Para alimentar a família.

**3. O Homem é um animal?**

- a. Não, porque os animais não se vestem.
- b. Não, porque não temos penas nem pelos.
- c. Sim, porque há muito tempo os homens eram macacos.
- d. Sim, porque também comemos outros animais.
- e. Sim, porque os animais têm cabeça, braços e pernas como nós.
- f. Sim, porque os animais têm coração e estão vivos.

**Exemplos de questões aceitáveis e não aceitáveis**

Hipótese: Aprende-se um ofício para ganhar dinheiro.

Questões:

**1. Porque se aprende um ofício?**

Inútil: esta questão já teve a sua resposta.

**2. Não é para prestar um serviço aos outros que se aprende um ofício?**

Falso: afirmação enviesada, sabe-se o que pensa aquele que pergunta. Trata-se de uma ideia nova.

**3. Há pessoas que não têm trabalho?**

Inútil: fora do assunto, pois não tem relação explícita com a hipótese expressa.

**4. O que é um ofício?**

Apelo à definição: para evitar ou não abusar disso, demasiado fácil. Quem pergunta não se empenha e assim pode questionar cada um dos termos da hipótese.

**5. Um ofício será para ficar com a família?**

Questão obscura: o autor deve refazer a questão ou pedir ajuda, ver se alguém o compreendeu e o pode ajudar a reformular.

**6. Porque que é que é preciso ganhar dinheiro?**

Questão portadora de sentido: incita a pensar no desejo de ganhar dinheiro.

**7. Será que o dinheiro nos torna felizes?**

Questão portadora de sentido: obriga a problematizar a resposta ao pensar nos limites da hipótese.

**Problemáticas**

*Das hipóteses enunciadas em “Exemplos de hipóteses, 2”, poder-se-ia ver surgir as problemáticas seguintes:*

**1. Porque se tem um ofício?**

- a. Para ganhar dinheiro.
- b. Para prestar um serviço às pessoas.
- c. Para não ter de se fazer tudo e de se saber tudo sozinho.
- d. Para nos sentirmos bem porque temos um trabalho.
- e. Para alimentar a família.

A **hipótese a.** pode opor-se às **hipóteses b. e e.**, pois na **a.** pensamos mais em nós do que nos outros.

A **hipótese b.** opõe-se à **hipótese e.** pois pensamos mais nas pessoas na **b.** que na **e.** .

A **hipótese b.** opõe-se à **hipótese d.** porque na **b.** queremos fazer qualquer coisa, enquanto que na **d.** só queremos sentir-nos bem.

A **hipótese c.** opõe-se à **hipótese b.** pois na **b.** pensamos no que podemos fazer pelos outros, enquanto que na **c.** pensamos no que os outros podem fazer por nós.

### Resumo

O “Questionamento mútuo” é um exercício coletivo, que consiste em aprofundar em conjunto uma dada questão propondo respostas sob a forma de hipóteses, desenvolvendo-as ou modificando-as, graças a interrogações pertinentes e comparando as diversas respostas para delas extrair as problemáticas mais fundamentais.

O trabalho a efetuar incide sobre os seguintes pontos: aprofundar uma questão, produzir ideias, articulá-las precisa e claramente, produzir questões subsidiárias e responder-lhes, escutar o outro, assegurar a presença de um laço lógico ou conceptual entre as ideias, sintetizar ou analisar o conjunto do trabalho.

### Pistas suplementares

Para começar, podem ser propostos dois breves exercícios.

Em primeiro lugar, à questão inicial cada aluno deve redigir três respostas diferentes.

Em segundo lugar, para uma dada hipótese, cada aluno deve redigir três respostas diferentes. Estas diversas proposições podem em seguida ser comparadas e discutidas oralmente. Para os grupos em que os alunos ainda não sabem escrever, podem ser recrutados alguns alunos de outro nível como secretários da sessão.

Um exercício escrito, mais completo, pode ser proposto em jeito de iniciação ou complemento a este tipo de oficina. À questão posta pelo professor, cada aluno deve responder, brevemente, sobre uma folha volante.

Em seguida, cada um dos alunos passa a folha ao colega do lado, que deve interrogar a resposta proposta.

O aluno retoma a sua folha e responde à questão. Um segundo colega põe uma nova questão sobre a resposta inicial e o aluno responde de novo. O processo repete-se uma terceira vez. Cada aluno é convidado a analisar o resultado destas

sugestões sobre a resposta inicial: a ideia mudou? Foi esclarecida? Qual é a natureza da mudança? As respostas e as perguntas são concordantes? O assunto foi tratado? Em seguida, instala-se uma discussão plenária com o fim de discutir alguns exemplares, ou então o professor faz ele mesmo a análise de alguns exemplares.

Outro exercício escrito ou oral: cada aluno produz uma resposta escrita à questão inicial. Dá-se uma volta à mesa, em que cada aluno lê a sua resposta. Cada um deve fazer uma pergunta por escrito a um colega escolhido por ele. O trabalho sobre as perguntas e respostas é feito, em seguida, oralmente, por um aluno de cada vez. Ou então cada um é convidado a escolher para a questão inicial duas respostas que parecem opor-se, com o fim de analisar as suas problemáticas. Nestes diferentes aspetos, o professor pode escolher concentrar-se sobre um aspeto específico do trabalho. O recurso à escrita tem uma vantagem: cada um deve manifestar-se de seguida e o professor não tem de esperar que se levante uma mão “corajosa”.

### **3. Trabalho sobre um texto**

O exercício do trabalho sobre um texto assemelha-se àquilo que certos professores já fazem com os seus alunos, de maneira mais ou menos formal. É um exercício de leitura que se baseia na ideia de que um dos fundamentos de todo o ensino é aprender a ler, seja um livro, o mundo ou a existência. O nosso trabalho é fazer uma leitura “aproximada” do texto, fazer a sua análise e compará-las.

#### **3.1. Desenvolvimento inicial**

Um breve texto (uma página ou duas) é distribuído antecipadamente aos participantes, podendo ser um texto de autor (conto, fábula, artigo jornalístico ou outro), um texto do professor ou do aluno: segundo a natureza do texto, as problemáticas e o trabalho modificar-se-ão um pouco. Os alunos leem e refletem sobre isso, sem conhecer necessariamente o nome do autor, a origem ou a natureza do texto, ainda que isso não constitua minimamente uma regra. Bem entendido, o texto deve bastar-se a si mesmo para não ter de se recorrer constantemente a uma autoridade ou a referências externas, devendo manifestar adequadamente a sua própria verdade, o seu próprio conteúdo.

### **3.2. Interpretações**

A sessão começa por uma leitura em voz alta, onde se exige do leitor uma pronúncia inteligente das articulações, um pouco teatralizado, a fim de dar vida ao texto e aproximar-se dele. Esta leitura poderá ser feita por um único aluno ou partilhada por toda a turma, sendo uma frase lida por cada um. Esta leitura não é indispensável, podendo mesmo tornar-se aborrecida se o texto for muito longo, mas favorecendo a sua contextualização. Nas turmas dos mais pequenos que ainda não leem, o professor deve ler o texto várias vezes para que os alunos captem os dados.

Segue-se uma volta à mesa, sistemática ou não, em que se ouvem naturalmente algumas interpretações possíveis – e impossíveis – do texto. Durante este exercício o professor evitará “corajosamente” a sua vontade de intervir quando se depara com “erros” de leitura ou interpretações erradas. É essencial que o erro se exprima sem receio de represálias ou nunca será trabalhado. Não esqueçamos a chamada de atenção de Hegel: “O medo do erro é o primeiro erro”. De contrário, o receio do julgamento exterior impedirá os alunos mais tímidos de se expressar e incitará os mais astutos a parafrasear aquilo que entenderão como a articulação da verdade do momento, a do poder em vigor, em vez de porem verdadeiras questões. O que não exclui minimamente, bem pelo contrário, o tratamento do erro: isso será facilitado.

### **3.3. Papel do professor**

O professor deve, como em todos os debates formais, tornar-se um animador, ainda que esta palavra, mal conotada, o arrepie um pouco, ou um guia se preferir. O seu papel é o de pôr simultaneamente em destaque os contributos de cada um e os do conjunto do grupo. Isto far-se-á segundo o tipo de intervenções. Deve solicitar esclarecimentos se uma leitura particular não lhe parece totalmente clara ou se um dado aspeto merece ser um pouco mais desenvolvido. Deve pedir explicações se identificar contradições intrínsecas numa leitura específica, sem se preocupar com aquilo que considera como a justeza ou a veracidade da proposta. De vez em quando, deve reformular ou sintetizar uma intervenção, a fim de fazer destacar o essencial, verificando junto da respetiva pessoa se foi isso que ela quis dizer. Nesses momentos deve distinguir entre falar em lugar do participante e ajudar a esclarecer a sua intenção. Para evitar a ratoeira de “falar pelo aluno”, deve preferir incitar o aluno a terminar ele mesmo a sua intervenção, a torná-la mais sucinta ou a solicitar ajuda junto dos colegas. O professor deve pedir a justificação para esta ou aquela interpretação por meio de citações precisas do texto, sobre as quais se poderá iniciar um debate. É necessário cuidado em relação à ideia de que uma hipótese de leitura é justificada pela totalidade do texto, sem poder citar uma passagem em



particular: trata-se do argumento clássico do aluno que tenta, conscientemente ou não, evitar confrontar-se realmente com o texto a pretexto de uma “globalidade” do mesmo. Além disso, o professor deve intervir no decorrer da sessão ou no fim da palavra passar por todos, nas leituras com diferenças mais flagrantes, sublinhando-as, de modo a fazer emergir os aspetos mais contraditórios do processo em curso. Apresentada como um jogo, esta situação não deve perturbar muito os participantes.

À medida que decorre a prática, o professor deve encorajar os participantes a participar neste processo, autorizando-os ou encorajando-os a fazer eles próprios as perguntas. Tanto mais que, com a repetição das sessões, uns e outros começam a apreender este jogo de questionamento que, pouco a pouco, tomarão a seu cargo. Ao praticá-lo com os colegas começam a aplicá-lo a si mesmos, isto é, habitam-se a interrogar as suas próprias articulações de pensamento. Se um dos participantes expressa uma dificuldade real com o texto a ponto de não ousar dizer nada, o professor deve propor-lhe que tente explicar essa dificuldade ou então de pegar em duas ou três frases ao acaso – aquelas que lhe despertaram interesse ou aquelas que lhe parecem mais herméticas – para que ele as comente na medida das suas possibilidades. Os outros podem ajudá-lo neste processo.

Lembremos que as falas mais hesitantes não são por isso as menos pertinentes. Deve aprender-se a pôr questões abertas, para libertar o aluno do receio da autoridade exterior, tanto a do professor como a dos seus pares. É importante sublinhar que o professor deve impor ao grupo o mesmo respeito pela palavra singular que impõe a si próprio, o que é particularmente importante – e por vezes difícil – com crianças muito novas, por vezes pouco habituadas ou refratárias a este tipo de “autocontrolo”.

### **3.4. Confrontar as perspetivas**

No fim de dar a volta à mesa ou no fim do período consagrado a esta parte do exercício, começa o segundo momento, que se pode nomear como confronto de perspetivas, ainda que em certo grau este aspeto do trabalho já tenha começado, pois alguns participantes já aproveitaram a sua vez de falar para contradizer ou criticar as ideias expressas anteriormente. Esta parte serve para condensar as problemáticas: o professor obriga os intervenientes a abreviar as suas intervenções ao máximo de modo a destacar as questões fundamentais da discussão, que são geralmente as do texto, sem no entanto impedir o aparecimento de novas problemáticas, na medida em que elas tenham relação próxima com o assunto. Poderá igualmente tentar a abertura de pistas que já foram levantadas e sobre as quais se passou demasiado depressa, devendo estar à espreita de qualquer esboço de pensamento, de qualquer intuição inexplorada. Por exemplo, deve sublinhar uma frase pronunciada sem qualquer desenvolvimento, solicitando reações à mesma, dentro de uma perspetiva que

lhe pareça tocar o essencial, em detrimento de outra que lhe pareça pelo contrário cair num equívoco ou numa inexatidão, esperando assim provocar reações.

Uma modalidade específica deste exercício é a produção de uma única frase pelo aluno, destinada a resumir o essencial do texto. Ainda mais fácil é pedir para escolher a frase mais importante ou mais significativa do texto. Estes pedidos convidam o aluno a discriminar as ideias e a hierarquizar o seu próprio pensamento, separando o essencial do acessório. Estas diversas frases, acompanhadas de uma citação ou de um breve argumento que as sustente, deverão ser escritas no quadro e comparadas entre si, debatidas, a fim de limitar as sugestões de interpretação, tal como no “Questionamento mútuo”.

Outro exercício importante a propor: o professor pede a cada um dos participantes se pensa estar ou não de acordo com o que diz o texto, a fim de delinear a sua posição e de a justificar. Em caso de desacordo, o participante deve imaginar o que o autor responderia à sua objeção. Este vaivém entre o autor e o leitor retira ao texto a sua camada objetiva e intocável, permitindo ao mesmo tempo uma apropriação pessoal das questões e uma distanciamento de si.

É de salientar que este tipo de método suscita por vezes uma certa angústia no aluno, habituado a respostas feitas e a explicações “oficiais” do texto, desprovidas de ambiguidade ou de contradições. Trata-se, no entanto, de manter a tensão assim gerada, de forma encorajadora, de modo a transmitir confiança às capacidades intelectuais individuais. De certa maneira, esta situação corresponde melhor à realidade dos exames e da vida do que um curso magistral, uma vez que nada nos é dado antecipadamente.

### **3.5. A “verdade” do texto**

O professor ficará surpreendido – se tiver paciência para isso – ao ver que muitas pistas falsas se retificarão a si mesmas, por intermédio do trabalho do grupo, retificações nitidamente mais gratificantes do que se as tivesse feito ele mesmo, usando o seu poder e autoridade. Sem contar o facto de que os acasos e subtilezas da discussão serão, sem dúvida nenhuma, intelectualmente mais estimulantes para ele do que ter-se limitado a desenvolver diretamente as suas próprias ideias sobre a questão. Verá o texto estudado tomar uma espécie de vida nova, pois cada sessão de leitura do mesmo texto afigura-se única e vivificante: o mais brilhante dos monólogos nunca ultrapassará o lado rico e produtivo da multiplicidade e da troca de ideias. Deve, por essa mesma razão, fazer apelo à sua própria criatividade e interrogar a amplitude da sua apreensão do texto para pôr de pé uma tal prática. Isto pode gerar nele um sentimento de angústia, mas dar-lhe-á igualmente grandes alegrias se a insegurança ligada ao arriscar for suficientemente assumida.

De qualquer modo, ele não abandona o seu papel de professor no sentido tradicional do termo, pois no momento da conclusão ou noutros momentos da aula, vai encontrar oportunidade de retificar um certo número de pontos que lhe parecem indispensáveis para a boa compreensão do texto estudado. Se necessário, produzirá nessa ocasião uma espécie de análise curta sobre os momentos importantes do trabalho efetuado, esclarecendo metodologias e temáticas, desenvolvendo para os ouvintes se efetua num ambiente muito mais propício à escuta e à apropriação do sentido. Por um lado, o professor agarrou melhor a natureza das dificuldades apresentadas pelo texto estudado pelos leitores a quem for apresentado, por outro, os ouvintes estarão mais inclinados a escutar as propostas, na medida em que tiverem estabelecido uma relação mais pessoal e substancial com o texto e sentir-se-ão parte integrante do debate em curso. Quanto ao contexto em que se insere o autor, a época ou o tipo de texto, talvez tenha sido sugerido pelo professor, que deixou escapar um termo no decurso da discussão ou por alguns dos participantes mais preparados que falaram disso mas, em qualquer dos casos, o professor pode decidir abordar um certo número de informações no final da sessão que porão as coisas em perspectiva e servirão de conclusão a esta leitura/reflexão.

## Trabalho sobre a Cinderela

### Moral da história: hipóteses

**1. *Para ser feliz, é preciso encontrar alguém que nos ame.***

A Cinderela ficou feliz quando encontrou o seu príncipe encantado.

**2. *Quando estamos sós, não sabemos como resolver os problemas.***

A Cinderela ficou aflita até ao momento em que a madrinha a veio ajudar.

**3. *Quando somos pacientes, os problemas serão resolvidos.***

A Cinderela acabou por ficar feliz, embora não o fosse inicialmente.

### Problemáticas

Como nos tornamos felizes? Porque alguém nos ama, porque alguém nos ajuda ou porque somos pacientes. Nos dois primeiros casos, isso depende dos outros, no terceiro, depende de nós. No primeiro caso, estamos ligados ao outro por sentimentos, no segundo pela utilidade.

### Resumo

O “Trabalho sobre um texto” é um exercício coletivo, que consiste em

aprofundar em conjunto um dado texto propondo hipóteses de leitura, justificando-as, desenvolvendo-as ou modificando-as graças a interrogações pertinentes e comparando estas diversas respostas para extrair delas as problemáticas fundamentais.

O trabalho a efetuar incide sobre os seguintes pontos: aprofundar a compreensão de um texto, produzir ideias, articulá-las precisa e claramente, produzir questões subsidiárias e responder-lhes, escutar o outro, assegurar a presença de uma ligação lógica ou conceptual entre as ideias, sintetizar ou analisar o conjunto do trabalho.

### **Pistas**

Para começar, podem ser propostos dois breves exercícios.

— Depois da leitura do texto, cada aluno deve escrever uma frase que capte a ideia principal do texto e outras duas sobre duas ideias secundárias, justificando as escolhas.

— Para uma dada hipótese de leitura, cada aluno deve escrever três questões ou objeções diferentes. Estas diversas proposições são em seguida comparadas e discutidas oralmente.

Um exercício escrito, mais completo, pode ser proposto em jeito de iniciação ou de complemento a este tipo de oficina. Depois da leitura do texto, cada aluno deve responder brevemente à questão numa folha volante: “Qual é a ideia principal do texto?” e citar uma passagem específica como prova. Em seguida, cada um passa a mesma folha ao colega do lado, que questiona a resposta proposta e propõe uma objeção. O aluno retoma a sua folha e responde à questão ou à objeção. Um segundo colega põe uma nova questão sobre a resposta inicial ou propõe uma nova objeção e o aluno responde de novo. O processo repete-se uma terceira vez. Cada aluno é convidado a analisar o resultado destas sugestões sobre a sua resposta inicial: a sua ideia mudou? Foi mais esclarecida? Qual é a natureza da mudança? Respostas e perguntas, respostas e objeções concordam entre si? O texto foi corretamente analisado? Em seguida, instala-se uma discussão plenária com o fim de discutir alguns exemplos ou então o professor produz algumas análises de exemplos.

Outro exercício escrito ou oral: cada aluno escreve uma hipótese de leitura, com o apoio de uma citação. É feita uma volta à mesa, onde cada aluno lê a sua resposta. Cada um põe uma questão ou uma objeção por escrito a um colega por si escolhido. O trabalho sobre as questões ou objeções e respostas faz-se em seguida oralmente, um aluno de cada vez. Ou então cada um é convidado a escolher duas teses que se distingam ou pareçam opor-se, com o fim de analisar as suas problemáticas.

Nestes diferentes aspetos, o professor pode escolher concentrar-se sobre um aspeto específico do trabalho. O recurso à escrita tem uma vantagem: cada um

empenha-se de facto e o professor não tem de esperar que se levante uma mão “corajosa”.

## **4. O exercício da narração**

No trabalho escolar, na reflexão, o exemplo tem muitas vezes um estatuto incerto. Com frequência ausente, subestimado ou mal empregue, no fim de contas não se sabe se é supérfluo, quando se basta si mesmo, se serve de elemento decorativo ou de preenchimento, se explica ou prova, se põe um problema ou se o ilustra. Podemos sempre tentar descortinar e comparar estes diferentes valores do exemplo, comentar a sua respetiva importância, mas no exercício que propomos trata-se mais de convidar o participante a pôr as mãos na massa, trabalhando o exemplo através de um processo específico de discussão e de análise que o fará refletir sobre o seu enunciado, a sua escolha, a sua utilização e o seu sentido.

### **4.1. Desenvolvimento inicial**

Tal como numa discussão mais clássica, trata-se em primeiro lugar de escolher e articular um assunto, sob a forma de uma questão, de uma afirmação ou de um simples tema, escolha que, segundo as necessidades será efectuada pelo animador ou pelos participantes – por meio de uma lista de proposições e de votação – antes ou durante a oficina. Isto implica também determinar se os participantes podem ou devem preparar a sua intervenção antes da sessão ou se querem improvisar. Pode também ser consagrado um tempo de trabalho útil à redação desse exemplo. Digamos que este exercício se arrisca a ocupar um tempo bastante considerável, que pode estender-se a mais do que uma sessão. É também possível dedicar-se apenas a alguns aspetos do trabalho.

Uma vez escolhido o assunto, os participantes serão convidados a produzir uma determinada narração sobre o assunto. Em geral, uma narração deve relatar um acontecimento particular. Por diversas razões, o exemplo apresenta-se sempre sob a forma de um caso específico. A principal vantagem desta regra tornar-se-á mais evidente com o seguimento, mas digamos que ela permite, entre outras coisas, interrogar a coerência e a legitimidade do caso no seu quadro circunstancial e conceptual. Uma maneira simples de apresentar a exigência é dizer que a narração deve poder começar pelos termos consagrados “Era uma vez...” ou ainda “Numa bela tarde de verão...”.

Numa fase inicial a narração não deve ser acompanhada de comentários ou explicações. Qualquer transgressão desta regra será inicialmente levantada pelo animador e também, na medida do possível, pelos participantes. Para começar, o

grupo é convidado a formar uma espécie de júri, cujos membros devem garantir o respeito pelas regras de funcionamento. Qualquer participante pode objetar a esta ou aquela intervenção que lhe pareça não corresponder à exigência do momento. Tanto mais que este exercício compreende fases bem específicas, em que as exigências evoluem quanto à natureza do discurso. Qualquer objeção deve ser justificada, sendo admitidos outros comentários, confirmando ou infirmando a objeção: qualquer contestação será concluída com um voto de maioria simples, aceitando ou rejeitando a decisão.

A narração pode ser, por exemplo, sobre um acontecimento vivido pelo narrador ou por outra pessoa conhecida direta ou indiretamente, sobre uma ficção tirada de uma obra ou de um filme ou até sobre circunstâncias completamente inventadas pelo autor. Além disso, o narrador não tem de explicar a origem ou a natureza da sua história, que pode ser uma mistura de realidade e ficção. Assumirá isso completamente, ninguém podendo objetar com factos exteriores ou outra versão da história, na medida em que esta já é conhecida. Da mesma maneira, deve especificar-se que nesta parte do exercício, não pode ser dirigida nenhuma objeção quanto ao conteúdo, seja para algo fora do assunto, um acordo ou um desacordo ou mesmo uma incoerência. As únicas duas objeções legítimas, as que em geral ocorrem, referem-se ao estatuto narrativo do que é contado, tal como em relação aos comentários. Estas duas objeções habituais mostram as dificuldades sobre as quais se tem de trabalhar: em primeiro lugar, pensar no singular em vez de pensar na generalidade; em segundo lugar, relatar o acontecimento, separado o mais possível da sua explicação e da sua conclusão. Estas exigências, completamente arbitrárias, permitem entretanto aos participantes tomar consciência da natureza do seu discurso e determinar voluntariamente o curso da sua palavra.

Um receio frequentemente verbalizado quanto a este exercício consiste em dotar o grupo da capacidade de gerar diversos exemplos narrativos, dúvida surgida tanto por parte do animador como dos próprios participantes. Digamos empiricamente que, sobre um assunto de interesse geral, todo o grupo chega inevitavelmente a produzir um certo número de narrações. Como sempre, neste género de exercício, trata-se de ser paciente, de desdramatizar a questão, de acreditar na capacidade criadora do ser humano e de não se esperar necessariamente algo inacreditável e maravilhoso. Pode ficar-se surpreendido com o trabalho realizado com uma simples história de quatro ou cinco frases.

#### **4.2. Escolha da narração**

Deve ser estabelecida uma lista de cinco a dez histórias, cada uma com um título que se escreve no quadro, acompanhado de um breve resumo. A turma deverá escolher aquela que corresponda melhor ao assunto em questão e que o ilustre da maneira mais interessante. Inicia-se uma discussão em que cada um – ou

alguns, segundo o número de participantes e o tempo disponível – exprime a sua preferência e as razões que a motivam. Escolhem-se duas ou três narrações que parecem ter mais valor ou criticando as narrações que parecem não convir. É importante especificar que os primeiros critérios de julgamento não são nem a originalidade da história, nem a sua qualidade narrativa, nem a sua conclusão implícita, nem o seu encanto, nem a sua dimensão de verdade, mas principalmente a sua relação com o conteúdo. Os argumentos de opção e de exclusão devem incidir sobre a capacidade da narração em questão de esclarecer o assunto estudado, sobre o sentido que tem, mais do que sobre critérios estéticos. A menos que se decida orientar a sessão noutra direção.

Os participantes serão tentados a escolher a história que lhes parece mais bonita, aquela que mais lhes convém ou aquela que lhes diz mais. A dificuldade é fazer passar o aluno ao estágio do metanarrativo, o que põe diversos problemas, variando pouco com as idades, problemas esses que deverá identificar e tratar, ao longo do tempo, à medida que decorrem os exercícios. Aqui, a exigência é sair da sensibilidade imediata para entrar no entendimento e na conceptualização. A fim de fazer melhor uma escolha coletiva, devem ser escritos no quadro os argumentos principais que defendem ou criticam cada narração. No fim de se dar a volta à mesa, pedir-se-á que um voto para determinar a história que convém melhor ao assunto estudado. Esta parte do exercício terá permitido trabalhar sobre a relação entre o exemplo e o assunto a tratar, mostrando a dificuldade de pensar os tópicos conceptuais de uma narração, a metanarração.

### **4.3. Estudo da narração**

Uma vez seleccionada a narração, o seu autor deve contá-la de novo para que cada um se recorde dos elementos que a compõem. Depois disto, os participantes são convidados a questionar o narrador, exclusivamente sobre os detalhes factuais. O “júri” joga nesta parte um papel importante que consiste em fiscalizar permanentemente a natureza das questões e das respostas. Qualquer possível transgressão deve ser assinalada, tendo a rejeição de uma proposta de ser argumentada e submetida à aprovação do grupo. Trata-se principalmente de distinguir aquilo que surge do factual daquilo que surge da opinião ou do julgamento, distinguir o que é uma precisão legítima daquilo que implica uma mudança importante dos dados, distinguir o que representa uma resposta daquilo que ilude a questão, distinguir entre quem se contenta a responder precisamente à questão daquele que aproveita para abordar ou introduzir outros elementos. Também aí os diferendos resolvem-se com um voto da maioria depois de um debate mínimo. A principal dificuldade reside no facto do autor ser responsável pela sua história, cujos termos escolheu arbitrariamente sendo por vezes difícil separar o factual do interpretativo. Sobre este assunto, é preciso admitir, depois da argumentação, o poder momentâneo do grupo no se refere à

aceitação ou à recusa duma intervenção. Não porque o grupo detenha enquanto tal uma qualquer verdade infalível, mas porque o cerne de uma discussão consiste em tentar reduzir o arbitrário sem, no entanto, pretender eliminá-lo.

Uma vez terminada a discussão sobre os elementos factuais, devido ao esgotar das questões ou à interrupção do animador, instala-se a parte analítica. A palavra pertence em primeiro lugar ao autor da história, que analisará as problemáticas, a conclusão e a relação com o assunto estudado: o que nos diz esta história a propósito da questão tratada? Uma vez terminada a sua análise, os outros participantes são convidados a tomar a palavra. São então possíveis três tipos de intervenção: primeiramente uma questão dirigida ao autor duma análise ou hipótese de leitura, em segundo lugar uma nova hipótese de leitura, em terceiro lugar a formulação de sugestões entre as diversas hipóteses de leitura, uma comparação entre duas ou mais ideias.

Antes da sua intervenção, os intervenientes devem, se possível, explicar a natureza da mesma: questão, hipótese (ideia) ou proposta (comparação). A exigência deste anúncio prévio obriga o interveniente a estar consciente do discurso que está prestes a fazer, o que nem sempre é evidente. Este compromisso evita, entre outras coisas, um pensamento que se exprime sem necessariamente determinar o seu fim, sem pensar o seu papel e, sobretudo, sem se pensar na relação com o que já foi dito. O monólogo, fluxo de consciência ou pensamento associativo, deve aqui ser excluído, uma vez que o exercício implica pensar em conjunto, por meio da construção de um diálogo. Neste contexto, o outro deve sempre estar presente no pensamento e no discurso; o discurso comum, não obstante a sua multiplicidade e explosão relativas, encontra-se no centro da reflexão, o que obriga a manter uma espécie de fio condutor, exigência permanente de focagem e de concentração.

Frequentemente, o participante que pede para intervir ignora a razão de ser do seu discurso. Surgiu-lhe uma ideia que ele quer exprimir, mas ainda não sabe o que fazer com ela. Ou esquece as regras do jogo e começa a falar sem precisar a natureza da sua intervenção, caso em que o animador interrompe para pedir a explicação prévia, ou começa anunciando uma categoria para a modificar no decorrer do discurso ou, uma vez terminado, dando conta que não teve sucesso, redefine o seu discurso. Os participantes devem desempenhar aqui o seu papel de júri, fazendo objeções, se a explicação prévia foi transgredida. A dificuldade principal para o interveniente é a de pensar simultaneamente sobre dois planos: o do discurso e o do metadiscurso, isto é, pensar o seu discurso e, ao mesmo tempo, pensar a natureza e a razão de ser do discurso antes de o proferir. As dificuldades encontradas levam a compreender melhor o seu próprio funcionamento intelectual.



#### 4.4. As problemáticas

A distinção entre os tipos de discurso não são puramente formais, elas encarnam diferenças substanciais quanto ao seu fundo e à sua função. Já nos detivemos sobre as hipóteses e as questões, examinemos por um instante a natureza e a emergência daquilo que apelidamos de problemáticas.

Delimitar as problemáticas entre duas ou mais hipóteses representa o tipo de intervenção mais difícil, pois é o mais abstrato e o mais complexo: exige pensar pelo menos em duas ideias ao mesmo tempo. Representa o metadiscurso por excelência, uma vez que se trata de determinar a natureza precisa da oposição ou da relação entre duas hipóteses no que elas têm de mais fundamental no plano da sua substância. Por exemplo, assinalar em termos adaptados a oposição entre pressupostos objetivos ou subjetivos, egocêntricos ou altruístas, materialistas ou idealistas, metafísicos ou políticos, entre diferentes visões do homem e da sociedade, que remetem para as grandes antinomias da filosofia. Tentar identificar estes pressupostos habitua os participantes a reconhecer a palavra implícita, o não dito de uma análise, vislumbrando como estes ou aqueles discursos decorrem naturalmente destes ou daqueles pressupostos, muitas vezes ignorados por quem os veicula.

O primeiro a tentar esta análise das problemáticas é o que acaba de exprimir uma nova hipótese, provavelmente nova e diferente: se isto não estiver já feito, será convidado a distinguir a suposta diferença entre o seu discurso e o (s) precedente (s). A maior parte das vezes não chega aí imediatamente, caso em que o animador passa a outra intervenção. Frequentemente serão ao outros, os observadores, que melhor farão este exercício, pela simples razão de que aquele que exprime a sua diferença se encontra demasiado preso ao seu discurso, pela convicção e o sentimento de evidência que o animam e porque não está habituado a identificar os seus próprios pressupostos intelectuais. O nível de pensamento e de expressão aqui exigido pode apelar-se por razões pedagógicas “o primeiro andar” por oposição ao “rés-do-chão” da opinião e da análise habituais. Trata-se com efeito de ir a montante na matriz intelectual, de entrar num processo anagógico, que permite identificar os esquemas estruturais, para entrever uma espécie de “espaço periódico” do espírito individual.

Por vezes, num primeiro exercício, conforme os grupos, não é possível identificar as problemáticas. O animador pode então escolher fazê-lo ele mesmo em jeito de conclusão, sem decidir a validade comparativa dos pressupostos, o que não faria qualquer sentido. Seja como for, deve assegurar-se que os participantes assinalaram de que maneira os diversos pressupostos qualificam diferentemente a narração e a sua relação com o assunto a tratar.

Posta de lado a última etapa (as problemáticas), a dificuldade principal à qual o animador deve estar atento é a capacidade dos participantes em seguir as diferentes partes deste exercício. Com efeito, trata-se de passar constantemente

do discurso narrativo ao discurso analítico, da questão à afirmação, da análise à meta análise, do exemplo concreto ao assunto abstrato, do seu próprio discurso ao do outro e vice-versa, durante duas horas, exigência de seguir o jogo e de concentração que alguns podem ter dificuldade em satisfazer. Também não deve hesitar em lembrar periodicamente em que parte se está. Deve ter presente que é precisamente esta flexibilidade do pensamento, a sua consciência e o seu domínio que os participantes devem trabalhar e aprender.

### Exemplos de narração, análise e problemáticas

Pergunta:

É preciso ser-se simpático com os colegas?

#### ***Narrações:***

a. Quando era pequena tinha uma colega de quem gostava muito. Mas um dia, fui castigada por uma falta que ela fez e ela não disse nada. Nunca mais fui amiga dela.

Análise 1: É preciso aprender a escolher colegas que são simpáticas.

Análise 2: É preciso dizer a verdade, mesmo que isto não agrade às colegas.

b. Eu tinha uma colega e num dia ela falava comigo e no outro dizia: “Não falo mais contigo”. Eu fiquei farta e então disse-lhe que não lhe falava mais durante uma semana. Depois disso, ela ficou muito mais simpática comigo.

Análise 1: Não é preciso ser-se demasiado simpático com as colegas.

Análise 2: É preciso fazer-se às colegas aquilo que elas te fazem.

c. Tenho um colega que quer sempre que eu o ajude na aula, mesmo quando não estamos autorizados. Mas quando me pede para o ajudar, não consigo dizer-lhe que não deve fazê-lo. Então agora, embora continue a ser meu colega, não me sento ao pé dele.

Análise 1: É preciso ser simpático com os nossos colegas, mas não o tempo todo.

Análise 2: Um verdadeiro colega nunca deveria pedir nada: isso não é simpático.

Problemáticas: Se queremos ser simpáticos, é preciso sê-lo totalmente? Com os colegas, precisamos fazer como eles? É preciso saber escolher os colegas antes de sermos simpáticos com eles?

### Resumo

O “Exercício da narração” é um exercício coletivo que consiste em aprofundar uma questão dada citando exemplos específicos, que se analisam com o fim de produzir respostas sob a forma de hipóteses, desenvolvendo ou modificando estas hipóteses graças a interrogações pertinentes e comparando as várias respostas para extrair as problemáticas fundamentais da questão inicial.

O trabalho a efetuar incide sobre os seguintes pontos: aprofundar uma questão citando exemplos, analisar estes exemplos, produzir ideias, articulá-las com precisão e clareza, produzir questões subsidiárias e responder-lhes, escutar o outro, assegurar a presença de uma ligação lógica ou conceptual entre as ideias, sintetizar ou analisar o conjunto do trabalho.

### Pistas

Para começar, podem ser propostos dois breves exercícios.

- Depois da questão inicial, cada aluno deve redigir um exemplo e fazer duas análises possíveis deste exemplo.
- Para um dado exemplo, cada aluno deve escrever duas análises possíveis e diferentes. Estas diversas proposições são em seguida comparadas e discutidas oralmente.

Um exercício escrito, mais completo, pode ser proposto em jeito de iniciação ou de complemento a este tipo de oficina. Para trabalhar a questão posta pelo professor, cada aluno deve responder brevemente à questão numa folha volante um exemplo específico com a análise que ele fez, com o fim de mostrar como este exemplo permite responder à questão inicial. Cada aluno passa a folha ao colega do lado que interroga o exemplo ou a análise proposta, formula uma objeção ou sugere uma nova análise. O aluno retoma a sua folha e responde à questão ou à objeção. Um segundo colega põe uma nova questão ou objeção sobre o exemplo e a análise de partida e o aluno responde de novo.

O processo repete-se uma terceira vez. Cada aluno é convidado a analisar o resultado destas sugestões sobre a sua resposta inicial: O seu exemplo é apropriado? A sua análise mudou? Foi mais esclarecida? Qual é a natureza da mudança? Respostas, perguntas e objeções concordam entre si? O assunto foi tratado? Em seguida, instala-se uma discussão plenária, com o fim de discutir alguns exemplos ou então o professor produz algumas análises de exemplos.

Outro exercício escrito ou oral: cada aluno escreve um exemplo, para ilustrar a questão inicial, podendo ser um exemplo real ou fictício. É feita uma volta à mesa, onde cada aluno lê o que escreveu. Cada um põe uma questão por escrito a um colega por si escolhido. O trabalho sobre as questões e respostas faz-se em seguida oralmente, um aluno de cada vez. Ou então cada um é convidado a

escolher dois exemplos propostos que pareçam opor-se, com o fim de analisar as suas problemáticas.

Nestes diferentes aspetos, o professor pode escolher concentrar-se sobre um aspeto específico do trabalho. O recurso à escrita tem uma vantagem: cada um empenha-se de facto, o aluno tem tempo de se preparar e não fica senão a ler o que foi redigido.

## **5. Variantes**

### **5.1. Exercício sobre as personagens**

Para os mais pequenos (Jardim Infantil, Escola Primária) que ainda têm dificuldade em conceptualizar o conjunto de um texto, é possível começar por um exercício de conceptualização das personagens. Para isto, começa-se por contar uma história ou projetar um filme e depois pede-se para escolherem uma personagem, ou porque gostam dela ou porque não gostam. Esta regra exige que os alunos exerçam o seu julgamento e se empenhem existencialmente. Numa segunda etapa ou no seguimento devem justificar a sua escolha, podendo esta justificação assumir diferentes formas. A mais imediata para as crianças consiste em querer relatar os elementos narrativos que os marcaram. Nisto haverá uma tendência para o “e depois, e depois, e depois...”, que se deve limitar ao pedir-lhes que escolham um elemento específico ou articular um pensamento sintético. Assim, em vez de contar tudo o que o herói fez, ou dizem que venceu o dragão, acontecimento específico que implica fazer a escolha de uma parte do texto, ou que ele salvou a vida da princesa, síntese que resume a aventura.

Neste ponto, algumas crianças talvez já tenham emitido um julgamento qualificando uma das personagens: preferem a princesa porque é bonita, o príncipe porque é corajoso, o palhaço porque é divertido e não gostam da bruxa porque é má. Se dizem por exemplo que não gostam da bruxa porque ela lhes mete medo, deve pedir-se que determinem porque é que ela lhes mete medo, a fim de não se ficar apenas por uma simples impressão suscitada pela personagem. Trata-se de garantir que eles qualificam a personagem, que eles a pensam e a conceptualizam. Contudo, será útil, uma vez efetuada esta qualificação, citar uma passagem da narração ou um resumo sintético que justifica o qualificativo: o príncipe é corajoso porque combateu o dragão, a bruxa é má porque quer matar a princesa que não lhe fez mal nenhum. Os que sabem ler podem mostrar a passagem do texto a que se referem. Quanto às crianças que apenas citaram uma passagem, deve ser-lhes solicitado que escolham um qualificativo apropriado à personagem em questão, correspondente ao elemento narrativo que evocaram. Pode acontecer que eles tenham dificuldade em

produzir esse termo. Nesse caso, tal como nos outros exercícios, devem pedir ajuda depois de terem tentado em vão formular a sua ideia. No entanto, de modo a não se ficar por este pedido de ajuda, demasiado passiva, ainda que muito importante, o aluno em questão deve escutar as diferentes propostas dos colegas e escolher a que lhe parece mais adequada.

Em todos os casos, qualquer que seja o termo qualificativo escolhido, deve ser submetido ao debate. O professor pode, por exemplo, perguntar se há alguma oposição ao termo proposto. Qualquer aluno pode então tentar explicar o que não está bem no termo escolhido ou propor outro. Pode ser solicitado o voto da turma, a fim de ver o que pensam os restantes e confrontar o autor do conceito com os colegas.

Esta votação pode ter um papel de sanção ou de simples consulta, segundo o modo de funcionamento que o professor julgar melhor, mas parece preferível o papel simplesmente consultivo, a fim de que o aluno aprenda a assumir o seu próprio pensamento, mesmo se estiver só contra os outros. De qualquer maneira se houver “erro”, tende em geral a regular-se a si mesmo, se não no próprio momento no decurso do exercício. Se houver discordância, o mais importante deve ser iniciar um debate que permita aprofundar a compreensão geral da história e das suas problemáticas, incluindo por vezes a consideração de que há várias leituras possíveis, o que permite o começo da problematização. E assim o herói que joga para atingir os seus fins pode a pouco e pouco ver-se acusado de mentiroso e maldoso. Este paradoxo aparente, com a perspetiva simultaneamente positiva e negativa da mesma personagem, merece um tempo de reflexão que permite levantar alternativas. Para isto, o professor deve insistir no aspeto provocador desta constatação, a fim de que cada um trabalhe o problema e possa beneficiar com isso.

Assim, através do trabalho sobre as personagens, ao mesmo tempo resumindo o seu papel e qualificando-as, cada criança dá o seu contributo para a compreensão da história. Pode ser traçado um esquema sobre o quadro que resuma o conjunto dos comentários. Se as personagens foram postas de lado, em particular se são importantes, o professor deve pedir à turma que faça sobre elas um trabalho semelhante ao que já foi feito.

## **5.2. Lista de palavras (turma difícil)**

Uma das dificuldades postas pelo exercício, como já foi referido, consiste no facto da palavra ser controlada e que não basta dizer o que passa pela cabeça, pois trata-se de construir, aprofundar, argumentar, etc. Se alguns alunos sentem dificuldade a controlar a palavra, isto pode regular-se bastante facilmente, na medida em que os colegas servirão de reguladores e virão em seu auxílio, iniciando os outros no caminho filosófico. Mas se uma turma inteira ou a maioria tem dificuldade com esta exigência, que se manifesta por uma certa turbulência

um pouco desencorajante para o professor, há uma técnica particular, de natureza progressiva, que pode ser eficaz. Em vez de iniciar imediatamente com uma exigência formal, que exige a produção de ideias acabadas e restringe a expressão, o professor pode pedir simples palavras sobre o assunto, escritas numa lista no quadro, sem outros comentários. O professor tem no entanto a possibilidade de questionar um aluno quanto à pertinência da palavra escolhida em relação ao assunto. Ou ainda outro aluno poderá levantar uma objeção ou uma questão de compreensão, sem insistir necessariamente a fundo sobre a dimensão analítica. Este primeiro período consiste num momento de “descontração” em que cada um tem a possibilidade de participar e contribuir para o debate, exprimindo o que lhe vai na cabeça, uma vez que se trata de mobilizar simples palavras que não levam tempo a pronunciar e a escrever e não apresentam qualquer dificuldade a formular.

Depois de passado este tempo, que pode demorar metade do tempo destinado ao exercício, vem o trabalho sobre as palavras, com a ajuda da lista anotada no quadro e que constitui a prova escrita do que foi produzido. Trata-se então de descobrir pares de palavras com potencial contraditório, ou palavras redundantes porque dizem a mesma coisa ou palavras que parecem fora do assunto. Esta etapa de análise serve para cada um repensar nas palavras que disse, na sua relação com o assunto tal como na relação entre elas. Isto implica repensar estes termos para os conceptualizar e os problematizar, uma vez que serão apresentadas palavras diferentes e até contraditórias sobre o mesmo assunto.

Cada vez que um problema for levantado por um aluno, seguir-se-á um pequeno debate, cujo fim será, por exemplo, o de aprofundar e articular uma breve problemática. Por vezes pode terminar por um voto, a fim de que a turma decida, quando se trata de determinar uma solução única como fora do contexto.

À medida que o exercício vai decorrendo, a lista de palavras reduz-se com a eliminação das redundâncias e o que estiver fora do contexto, e serão identificados pares ou grupos de palavras que permitirão estruturar o conjunto dos comentários sobre o texto.

### **5.3. Citações do texto (turma difícil)**

Por vezes é difícil para um aluno produzir uma frase que resuma a ideia de um texto ou dar-lhe uma moral. Há outra forma de proceder que facilita a tarefa dos alunos, que consiste em escolher num dado texto uma frase com a seguinte indicação: “Qual a frase que era necessário escolher para transmitir a ideia mais importante deste texto?”. O aluno deve seguidamente copiar esta frase e tentar (ou não) redigir uma justificação para a sua escolha: algumas palavras ou uma simples frase justificarão a sua escolha, segundo o grau de exigência do professor, sendo aconselhável que este dê uma volta pelas carteiras para

verificar o que os alunos redigem, a fim de que, quando se inicia a fase seguinte, cada um tenha respeitado a instrução inicial.

Em seguida são utilizadas diferentes opções para determinar as frases estudadas, pois numa só sessão não podem ser trabalhadas todas as que foram selecionadas por falta de tempo. Se for aceite uma escolha arbitrária, as frases ou os nomes dos alunos serão postos numa caixa e tirados ao acaso, sendo a frase escolhida escrita no quadro. Se tiver sido redigida uma justificação, esta também será escrita. Ou então, depois do aluno ter escolhido a frase, é convidado a produzir uma ou a pedir ajuda se tem dificuldade em fazê-lo. Contudo, deve ser-lhe dada a possibilidade de aceitar ou recusar o que lhe é proposto pelos colegas. Uma vez escrita a frase e a justificação, inicia-se a discussão em relação à escolha e à sua justificação durante um determinado tempo. No entanto, de modo a evitar que a discussão alastre em todos os sentidos, o aluno deve precisar a natureza da sua intervenção: seja para sustentar ou criticar a escolha, seja para sustentar ou criticar a justificação. Qualquer outra consideração paralela ou secundária, que não se refira diretamente ao assunto, deve ser recusada, a menos que se encontre uma forma de estabelecer uma ligação. É preciso não esquecer que aqui não se trata de ter apenas boas ideias, mas de construir o pensamento. Em jeito de conclusão, neste momento o aluno cuja proposição está a ser examinada poderá dizer se modifica ou não algo ao que escreveu. Pode também pedir-se à turma que vote para aceitar ou não a validade da proposição final.

Depois será escolhida uma segunda proposição para ser analisada e comparada com a precedente. Inicia-se uma nova discussão, para aprofundar o conteúdo da frase, a justificação, a relação com o texto, etc. Deve pedir-se especificamente aos alunos que comparem a validade respetiva das duas frases em relação ao conjunto do texto e pode ser pedido que escolham. Essa escolha, por vezes, tem só a utilidade de suscitar aspetos lúdicos mas outras vezes pode opor-se ao trabalho de problematização. Como sempre, a habilidade do professor afigura-se aqui indispensável.

No final de uma sessão, três ou quatro proposições foram já estudadas, suficientes para aprofundar o texto e fazer emergir as suas problemáticas. Não obstante, nada nos impede de continuar o trabalho noutra sessão se essa necessidade se fizer sentir. Não se deve, no entanto, esquecer que não é tanto o texto que está no centro mas a capacidade dos alunos para formular, analisar, problematizar, etc. Pode aliás pedir-se aos alunos que terminem o exercício por uma análise escrita individual do texto.

#### **5.4. Obras de arte**

Por diversas razões, um professor pode decidir trabalhar com a ajuda de outros suportes sem ser o texto ou a narrativa: por desejo de variar, por sensibilidade pessoal, para um projeto de turma de artes, etc. A obra de arte ou até um simples

objeto pode servir como ponto de partida para a reflexão. No entanto, é recomendável utilizar pelo menos duas, pois a comparação, em geral, facilita a análise, sem fazer disso uma regra absoluta. Como sempre, é aconselhável experimentar diversos procedimentos e modificar periodicamente as regras e o funcionamento.

Para facilitar o trabalho e favorecer o empenho do aluno, deve pedir-se-lhe que escolha as suas duas obras preferidas e justificar a sua preferência. A tendência inicial será dizer “Porque gosto mais dela”, “Porque é a mais bonita” e outros comentários gerais pouco substanciais. Mas rapidamente, ao ver a repetição deste tipo de frase e porque alguns colegas terão emitido comentários mais incisivos, a maioria dos alunos arriscar-se-á a prolongar e a precisar o seu pensamento, exprimindo então apreciações estéticas sobre as formas, as cores, a harmonia, etc., sobre a descrição do conteúdo, sobre o sentido da obra, a sua natureza e a sua intencionalidade. Não é de admirar se algumas obras parecerem um pouco herméticas aos alunos e o professor aprenderá empiricamente a prever o que diz alguma coisa aos alunos e o que lhes diz pouco; princípio que não é menos válido para os textos. Em relação a isto pode tentar analisar as obras antes de as trazer para a aula. Da mesma maneira, nessa ocasião pode dar alguns exemplos de análise da sua lavra, com o fim de iniciar os alunos neste tipo de exercício, sobretudo se não tiverem cultura neste domínio. No entanto, deve distinguir estes momentos de explicação dos momentos de discussão, ainda que nada o impeça de, num segundo tempo, analisar ele próprio as obras trabalhadas pelos alunos.

À semelhança do trabalho sobre um texto ou de uma questão geral, é importante deter-se nas diversas análises uma a uma, a fim de que cada um tenha tempo para as compreender, as analisar e as criticar. Segundo o contexto, os alunos devem ou não redigir a sua opção e a respectiva justificação. A primeira escolha justificada deve ser escrita no quadro, seguida de debate. O autor da opção pode, em jeito de conclusão, modificar ou não a sua análise. Passa-se em seguida a outra análise, comentada pelo grupo e podem ser comparadas outras análises.

Outro trabalho consiste na análise dos critérios utilizados, a fim de os esclarecer e conceptualizar. O professor pode perguntar o que o autor quis dizer através da sua obra, a fim de sintetizar o conjunto do trabalho. Devem ser escritas no quadro e discutidas diversas proposições, podendo ser votadas pelo grupo. Podem ser formuladas críticas à realização da obra e a sua adequação às intenções atribuídas ao artista.

## **5.5. Animação de alunos (Autonomia e alunos que não falam)**

Ao fim de algum tempo de prática, alguns meses por exemplo, é útil e interessante propor uma animação de alunos, desde os grupos dos mais novos.



Esta atividade pode ser levada a cabo com uma turma inteira ou em pequenos grupos. É também possível, para os mais pequenos, convidar alunos mais velhos para animar as discussões, experiência produtiva tanto para uns como para outros.

O interesse desta modalidade é múltiplo. Em primeiro lugar, permite avaliar a assimilação de utensílios e procedimentos pelos alunos. Em segundo lugar, facilita o desenvolvimento da autonomia. Em terceiro lugar, facilita a palavra, em particular para os alunos para os quais a autoridade e a competência profissional são intimidatórias. Em quarto lugar, a divisão em pequenos grupos facilita o trabalho nas turmas difíceis onde o trabalho com o grupo todo entra facilmente numa algazarra, em particular porque implica grande paciência da parte dos alunos. Contudo, estes objetivos específicos devem estar presentes, pois a primeira reação do professor perante a gaguez, falta de jeito e hesitações dos alunos designados como responsáveis, é de intervir a fim de retificar, precisar, induzir ou modificar, o que não é proibido, desde que tenha sido assegurado um tempo mínimo para os alunos tatearem e estruturarem o seu funcionamento. Por esta razão, mais vale por vezes abster-se de qualquer intervenção, na medida do possível. É claro que o rigor e a exigência formal não serão do mesmo nível do que com o professor, mas o exercício não será menos difícil e exigente para os alunos por outras razões.

Para as turmas dos maiores pode também estabelecer-se uma divisão do trabalho, por exemplo entre animador, secretário, questionador ou outras funções, quer seja com o grupo inteiro quer com pequenos grupos. Parece-nos ser sempre útil, com o fim de evitar a dispersão das intervenções, utilizar o quadro onde devem ser escritas as proposições principais que estruturam a discussão. Mas o papel do quadro, em pequenos grupos, pode ser substituído por um secretário da sessão que toma notas numa folha, de preferência visível para todos. Senão, também é possível, de maneira mais informal, trabalhar só oralmente, pelo menos no início.

Talvez seja necessário definir os procedimentos mínimos, de modo a que os animadores se enquadrem na sua tarefa, mas a maior dificuldade será, sem dúvida, a de aceitarem todos os graus de responsabilidade detido por um dos seus pares. Será grande a tentação de transgredir as instruções, tratando-se de explicar o pacto de confiança que envolve todos para que o grupo possa funcionar. Trata-se também de ir variando os animadores, ainda que alguns se desembarcem nitidamente melhor que outros. Isto evita o sentimento de arbitrariedade e injustiça, sempre presente no grupo. Esta alternância é também crucial no grupo/turma, onde a pressão sobre o animador, devido ao número, é ainda maior e onde aquele se pode sentir facilmente perdido. Não se deve hesitar em fazer participar os alunos, cada um por sua vez, nem que seja só por dez minutos. A experiência de tomar um grupo a seu cargo é importante, levando os alunos a não se limitarem apenas às suas próprias ideias.

## **5.6. A disputa**

Este exercício, mais acadêmico e clássico, é uma adaptação da disputa tradicional, que conheceu o seu apogeu na Idade Média. Sobre uma dada questão, alguns alunos preparam um pequeno texto em jeito de resposta. Se forem mais velhos, talvez tenham a possibilidade de fazer alguma investigação em documentos que lhes foram fornecidos ou a que têm acesso. Talvez tenham como tarefa defender duas teses opostas, uns devendo responder afirmativamente à questão e os outros negativamente. Uma vez lida a apresentação perante o grupo, cada um é convidado a pôr questões, às quais os “conferencistas” devem responder. Pode ser constituído um júri de três alunos que determina, de cada vez, se sim ou não ele respondeu às questões, ou então o grupo pode votar aprendendo, sobretudo, a não confundir esta exigência com o facto de estar “de acordo” com a resposta. Esta sequência pode ser relativamente curta, cerca de dez minutos, duração que será determinada pelo professor de acordo com a sua apreciação da sessão. Outros alunos que prepararam uma resposta podem então tomar o lugar dos primeiros, podendo assim ser introduzidas diferentes conclusões. Seja pedidos de síntese ou de análise dos debates ou até um simples comentário de apreciação, seja a escolha de um orador que, pela qualidade do seu trabalho, justifique esta opção.

## **5.7. Anunciar o que se vai dizer**

Quando o aluno fala – observação válida também para o adulto – muitas vezes não sabe necessariamente para onde vai nem o que faz: ignora a natureza e a função da sua palavra. Umas vezes antes de o dizer e até mesmo depois. O apelo à consciência, saber o que se diz, saber o que se faz, faz parte portanto da imposição filosófica. Se é possível pedir uma justificação das propostas a posteriori – trabalho de argumentação – ou de considerar perspectivas alternativas – trabalho de problematização – ou de definir termos – trabalho de conceptualização – há outras maneiras de aprofundar o discurso. Aquilo a que aqui queremos fazer apelo, saber o que se diz, pode ser definido como um trabalho sobre a consciência ou metadiscussão.

A regra sobre isso é simples: é dado um assunto e todos os alunos podem dizer o que quiserem, mas antes de o dizer, devem definir o que vão dizer, o papel da sua tomada da palavra e a relação que tem com o que já foi dito. Os casos mais simples e correntes são os seguintes: “Vou responder à questão”, “Vou pôr uma questão”, “Vou dar um exemplo”, “Vou fazer uma objeção”, “Vou mostrar uma contradição”, etc. Contudo, se as frases forem simples de pronunciar, talvez de maneira surpreendente, sejam difíceis de formular, pois é árduo querer dizer qualquer coisa e saber a função do que se vai dizer. Muitas vezes as ideias vêm-nos “de si mesmas”, sem que possamos determinar voluntariamente o seu

aparecimento; é o que se chama vulgarmente: surgir de repente. Também neste exercício, com o fim de trabalhar o pensamento, deve dizer-se primeiro o que se vai dizer, ou até mesmo depois, com a ajuda dos outros, se não sabemos identificar sozinhos a natureza da intervenção.

Tal como para os outros exercícios, uma vez aceite a proposta, será pedida uma verificação do que foi anunciado: “Era mesmo uma questão?”, “Era um exemplo para a ideia enunciada?”, etc. Podem ser pedidas explicações, pelo professor ou pelo grupo, por exemplo para saber precisamente sobre o que recai a objeção entre duas proposições, particularmente quando isso não está suficientemente claro, ou mesmo quando a proposição não parece corresponder. Acontece o mesmo quando alguém quer explicar outra ideia: foi explicada, é uma interpretação muito particular ou até um contrasenso? Podem ser emitidos comentários, instala-se o debate, que pode terminar com uma votação do grupo ou outro processo.

Um dos aspetos importantes deste exercício, do ponto de vista da construção do pensamento, é o de que qualquer ideia nova deve estar ligada ao que já existe. Não pode dizer-se “Esta ideia não tem nada a ver com o resto”. Ou a ideia tem já relação com o que foi dito, ligação que deve ser estabelecida antes ou depois do enunciado, ou então não pode ser enunciada, ou é anulada depois da sua enunciação. Mas frequentemente, a menos que esteja completamente fora do contexto, trata-se sobretudo de descobrir e articular a ligação, geralmente presente. Outra tentação forte, para evitar a exigência do exercício, a referência a uma “misteriosa” categoria de pensamento: outra. Mas em geral, pondo de parte algumas surpresas ocasionais, cai-se geralmente nas mesmas categorias: exemplo, questão, objeção, resposta, explicação, etc.

## **6. A utilização da escrita**

Por diversas razões de ordem prática, pedagógica ou outra, a oralidade é em geral o primeiro modelo de oficina filosófica, mas pode não ser esse o caso. Há diversas razões pelas quais a escrita pode ser utilizada e vamos enunciar algumas. A escrita é encarada progressivamente como uma preparação para a oralidade, como um seguimento da oralidade, como a marca escrita portadora de uma continuidade ou como um trabalho em si. Mas seja como for, o espírito da discussão, tal como o descrevemos detalhadamente, como a elaboração e o confronto de um pensamento, preside sempre da mesma forma nos processos que descrevemos. Esta precisão parece-nos tanto mais importante quanto o facto de frequentemente existir uma espécie de hiato entre uma oralidade entendida como livre e pouco exigente e uma escrita entendida como constrangedora e formal, sendo por isso a primeira um pouco desvalorizada em relação à segunda. Trabalhar a escrita no contexto que descrevemos permite ao mesmo tempo

desdramatizar a escrita e obrigar o aluno a levar a sério o seu próprio pensamento.

### **6.1. Preparação da oralidade**

Pode ser desejável preparar o trabalho oral por meio de um trabalho escrito. A razão mais vulgar para isso é a dificuldade, por vezes insuperável para alguns alunos, de se exprimir de maneira imediata, alunos que têm dificuldade em encontrar as ideias e as palavras ao longo do discurso. Então pode ser útil, uma vez posta a questão ou dadas as instruções, dar um pouco de tempo para que cada um escreva numa folha, de acordo com o seu ritmo e as suas ideias, uma questão ou uma resposta numa única frase. Isto também dá ao professor a possibilidade de ir de carteira em carteira, a fim de explicar melhor a tarefa àqueles que não a tinham compreendido, de ajudar a articular um pensamento que se procura, a pedir uma nova articulação ou um complemento para as ideias em rascunho ou inacabadas. Claro que isso se podia fazer no decurso de uma discussão, mas aqui a vantagem da escrita é que todos podem fazê-lo por si mesmos, simultaneamente com o resto da turma. Assim, quando chega o momento de enunciar uma ideia sobre o assunto em questão, ninguém é apanhado desprevenido: todos os alunos têm uma ideia já pronta.

Isto é válido tanto no início do exercício como no decurso da discussão. Suponhamos que o aluno levanta um problema real, por meio de uma questão ou de uma objeção e que o professor quer que todos tratem o problema. Este pode então interromper o trabalho oral durante alguns minutos, a fim de que todos meditem sobre o assunto e tentem esclarecê-lo redigindo duas ou três linhas. Depois, para relançar a discussão, pode pedir a alguns alunos que leiam o seu comentário em voz alta escolhendo, por exemplo, os que falam menos, os alunos com dificuldades, os mais tímidos ou aqueles que falaram pouco nesse dia, para os comprometer no processo. Ou então, uma vez que se trata de propor novas hipóteses para responder à questão geral, pode solicitar este momento de escrita.

Esta irrupção da escrita tem a vantagem de responsabilizar todos os que não participavam verdadeiramente na discussão, porque estavam desconcentrados, porque não a acompanharam ou por simples desinteresse. Como já dissemos, não é obrigatório que todos os alunos se revejam numa discussão em que, teoricamente, se exprimem três dezenas de alunos. Além disso, nas turmas em que esta dificuldade de concentração é um problema recorrente, com os problemas de disciplina que ocorrem quase obrigatoriamente, a escrita pode tornar-se um elemento indispensável do trabalho. Por vezes, é mais fácil manter uma certa calma na aula no decurso de um trabalho escrito do que numa discussão, mesmo se a calma for fictícia e enganadora.

Há outra modalidade de trabalho escrito: a preparação de pequenos textos, exposições miniatura, que servirão para lançar a discussão, se esta for concebida como tal. Pode ser consagrada uma sessão inteira a esta redação. Qualquer que seja a maneira como o trabalho irá decorrer em seguida, pode ser interessante pedir a todos os alunos, a alguns ou então a pequenos grupos, que leiam aos restantes o fruto de uma curta reflexão escrita. Isto para confrontar uma destas reflexões ou para a comparar a uma ou várias outras, como foi descrito nas diversas práticas orais. (Ver confronto de teses.)

## **6.2. Continuação das discussões**

Nesta perspectiva, o trabalho oral é de natureza propedêutica, permite abrir pistas, elaborar hipóteses e iniciar um trabalho de análise, que será concluído por um trabalho escrito que servirá como resultado da reflexão. As instruções de redação podem ser diversas. A primeira consiste em pedir aos alunos para resumir o conjunto da discussão, para avaliar em que medida apanharam as temáticas. Isto obriga-os a pensar o conjunto da discussão, a conceptualizar os seus termos e a precisar as problemáticas. Trata-se de responder por exemplo à questão inicial, usando o trabalho efetuado. De maneira mais geral, isto obriga-os também a repensar o processo e a construção da reflexão, o que será proveitoso para as sessões subsequentes.

É possível prolongar esta espécie de síntese pedindo-lhes para acrescentar uma hipótese da sua lavra e compará-la com as que foram apresentadas oralmente. Ou então analisar o trabalho oral, sob o ponto de vista do conteúdo e da forma. O processo de articulação das instruções afigura-se delicado, pois trata-se de convidar os alunos a uma metareflexão, o que nem sempre é evidente. O professor deve experimentar diversas abordagens e determinar empiricamente o que funciona melhor, adaptando-as às capacidades dos alunos. Para facilitar o trabalho, o mais simples é perguntar aos alunos se a discussão lhes agradou e porquê ou pedir para mencionarem o que retiveram e se lhes agradou e porquê. Pode ser uma ideia particular ou outra, mas o aluno não deve contentar-se em repetir o que já foi dito: deve exprimir uma explicação da sua lavra. Pois a tendência mais forte será a de repetir ou enunciar generalidades do género: "Porque está bem". Não é de admirar este tipo de intervenção e das dificuldades de sair disso, mas o simples facto de fazer este pedido ao aluno, a fim de que ele reflita sobre a sua apreciação da sessão, é um trabalho em si. Em certos casos, será suficiente como exercício perguntar aos alunos, uma vez apagado o quadro, se há uma ideia específica da qual se lembrem e que lhes tenha agradado ou um momento do debate que os marcou. À falta de outra coisa, isto permite repensar a discussão e valorizar as intervenções dos alunos que serão citados, o que é sempre motivador e encorajador para o grupo.

### **6.3. Caderno de filosofia**

O princípio do caderno de filosofia é servir de fio condutor ao longo do ano letivo, como acontece noutras matérias. Serve ao mesmo tempo para o aluno como lembrança e para o professor para seguir o trabalho individual e até para os pais interessados pelo trabalho dos filhos. Pode ser concebido como um caderno de turma ou caderno individual.

Os conteúdos variam consoante o projeto. Se é um caderno de turma, deve conter os relatórios de discussões, feitos pelo professor ou pelos alunos. Nada impede, no entanto, de o abrir a quem quiser acrescentar comentários sobre o debate do dia. O professor pode aí anotar elementos de conteúdo, mas também os instrumentos que foram utilizados. Suponhamos, por exemplo, que apareceram as noções de “contrário” ou de “exemplo”; ele pode destacá-las e até voltar a elas mais tarde, sob uma ou outra forma de trabalho, como referência. Neste ponto, o facto dos alunos terem produzido conceitos torna-os mais concretos e facilita a sua apropriação. Se for um caderno individual, há múltiplas possibilidades. Ou os alunos são convidados a reterem os elementos importantes da discussão desse dia. Ou escreverão ali as suas ideias, em particular aquelas que devem redigir nos momentos de escrita. Ou ainda poderão aí escrever as suas apreciações das sessões, as ideias que lhes pareceram mais interessantes, observações particulares sobre este ou aquele momento forte da discussão ou mesmo ideias importantes que, do seu ponto de vista, foram omitidas. Na medida em que as discussões sofrem por vezes uma certa dispersão e que não é fácil a progressão dos alunos, este caderno dará uma certa coerência ao trabalho, tornando-o mais visível e substancial, uma vez que as diversas sessões poderão ser relacionadas e comparadas umas com as outras.

### **6.4. A oficina por escrito**

A maior parte das oficinas que descrevemos podem também ser realizadas por escrito, com as modificações apropriadas, é claro. E há inúmeras razões pelas quais o professor preferirá trabalhar assim, regularmente ou de tempos a tempos, como já dissemos. Por um lado, porque a escrita é uma modalidade importante de expressão. E por outro, porque permite determo-nos num pensamento e de voltar a trabalhar a articulação, o que até convém mais a certas crianças. Em terceiro lugar, para certos grupos, para certos grupos mais distraídos, é um meio através do qual a concentração pode fazer-se mais facilmente. Em quarto lugar, permite a avaliação das competências dos alunos em relação ao exercício filosófico. Mas há ainda outra razão, não menos importante: o próprio professor. Nem todos os professores se sentem à vontade com a animação de uma discussão, o que exige diversas competências nas quais não confiam necessariamente.

E se a escrita nunca substitui a oralidade, o trabalho de construção do pensamento pode, apesar disso, fazer-se também por escrito. Contudo, como podemos observar empiricamente, há certos problemas que serão mais difíceis de tratar por escrito, simplesmente porque o professor não pode estar com todos ao mesmo tempo.

Em jeito de exemplo de transposição, vamos descrever uma adaptação possível do “Questionamento mútuo” à escrita.

Tomemos uma questão geral, do mesmo tipo das que servem para o trabalho oral. Devemos pedir aos alunos que redijam uma resposta escrita, sucinta, de uma frase ou duas. Os alunos podem escrever um rascunho, mas a sua resposta será passada a limpo de maneira legível numa folha, com o nome escrito no cimo da página. Em seguida ele troca a sua folha com o colega do lado, lê esta última e põe uma questão por escrito, enquanto o colega faz exatamente a mesma coisa. Depois, cada um pega na sua folha e responde à questão que lhe é posta. Os alunos trocam de novo as folhas com um colega diferente, que põe uma questão à qual é preciso responder. (Podia ter-se recomeçado a troca com o colega inicial a fim de prosseguir e aprofundar o primeiro par de questão e resposta, ou começar pela troca). Faz-se uma última troca com um terceiro colega. Neste ponto, cada aluno terá na sua folha três questões que lhe foram postas. Acompanhadas de três respostas que lhe foram dadas. Durante todo este tempo, o professor deve passar pelas carteiras para observar o que estão a escrever uns e outros, dando pequenos conselhos ou recomendações quanto à forma e à clareza da redação. Propomos um funcionamento que consiste em pedir aos alunos que levantem a mão quando tiverem um problema ou quando tenham terminado, para que seja dada uma vista de olhos. Mas, a dado momento, não é mais possível ir ver todos e se, em geral, quase todos terminaram, pode considerar-se que é a altura de passar à etapa seguinte. No entanto, se esta primeira parte do trabalho põe em si mesma um desafio, é possível parar aí, sobretudo no início do ano quando as crianças não estão minimamente habituadas a este tipo de prática.

A última parte do trabalho é mais delicada, mais árdua, pois trata-se de experimentar diversos tipos de instruções para ser eficaz. Em geral, a ideia consiste em analisar o que se passou sobre a folha, processo que já demorou facilmente meia hora ou três quartos de hora. Uma maneira é perguntar aos alunos para refletirem sobre as modificações que poderiam ter feito à ideia inicial, ou um complemento, uma precisão, como seguimento das questões que lhes foram dadas. Pode também pedir-se-lhes que comentem a utilidade das questões que lhes foram postas ou analisar as suas próprias dificuldades em responder. Contudo, as crianças – tal como os adultos - gostam de dizer que não mudaram de opinião, talvez porque esta atitude é a mais fácil. Também pode afigurar-se mais produtivo pedir a um colega que não participou na discussão para comentar ou analisar o que foi feito em relação a um exemplar escolhido.

Dito de outra maneira, tirar a conclusão de um exemplar que não seja o seu. Mas, durante as primeiras sessões, o professor terá interesse em pegar em dois ou três exemplares, que deve ler em voz alta, a fim de solicitar comentários da parte de toda a turma. Pode até comentá-los ele mesmo em certas ocasiões, evitando pronunciar-se sobre o fundo.

Uma variante deste trabalho é o de pedir a cada aluno, depois da primeira troca de questão-resposta, que produza alternadamente duas novas hipóteses, substancialmente diferentes das precedentes, em jeito de resposta à questão principal e, para cada uma delas, deve receber uma pergunta à qual deve responder. Esta variante leva a que se efetue mais diretamente um trabalho de problematização. No final, o aluno deve analisar o conjunto das suas respostas e escolher uma que deve justificar. Outra possibilidade: no lugar das questões, o colega do lado pode ser convidado a produzir objeções, às quais deve responder de maneira semelhante.

A última variante que propomos consiste em produzir sobre cada exemplar três respostas à questão inicial, feitas por três alunos diferentes. Claro que cada aluno deve dar uma resposta que não seja igual à anterior. Se diz que está de acordo com o que está escrito, mesmo assim deve ser-lhe pedido que invente uma nova resposta. Quanto ao resto, o processo de perguntas e respostas pode ser idêntico. No fim, um novo aluno pode analisar o trabalho ou escolher uma das hipóteses, justificando a sua escolha.



## Capítulo IV

### Filosofar no Jardim Infantil

Pondo de parte os problemas específicos postos pelo jardim infantil em geral, já conhecidos dos professores, consideramos que, no que se refere ao nosso exercício do filosofar, o jardim infantil agrupa três idades cujos funcionamentos diferem de maneira significativa. De forma mais marcante do que nos anos seguintes da primária, é claro que os vários níveis não estão no mesmo caso: há grandes diferenças de nível de um ano para o outro. É por esta razão que diferenciaremos um pouco a nossa análise nesta parte.

#### 1. Jardim Infantil - 3 anos

Na nossa experiência neste nível revelou-se por vezes difícil instalar uma discussão com o grupo inteiro ou, às vezes, até com metade. Os alunos não se sentem diretamente implicados, não respondem ou dizem a primeira coisa que lhes passa pela cabeça, que os colegas se apressam frequentemente a repetir em coro. Contudo, é possível um exercício de discussão e faz sentido em pequenos grupos, com as restrições que tal implica. A partir daí, pode instalar-se uma discussão em que as crianças ouvem e respondem. No entanto, embora não tendo tido ainda o tempo suficiente para prosseguir esse estudo, é possível que, nessa idade, apenas uma minoria possa realizar este género de atividade. E é, sem dúvida, sobre essa disparidade de base que é preciso trabalhar. Porém, se queremos fazer exercícios com grupos mais numerosos, há um que funciona mais ou menos bem. Consiste em escolher por intermédio do grupo o tema a debater: uma palavra, a personagem de um filme ou de uma história, etc. De que querem falar? As crianças dão o mote, argumentam mais ou menos e termina-se com uma votação.

Escolher um assunto, determinar que se quer falar de alguma coisa, estar consciente desta escolha e da direção dada à discussão, ficar no assunto e não repetir o que os outros dizem, a fim de contribuir para a discussão é, em geral, à volta do que gira a discussão com os mais pequenos. Exigência já suficientemente consequente, desafio por vezes difícil de revelar, mas que toca no coração do filosofar: contemplar uma ideia, concentrar-se nela, falar dela sem deixar o espírito vagabundar, reconhecer intuitivamente a ligação ou a ausência de ligação entre duas ideias, fazer julgamentos... O trabalho sobre a problematização do “mesmo e outro” é aqui um suporte crucial.

O exercício demora pouco tempo: no início, dez minutos ou um quarto de hora, depois uma meia hora. Pouco importa, sobretudo no princípio, que nem todos participem: a exigência é feita, a proposta expressa e cada um irá no seu ritmo para lhe responder, princípio que é válido para qualquer idade. “De que querem falar?” pergunta o professor. Um aluno propõe uma ideia, depois um segundo, seja levantando a mão seja dando uma volta sistemática à mesa. A segunda ideia é nova em relação à primeira ou é outra ideia? Se é idêntica, põe-se de lado. Para verificar isso, pode pedir-se ao autor da primeira resposta, além de que isso habitua as crianças a singularizar a palavra e a escutar o que cada um diz. “Se alguém já disse esta palavra, quem foi? E essa criança está de acordo? E os restantes estão de acordo? Quem concorda? Quem não concorda?”

Por vezes põem-se problemas interessantes. Exemplo: um aluno propõe “animal”, o segundo propõe “leão”. É uma ideia nova? Em absoluto, pouco importam as respostas, uma vez que, de certa maneira, ambas são verdadeiras. Se os alunos fossem mais velhos o argumento faria a diferença, mas nesta idade essa não é a questão. Aqui, o importante é perceber o problema, que o professor realçará repetindo, para que a maioria dos alunos se dê conta do mesmo. “Um leão é um animal?” “Leão é novo, em relação a animal?” “Um leão é diferente de um animal?”. Depois pode resolver-se votando, devendo o grupo decidir de mão levantada e esse voto já é um exercício em si, pois as crianças olham umas para as outras, pouco seguras, inquietas por estarem sós e não fazerem como as outras, ainda cativas de uma tendência tranquilizadora. Algumas terão tendência de votar duas vezes, para o sim e para o não. No início, deve repetir-se o exercício várias vezes, até que a maioria dos alunos levante a mão uma única vez. Depois de alguns ensaios infrutíferos, as crianças compreenderão na vez seguinte.

Se o exercício continuar, será estabelecida uma lista de vários temas. Antes de cada nova proposta, o professor repete o ponto na lista, a fim de que cada um o tenha bem em mente. Depois basta votar sobre um dos temas escolhidos. Aí, a dificuldade será acrescida com a votação, pois é pedido que escolham um elemento entre quatro ou cinco e não apenas entre sim ou não. Uma vez determinado o tema, se ainda houver tempo, pergunta-se quem quer dizer alguma coisa sobre esse assunto. Desta vez, para cada proposta pergunta-se se há ligação ou não. O exercício consiste aqui em trabalhar sobre o obstáculo de “O meu pai está em viagem”: a frase que a criança tem em mente e que não tem nada a ver com o assunto a tratar. Depois de cada proposta, pergunta-se às crianças, primeiro individual depois coletivamente, através de votação utilizada com forma de sanção, se a palavra ouvida está em relação com o tema a tratar, tema que se repete periodicamente, como uma espécie de *leitmotiv*, seja pelo professor, seja pedindo às crianças que identifiquem o assunto da discussão.

O importante neste tipo de exercício não é tanto percorrer todas as etapas, o que se afigura muitas vezes impossível, sobretudo no início, mas trabalhar bem cada

etapa, a fim de que os alunos aprendam a escutar, a concentrar-se e a emitir um julgamento.

## **2. Jardim Infantil - 4 anos**

Neste nível, o problema do funcionamento do grupo inteiro já se põe menos, sendo preferível metade do grupo (uma dúzia de alunos), a fim de que todos possam participar. O exercício dura cerca de trinta minutos. As regras de base funcionam melhor: pedir a palavra levantando o dedo e esperar pela sua vez, responder às questões de maneira apropriada, emitir hipóteses e julgamentos, lembrar-se do que os outros disseram e responder-lhes, etc. Embora fique ainda muito trabalho por fazer para que as crianças se concentrem no exercício, mais do que no colega do lado ou se fechem em si próprias. Além disso, certas consequências resultam improdutivas pois não há aí humor, por passividade ou distração, situações em que pode parecer muito difícil entrar no bom caminho: não há outra solução senão ter paciência, repetindo periodicamente o exercício. O simples facto de manter a exigência e de habituar os alunos a isso é um trabalho em si mesmo. Por outro lado, talvez alguns alunos ainda se recusem a falar ou nem tentem responder às questões. Talvez seja preciso falar-lhes à parte, num grupo pequeno, separados daqueles que já se exprimem bastante naturalmente. Contudo, é preciso não esquecer que se trata de um exercício de reflexão e não apenas de expressão oral e que alguns alunos, por timidez ou outra razão não se exprimem, nem por isso tiram menos proveito.

Os esquemas descritos na parte anterior para os mais pequenos podem ser utilizados, particularmente os processos de memória, de verificação ou de julgamento coletivo. Contudo, há uma diferença notável, pois é possível introduzir a noção de questão, etapa fundamental no processo de aprendizagem. Uma questão é mais precisa do que um simples tema representado por um objeto. Passar da discussão da palavra “comer” para a pergunta “Porque comemos?” constitui um avanço importante na reflexão. A pergunta é mais precisa, mais dirigida do que o termo único, que procede da simples associação de ideias. Tal como antes a palavra, a pergunta deve ser periodicamente repetida, a fim de que todos a tenham sempre presente. Seja o professor a repeti-la, sejam os alunos que se lembram dela. Da mesma maneira, logo que um aluno proponha uma resposta, deve pedir-se que a repita, para aproximá-la da respetiva pergunta, a fim de que se interroguem sem cessar, para saber se a resposta responde efetivamente à pergunta e para que o conjunto do grupo se pronuncie sobre a legitimidade desta relação.

O objetivo do exercício é partir de uma questão formulada pelo professor ou pelos alunos no quadro de outro exercício, ou até combinar os dois, o que não é impossível, embora seja trabalhoso. Depois o objetivo é produzirem duas ou

mais respostas possíveis a essa questão – quatro ou cinco no máximo – a fim de problematizar um pouco o conteúdo, segundo os processos que certificam que cada um segue melhor o processo de reflexão. Em seguida, em jeito de conclusão, é importante verificar que a maioria dos alunos têm em mente ao mesmo tempo a pergunta e as respostas dadas, para se familiarizarem com esta exigência filosófica que é a problematização, apropriando-se do trabalho efetuado durante a sessão.

Por exemplo, o professor pode dirigir-se a um aluno de cada vez, em particular aos que são pouco faladores ou não falam, para lhes pedir que recapitem de empreitada os diversos elementos de conclusão. Por exemplo: à questão “Porque é que comemos?”, responder-se-á “Porque tenho fome”, “Para crescer”, “Para não ficar doente”, “Para fazer a vontade à mamã”. Note-se que, por vezes, a utilização do pronome plural ou do indefinido na formulação da pergunta pode apresentar dificuldade para a criança, mas ao personalizar reformulando-a no singular, sob a forma “Porque é que tu comes?”, por exemplo, ou colocando a pergunta num contexto: “À noite, ao jantar, o que é que te diz a mamã se tu não comes?”, aquele que estava bloqueado consegue dar finalmente uma resposta. Ainda que seja preciso na mesma iniciar os alunos na generalidade conseguindo fazer a pergunta para todos e não para cada um.

O último ponto sobre o qual nos parece útil insistir aqui, em relação ao nível anterior: pedir a palavra levantando o dedo. Regra formal que será contudo aplicada com uma certa flexibilidade, segundo as capacidades do grupo e dos indivíduos. Isto incita os alunos a escutar, a temporizar as suas reações, a tomar consciência de si próprios e dos seus processos de pensamento, a não reagir simplesmente à palavra ouvida sem captar o seu sentido e o seu alcance. Para não ser redundante, apelamos aqui aos princípios gerais da discussão filosófica, desenvolvidos mais cedo. Mas deve ser feito um julgamento permanente pelo professor, em particular nesta idade, entre privilegiar a formalização ou o conteúdo, pois algumas ideias férteis surgem às vezes de maneira inopinada e poderá ser útil utilizá-las na mesma, em particular quando a produção de ideias se afigura trabalhosa.

### **3. Pré-escolar - 5 anos**

Neste nível, parece adequado afirmar que todos os alunos deveriam poder participar na discussão em grupo/turma, ainda que metade da turma seja preferível. Mas não o será em todas as idades? No entanto, alguns alunos começam a demarcar-se nitidamente pela qualidade das suas intervenções. A ideia do “porquê?” e o princípio da argumentação, indispensáveis ao exercício, são globalmente bem integrados. Os alunos compreendem em geral os seus argumentos mútuos e lembram-se quase sempre de quem disse o quê. É bastante

entusiasmante observar o funcionamento de um grupo de crianças desta idade que, durante quarenta e cinco minutos, debatem um dado assunto, se escutam e respondem uns aos outros, admitindo que o outro pode ter razão. Muitos adultos beneficiariam com este espetáculo.

O trabalho principal durante a sessão organiza-se à volta do “porquê?”. Se é um princípio fundamental que se trata de inculcar, base da argumentação e sobretudo do aprofundamento, é o reflexo do “Porquê?”, pois este elemento fundador do pensamento e do discurso procura no pensamento e no discurso a sua substância. Se a noção do “porquê” é ainda difícil com os mais pequenos, ela começa a ser assimilada na fase seguinte e ainda mais na última fase. O “porquê?” encontra muitas vezes como única resposta o “*poque*”, um “porque” isolado, privado de conteúdo, que é ao mesmo tempo um esboço e um obstáculo à resposta. Aqui, o animador da discussão pode ocasionalmente perguntar se “*poque*” chega como resposta, a fim de que todos se habituem a ir além da palavra, refrão que as crianças depressa reconhecerão. A justificação duma opção ou duma preferência deve tornar-se um hábito, um ritual, um automatismo. Se uma criança tem dificuldade em exprimir o “porquê” da sua resposta, o animador pode começar por lhe propor uma razão absurda, a fim de provocar uma resposta mais apropriada. Por exemplo, se a criança gostou de um filme divertido sem conseguir dizer porquê, deve perguntar-se: “É porque era triste e tu choraste?”. Esta pequena provocação ajuda a criança e fornece-lhe um quadro facilitador do pensamento, pois esta resposta absurda provoca e desdramatiza, ao mesmo tempo que permite articular a sua resposta com as suas próprias palavras. Em caso de dificuldade, o professor deve propor uma série de respostas possíveis, das quais a criança deve escolher uma, mas este princípio da questão de escolha múltipla deve ser utilizado como último recurso, unicamente como bóia de salvação, dando oportunidade ao aluno de evitar o insucesso da repetição, pois falseia um pouco o jogo.

Outra armadilha em que se atola o porquê, mais subtil: “Porque gosto”, “Porque é bom” ou outras afirmações de índole semelhante. Também aí se trata de perguntar à turma se esta resposta é suficiente e, desde os quatro anos, encontra-se um certo número de crianças que saberão reconhecer a insuficiência da resposta, o que levará o aluno em questão a tentar exprimir porque gosta muito ou porque é bom. Por exemplo, se o professor escolhe partir de um filme ou de uma história em vez de um tema geral, deve perguntar aos alunos qual a personagem que cada um prefere. Então escolhe uma ou outra personagem porque é simpática, porque é má, porque ninguém gosta dela, porque é bonita, porque é forte, porque é corajosa, porque mata os outros, porque ajuda os outros, etc. Pode ou não gostar-se da história porque é triste, porque é engraçada, porque mete medo, porque é bonita, etc. Tais respostas serão em seguida comparadas e confrontadas.

Exemplo de trabalho com uma criança que tem dificuldade com o “porquê?”, numa discussão a propósito de uma sobremesa. Tem dificuldade pois deve imaginar e teorizar uma situação na qual não se encontra no imediato. Trata-se então de o levar através de perguntas a fazer essa tentativa, soltando o pensamento através de pequenas interrogações. Diga-se de passagem que o questionamento deve habituar o aluno ao modo hipotético, aqui utilizado, ou à forma negativa, elementos cruciais da construção e da flexibilidade intelectuais.

*“Porque é que queres uma sobremesa?”*

*- Não sei.*

*- É para brincar?*

*- Sim.*

*- Tu brincas com sobremesas?*

*- Não.*

*- Então queres uma sobremesa para brincar?*

*- Não.*

*- Porque é que queres uma sobremesa?*

*- Não sei.*

*- É porque tens sede?*

*- Sim.*

*- Se eu te der água, isso dá-te uma sobremesa?*

*- Não.*

*- Queres uma sobremesa porque tens sede?*

*- Não.*

*- Porque é que queres uma sobremesa?*

*- Porque tenho fome.”*

O questionamento “obrigou” a criança a responder ao que foi perguntado, ultrapassando o paralisante “não sei”. O tipo de troca aqui descrito vai provocar algumas reticências aos professores, que o acham artificial, teleguiado, forçado ou outra coisa qualquer. Preferem privilegiar uma palavra dita “natural”, pretensamente mais original e próxima da criança. É uma opção pedagógica, que nos remete para a categorização dos tipos de discussão na aula. Pois para nós, tal como o concebemos, não se trata de um exercício de expressão, mas de pensamento ou reflexão, em que o professor não deve fazer desaparecer mas a fazer descobrir à criança os seus próprios processos mentais pondo-os à prova. Ora certos problemas recorrentes devem ser trazidos à luz do dia. De preferência, as crianças devem agir umas sobre as outras, mas como se trata antes de mais de os iniciar na arte do questionamento, o professor joga frequentemente o papel de mediador. Por essa razão, parecemos por vezes privilegiar a forma em detrimento do fundo, o que não é inteiramente falso. Mas de nada serve a palavra do aluno que não é senão a repetição do que ouviu em casa, do que ouviu na aula, o que é de resto sempre agradável para o professor,

que ouve o eco do seu próprio discurso. E é de recear que isto nos dê muito prazer. Então, como assegurar que o conteúdo de um discurso é plenamente assumido no seu conteúdo, nas suas implicações e nas suas consequências, senão pelo questionamento? Como apresentar os limites de uma ideia, senão pondo-a à prova? Neste sentido, o filosofar não tem nada de natural: é um processo artificial, ainda que a relativa facilidade com a qual as crianças a ele se prestam mostre bem que isso faz eco numa realidade do seu espírito. Se toda a gente filosofasse sem constrangimento, isso saber-se-ia! Mas tudo depende ainda do sentido que se der a este termo.

Assim, é grande a tentação de apanhar as ideias tal como elas surgem, no momento em que são pronunciadas, privilegiando a emergência da ideia, apanhada no ar pelo professor, em vez da escuta, da interrogação, da concentração, da tomada de consciência, do trabalho sobre a ideia mais do que a própria ideia. Onde se encontra o limite entre o conteúdo e a forma? A forma não tem, por vezes, mais conteúdo do que parece? Não será que, do ponto de vista do pensamento crítico, aquela que, por exemplo, denuncia uma incoerência? Devemos em geral navegar à vista sobre estas questões. Mas, para que não haja apropriação, deve haver alguma exigência suplementar, para lá da articulação aproximativa de uma ideia. Quando afirmamos que a essência do trabalho filosófico se articula à volta do conceito de ligação, tal como o que implica a problematização, a coerência ou a lógica, alguns defensores de certas escolas pedagógicas objetarão que estas expectativas não convêm a estas idades e nós permitimo-nos não estar de acordo, como tentamos demonstrar no nosso trabalho.

#### **4. Momentos filosóficos**

No decurso da discussão nascerão situações privilegiadas, momentos de retrocesso, momentos de tomada de consciência, momentos de conversão, que constituem o coração da prática, que apelidamos de “momentos filosóficos”. É nestes momentos que a palavra ou o pensamento não são simplesmente palavras e pensamentos, pois representam o pôr à prova do ser, momentos ao mesmo tempo conceptuais, libertadores e constitutivos do si singular. São gerados por dois tipos de situação. Ou quando a criança encontra uma ideia contrária à sua, ideia de preferência argumentada, que a fará hesitar ou que ele aceitará como sua, depois de uma hesitação ou uma resistência mais ou menos intensa. Ou quando a criança hesita responder a uma pergunta que a embaraça, porque toma consciência do problema posto por essa pergunta. Pouco importa então que ela responda ou não à questão, a partir do momento em que antevê minimamente as problemáticas e as consequências da sua própria palavra, particularmente quando isto levanta um problema de contradição interna nos seus propósitos. Perante o embaraço da criança, o professor deve perguntar “Temos um

problema?” ou “Estás a ver o problema?”. Trata-se de aprender a reconhecer um problema, a objetivar, a não o ver necessariamente como um momento negativo, o que representa uma abertura em si mesma e grande parte da resolução. Não é então necessário dizer qualquer coisa só para responder ou salvar a face, produzindo um “não importa”. A noção de “aldrabice”, palavra que diverte muito as crianças só pelo som, muito explicativa, afigura-se aqui prometedora. Ela qualifica uma resposta desprovida de sentido, uma incoerência, qualquer palavra cuja legitimidade é posta em questão. A ameaça permanente de “aldrabice” leva a criança a emitir um julgamento sobre as suas próprias intervenções e as dos outros, ao diminuir o peso desse julgamento, pois este termo engraçado desdramatiza, ao lembrar que tudo não passa de um jogo, a despeito de uma certa tensão latente.

Estes momentos assim definidos são qualificados de filosóficos, porque são aqueles em que o aluno toma consciência da noção de verdadeiro e falso que não estão determinados ou explicados exterior e arbitrariamente, mas de maneira independente e autónoma. Neste momento, é livre de aceitar ou recusar o argumento não imposto e é livre de reconhecer o problema ou a contradição em causa. Pode reconhecê-los ou não: pode também não querer reconhecê-los, ainda que a má fé apareça mais no adolescente e no adulto que na criança: as crianças ainda sabem jogar e têm menos a perder no plano existencial. Sabem que têm de aprender, têm confiança, não têm a pretensão de saber e têm nitidamente menos rigidez e insistência.

O reconhecimento destes momentos particulares, composto crucial do filosofar, assume múltiplas formas, que o professor deve tentar perceber o melhor possível. A criança pode, por exemplo, fazer um sorriso maroto porque vê o problema mas não quer admiti-lo ou repetir o que já tinha dito de maneira engraçada ou pouco convencida. Pode também pôr-se de maneira visível a balançar-se na cadeira, manifestando perplexidade e embaraço. O grupo também pode desatar a rir em face da contradição. A criança pode ficar muito descontente, amuar, esboçar um gesto de cólera ou emburrar na sua proposta inicial que exprime uma má fé visível. Seja como for, trata-se de considerar que há uma forma de reconhecimento, admitida abertamente ou não, reconhecimento que é preciso sublinhar a fim de que todos beneficiem dele. Pode solicitar-se uma confirmação da criança perguntando-lhe: “Temos aqui um problema, não é?”. O professor pode aligeirar a discussão sublinhando o seu aspecto cómico: “Não é giro?”. Ou facilitar o reconhecimento perguntando à criança se aprecia o que foi dito ou se ela gosta deste género de perguntas. Mas resta ainda um problema, ao qual o professor deve estar atento: será que a criança não quer ou não pode, por diversas razões, efetuar a inversão que lhe foi pedida? A margem distintiva entre as duas funções, “querer” e “poder” é por vezes muito ténue.



## *Exemplos*

Numa discussão sobre a realidade de um filme na televisão, há uma criança que diz que o pônei é verdadeiro porque está na televisão e ela o viu. Outra criança responde que se o pônei fosse verdadeiro teria partido a televisão porque é maior que ela. A primeira criança fica atrapalhada com o argumento e o professor pede-lhe para dizer o que pensa disso: a criança responde com um sorriso. O professor pergunta-lhe de novo se o pônei da televisão é um pônei verdadeiro e a criança responde que não.

Numa discussão a propósito de um filme, uma aluna diz que gostou dele porque acha graça que a irmã mais velha bata na mais pequena. O professor pergunta-lhe:

*“Tens uma irmã mais velha?”*

*- Sim.*

*- Achas graça que ela te bata?*

*Silêncio. Grande sorriso da aluna.*

*A turma inteira desata a rir.*

Se é possível, ao mesmo tempo, gerar momentos filosóficos e permitir à maioria do grupo/turma apreciá-los, é precisamente porque se instalou um certo formalismo na discussão. Este formalismo, por um lado atrasa a discussão, mas por outro obriga toda a gente a examinar atentamente as suas próprias palavras e as dos outros. Sem isso, a maioria dos alunos, como acontece com os adultos, estarão concentrados no seu próprio discurso, na sinceridade da sua palavra ou a vontade de se exprimir, sem avaliar de maneira crítica a forma e o conteúdo das diferentes intervenções. Já não se escutam, nem a si mesmos nem aos outros. Mas um bom número de professores ficará no início surpreendido ou chocado com a imposição de um tal formalismo deste o infantário. Contudo, aqueles que já experimentaram, ficaram surpreendidos não só com as capacidades dos alunos em se submeter às regras, pelos resultados tangíveis sobre o funcionamento geral da turma mas, e sobretudo, pelo prazer visível sentido por um bom número de alunos à ideia de jogar um jogo com regras um pouco restritas, logo desde as primeiras sessões. Claro que não se funciona assim durante todo o dia: este exercício não é senão um entre outros. No entanto, as atitudes e as competências adquiridas durante a sua prática terão um efeito certo sobre o desenrolar das outras atividades, porque os alunos terão sentido prazer num certo rigor e terão feito a experiência marcante de viver a sua própria capacidade de pensar.

## Capítulo V

### **Instrumentos e competências**

De uma maneira geral e mais especificamente para o professor desejoso de levar a cabo uma prática filosófica com as crianças, põe-se o problema das competências às quais se faz apelo e os instrumentos úteis ou necessários a este ensino. Certas práticas, por assim dizer, não se preocupam minimamente – ou muito pouco – com este aspeto das coisas. Fazem apelo principalmente àquilo a que poderíamos chamar simples regras de conveniência. Falar cada um por sua vez, respeitar o outro, falar do assunto em questão, etc. Incitam sobretudo ao diálogo, como descrevemos na nossa tipologia da discussão, sem se preocupar demasiado com outros aspetos senão as trocas e o convívio. Este tipo de exercício tem, sem dúvida, o seu interesse, que consiste em criar um espaço de partilha em que a palavra se liberta, o que para muitas crianças é uma experiência nova e enriquecedora. Contudo, como já dissemos várias vezes, na nossa perspectiva isso não é suficiente para gerar um pensamento filosófico. Por isso, deve ser promovido um trabalho sobre a palavra, em particular pelo professor, que não saberia sair de cena, como diversas práticas sugerem. É verdade que alguns dispositivos de discussão facilitam a reflexão, obrigando a palavra a aparecer, facilitando o descentramento de si, convidando à reformulação e à síntese, mas há outra etapa que nos parece útil alcançar, que poderemos apelidar de cultura filosófica. Não que ela seja completamente estranha a outros aspetos do ensino, da língua materna, por exemplo, mas porque a filosofia lhe presta uma atenção particular, dando-lhe um sentido e uma importância acrescida. Este vínculo é ainda mais importante, uma vez que na escola primária a filosofia não constitui uma disciplina em si, mas inclui-se na aquisição de competências principalmente ligadas à prática da língua e da argumentação. Também os instrumentos e competências aos quais fazemos apelo, estabelecendo as bases de uma cultura filosófica que não se pode negar, devem inscrever-se naturalmente numa educação de base, tal como é prescrita pelos textos correntes neste domínio. O trabalho sobre a língua, sobre a gramática, sobre a oralidade, utiliza vários instrumentos e competências às quais fazemos referência. A nossa preocupação junta igualmente a utilização de certos utensílios de tipo “meta”, ligados principalmente à conceptualização, que se encontra hoje num bom número de obras pedagógicas.

Além disso, no esquema de pensamento que descrevemos, o professor, se é aquele que deve “fazer filosofar”, não saberia ele próprio fazer a economia deste filosofar. Este é um ponto extremamente delicado, pois uma certa tendência para o facilitismo, motivado pelo receio, tende a fazer crer que é possível ensinar uma

prática sem se comprometer a si mesmo. Uma tal petição de princípio parece-nos simultaneamente ilusória e prejudicial. É como se o professor de ginástica se abstivesse de fazer qualquer exercício. Partamos então do princípio de que há instrumentos filosóficos, de que há competências filosóficas e que não saberíamos fazer a economia deles, sobretudo se pensamos que, para os nossos alunos, é útil filosofar. Tal como não seria possível recriar uma cultura matemática, não seria possível reinventar totalmente uma cultura filosófica, ainda que o filosofar deva, sem dúvida nenhuma, uma grande parte ao discurso singular do que a matemática. Porque é que o filosofar devia fazer um impasse sobre a filosofia? Entre o filosofar concebido como erudição e o filosofar concebido como simples discussão, há um caminho a percorrer, um desafio a vencer. O de um filosofar que, baseando-se numa razão natural, não saberia desprezar a exigência desta razão e que, por isso, não teria qualquer razão para não utilizar os instrumentos que a razão histórica coletiva põe à sua disposição. Cabe a cada um encontrar os objetos constitutivos desta razão e dar-lhe sentido.

## **1. Instrumentos e competências intelectuais**

Nesta parte do nosso trabalho vamos tentar delimitar os diversos elementos de base, objetos filosóficos, descrevendo ao mesmo tempo o instrumento e as competências que daí resultam. A ordem segundo a qual são apresentadas tenta seguir um grau de abstração e de complexidade crescente, ainda que cada instrumento utilizado contenha em si mesmo diversos graus de abstração ou de complexidade. Os termos utilizados na aula não serão necessariamente aqueles que indicamos e as explicações dadas aos alunos deverão ser adaptadas pelo professor e até introduzidas de diferentes maneiras, a fim de corresponder ao nível dos alunos e de tratar as suas dificuldades específicas.

### **1.1. Elaborar o pensamento**

Para muitos alunos e até mesmo professores esta ação ou não ação é a mais difícil e, no entanto, a mais crucial a pôr em prática. Fazer calar o burburinho exterior e sobretudo interior, o do espírito habituado a saltar permanentemente de um assunto para outro, num percurso desordenado que impede o espírito de se controlar a si próprio, que o torna opaco para si mesmo. Antes de tudo, o nosso trabalho consiste desde logo em aprender a fixar-se numa ideia, e numa só, a observá-la e a meditar sobre ela. Logo que uma pergunta é escrita no quadro, não levantar a mão imediatamente com uma resposta real ou fictícia, mas começar por observar a resposta, olhá-la de frente, sem a necessidade imediata de reagir. É também possível dar com instrução para só se levantar a

mão quando se tem cinco respostas na cabeça, ou até duas, a fim de sair do automatismo “pergunta leva a resposta”, que exclui muitas vezes a reflexão e o tempo de latência que é necessário.

Levantar a mão para pedir a palavra e esperar pela sua vez, praticar a volta à mesa, passar um testemunho da palavra, pousar a mão quando alguém está a falar: tantas técnicas que permitem aprender a elaborar o pensamento, a temporizar o gesto, deslocando a passagem ao ato, instalando um processo que estabelece a relação de si para si e permite o diálogo consigo mesmo. Trabalho sobre si que representa um enorme desafio para alguns alunos, etapa de pôr em prática sobre a qual de voltará em permanência, sem ocultar, a despeito do aspeto formal e ingrato. De que serve falar, de que serve ouvir palavras, se o pensamento não está presente, se a escuta está ausente? Terão sido ditas coisas, claro, mas em vão: não basta mexer-se para praticar um desporto, para fazer ginástica. Porquê exigir menos do espírito do que do corpo? É sempre importante ser relativamente estrito a respeito das instruções, a fim de restituir às palavras e às ideias o vigor legítimo de que o burburinho as priva.

Nesta perspectiva, trata-se sobretudo de instaurar regras, de aprender a respeitá-las permanentemente, sabendo que não é unicamente um problema de respeito pela autoridade, mas uma aprendizagem tão consequente e real como a produção de ideias. Instalar uma atitude propícia ao pensamento, pôr em prática uma postura adequada, não é unicamente uma questão de vontade e de aceitação, mas uma educação da subjetividade que não saberia ignorar as suas próprias dificuldades.

## **1.2. Ignorância e simplicidade**

Uma exigência importante do filosofar pode reportar-se ao “more geometrico” ou modo geométrico, tal como diz Espinosa. Isto significa que o que nos interessa é a forma do pensamento, a sua estrutura. Por isso, não é tanto a quantidade de informação e de conteúdo que nos ocupa, aquilo a que se poderia chamar “mixórdia de pensamento”, ainda que sejamos seduzidos enquanto adultos por algumas “pérolas” pronunciadas pela criança. Esta miscelânea é frequentemente o que se exprime quando se fala, esta confusão que fala antes mesmo do pensamento se pôr em movimento. Trata-se então de não mais despejar tudo aquilo que nos passa pelo espírito, mas de dar prioridade à arquitetura, de traçar grandes linhas, de ir ao essencial, de estabelecer ideias fortes. Contudo, esta simplicidade não pode realizar-se sem ignorância, sem esquecer todos estes detalhes sem importância que nos invadem o espírito e se acotovelam à “porta”. Trata-se por isso de podar, de cortar as folhas para ver os ramos, de cortar os ramos para ver o tronco. Por esta razão é importante perguntar periodicamente ao aluno para produzir uma única frase como resposta, por vezes apenas uma palavra. Exercício difícil que obrigará a uma grande seleção, a um trabalho do

pensamento sobre si mesmo. Da mesma maneira, quando o aluno é confrontado com um pensamento que não lhe agrada minimamente, deve esquecer o que pensa sobre a frase que lhe é proposta, examinar o seu conteúdo com toda a serenidade, avaliar o seu sentido independentemente dos seus próprios sentimentos. O mesmo é válido para o professor, que deve dar o exemplo. Também aqui, isso implica fazer calar as opiniões que se acotovelam em nós, para fazer emergir esta razão comum que, segundo Descartes, é tão bem partilhada. Essa que nos permite pensar a partir de um ponto de apoio diferente que a nossa própria vivência. Este processo permite-nos afastarmo-nos de nós mesmos, a fim de nos empenharmos na via do pensamento.

### **1.3.Ideia e exemplo**

Tal como Platão nos convida a fazer, esta distinção é uma das primeiras que permite ao pensamento operar: pegar nos objetos na sua singularidade exclusiva é um processo que resulta da indeterminação. Para apreender melhor o mundo, tem de se fazer passar o pensamento do concreto ao abstrato, do particular ao geral e até mesmo ao universal. Basta observar como a criança – ou o adulto – tentam muitas vezes responder a uma questão geral começando por “é como quando” ou “por exemplo”. Formular uma abstração significa invocar ou inventar uma categoria utilizável por um conjunto de casos particulares, categoria da qual se poderia estudar a validade verificando-a aplicada a outros casos. Contudo, o pensamento também pode perder-se no abstrato, sendo também útil produzir exemplos para examinar a ideia e dar-lhe corpo. Não há intuição sem conceito nem conceito sem intuição, impõe-nos Kant. O exemplo pode não só servir para ilustrar a ideia mas também para a justificar, enquanto prova da sua validade.

A distinção entre universal e singular começa muito cedo na nossa prática: o simples facto de responder a uma questão por uma ideia e não apenas através de um exemplo constitui o primeiro passo. Não que falte “ultrapassar” o estatuto do singular, mas antes aceder a um singular real, o que exige considerar o alcance universal deste singular. Como veremos adiante, a passagem à abstração e o seu retorno ao concreto implicam um bom número de consequências: o distanciamento, o pôr à prova as ideias, a iniciação num caminho científico, etc.

Além disso, neste contexto, a ideia é produto de um julgamento. Não é uma palavra única, é uma composição, com substantivos, atributos, conetores e sobretudo um verbo. É importante, quando o aluno lança uma única palavra, habituá-lo a estruturar o seu pensamento exigindo a utilização de um verbo, formulação que ajuda a refinar e a soltar o pensamento.

No entanto, no decurso de uma discussão ou de um trabalho específico, pode ser pedido aos alunos que produzam sistematicamente uma ideia e um exemplo ao mesmo tempo, a fim de os fazer trabalhar sobre o sentido destas duas formas específicas e as suas correspondências. Pois se para alguns alunos esta distinção

é evidente, não o é o mesmo para todos. Ou então, para dada ideia, pode ser pedido um exemplo e vice-versa.

#### **1.4. Hipótese**

Se inicialmente a palavra parece abstrata, podemos contentar-nos numa primeira fase com o termo “ideia”. A importância da hipótese é de estabelecer a discussão filosófica de improviso, não como um confronto de opiniões, de convicções ou de certezas, mas principalmente favorecer a produção e a análise de ideias. Ela introduz um certo distanciamento que permite aprofundar o pensamento evitando confiná-la a proposições rígidas. O simples facto de podermos articular simultaneamente proposições em conflito e dar-lhes valor igual, pelo menos no início, permite objetivar um pouco as ideias emitidas. O que é possível dizer?

Suspensão do julgamento, diz-nos Descartes, que permite num segundo tempo estudar de forma deliberada o valor de cada ideia emitida. Também aqui, isso vai ao encontro de uma tendência natural, acentuada pela escola, de decretar à partida que isto é verdadeiro ou falso, sem perder tempo a examinar as implicações e consequências de uma dada hipótese. Pensar o impensável torna-se uma das funções do exercício, dimensão lúdica do pensamento que age por si mesma, com a qual a criança começa a ter prazer. Educação das emoções, que passarão da convicção imediata para uma certa estética do pensamento. Antes de perguntar quando se está ou não de acordo, perguntemo-nos quando se trata ou não de uma “bela ideia”, todavia livres de a refutar, mas depois de lhe prestar um pouco de atenção e de reconhecimento. Ao mesmo tempo, isto ensina a evitar a ratoeira do “eu não penso assim”, do “sim, mas...” ou do “não é verdade”, reflexos que limitam o espírito individual às suas próprias formulações, de maneira exclusiva. Pelo mesmo processo, foi atribuído um verdadeiro estatuto ao outro, mais substancial que o simples respeito formal, que consistiria unicamente em dar ao interlocutor a palavra sem, em seguida, levar realmente em linha de conta o conteúdo do que disse.

A reformulação é por isso um exercício interessante e fértil que, ao fazer demorar a discussão, permite ao mesmo tempo repensar uma ideia estranha, ao dar tempo de verificar um pouco a escuta, de aprofundar a compreensão e de refletir antes de mais ao que poderia ser acrescentado, se houvesse necessidade disso. Qualquer hipótese emitida merece uma reformulação, pelo simples facto de ter sido emitida e estar em jogo.

Outro exercício interessante para fazer compreender o estatuto da hipótese: pedir para produzir duas ou três respostas diferentes para a mesma questão. Emitir várias possibilidades é opor o problemático ao assertórico, que se contenta em afirmar de maneira exclusiva, explica-nos Kant. Isto permite sair do enclausuramento da questão única, levando o aluno a problematizar o seu

próprio pensamento. Para produzir estas diversas respostas, devia fazer apelo a uma visão mais lata e mais criativa da sua razão.

### **1.5. Pergunta e resposta**

Estas duas formas da frase, afirmativa e interrogativa, constituem um duo que está no cerne da discussão filosófica. Esta distinção é por vezes difícil de limitar, em particular nas turmas dos mais pequenos. Ela pode ser esclarecida pela distinção entre “dizer” e “perguntar”. Além de um problema de morfologia da linguagem, ela reenvia para duas atitudes fundamentais do espírito. Pois se a questão interroga, qualquer afirmação é de facto uma resposta a uma questão ou outra, até mesmo a várias questões. Dilema do rei-filósofo em Platão, o de qualquer espírito singular, que deve ao mesmo tempo decidir e problematizar, alternando permanentemente entre estes dois modos. Dialética por excelência, uma vez que é ao mesmo tempo aceitação e recusa da dialética: a resposta diz o que diz, centrada em si mesma, sem se preocupar com os pontos cegos ou com as suas imperfeições, enquanto a questão interpela o que não é, descentra-se e postula a proeminência de algo diferente.

Naturalmente, o espírito afirma, como eco das suas necessidades, dos seus desejos e dos seus hábitos. Prefere as respostas, as perguntas causam-lhe uma certa dor: a da falta. Também aí se trata de uma educação das emoções: apreciar uma pergunta enquanto pergunta, pela abertura que promove, pela dúvida e a incerteza que gera. Subtil e amargo prazer, que é preciso aprender a amar. Mas a falta de hábito da pergunta é frequente, pois na vida corrente a interrogação está limitada a um papel puramente utilitário, motivado principalmente pela incerteza emocional e as necessidades materiais.

Um certo trabalho, podem ser feitos determinados exercícios na aula – se já não foram feitos – que consistem em aprender a reconhecer uma pergunta, por exemplo, pelos termos que a introduzem: porquê, como, quem, o quê, quando, etc. Ou então adivinhar a pergunta a que responde tal ou tal afirmação. Depois, sobre o estudo da relação entre pergunta e resposta, pode perguntar-se que resposta responde a que pergunta ou se tal resposta responde ou não a tal questão.

### **1.6. Afirmação e objeção**

Outro par incontornável da discussão e da reflexão, sem dúvida mais clássico, uma vez que o encontramos no sempre eterno “concordo – não concordo”. A objeção aparece muito mais naturalmente do que a resposta, o exercício do questionamento é mais difícil. Pois se a pergunta pede para aceitar, para se introduzir no interior da proposição que questiona, a objeção pode facilmente

ignorá-la. Com efeito, quantas objeções não o são, querendo simplesmente dizer outra coisa ou dizê-la com outras palavras. Observando mais de perto, as duas ideias repetem o mesmo ou, muito simplesmente, não falam da mesma coisa. Ao mesmo tempo, se há uma objeção real, aquele que a recebe é levado a pensar a negatividade da sua afirmação, momento crucial do processo dialético, como nos diz Hegel. É ao mesmo tempo pensar o que não diz a nossa afirmação, o que ela esquece, o que ela nega, o que ela não sabe dizer, o que ela diz de maneira enviesada. Aceitar a objeção, escutá-la, compreendê-la, é encarar os limites do nosso pensamento, a sua determinação. A objeção, se for percebida, permite trabalhar de novo a nossa afirmação inicial, concebida como uma simples hipótese, temporária e sempre inadequada, no sentido em que Espinosa nos explica que qualquer ideia particular está sempre em falta. Pensar simultaneamente a afirmação e a objeção, é pensar em estereoscopia, é empenhar-se numa perspectiva dupla ou múltipla, é problematizar o seu pensamento. Por isso, é preciso saber precisar em que consiste a objeção, determinar sobre o que ela repousa. Um trabalho sobre os contrários, estas dualidades que estruturam o ser, como nos sugere Heraclito, a produção de antinomias fortes e constitutivas do pensamento, permitem muitas vezes clarificar a natureza da objeção: trata-se de a tornar visível reduzindo-a ao máximo, considerando dois termos ou expressões opostas que lhe captam a essência.

Em jeito de exercício, o professor pode pedir aos alunos que ponham uma ou diversas objeções a algumas afirmações, no seguimento de uma série de perguntas, por exemplo. Ainda mais simples, face a duas séries de proposições, pedir para ligar, duas a duas, proposições e objeções, ou então face a uma série pares dados, perguntar para cada um deles se a objeção dada o é efetivamente ou não. Numa segunda etapa, mais árdua, o trabalho que resta fazer, uma vez a feita a objeção será o de verificar em que medida se trata mesmo de uma objeção, definindo em que se baseia, identificando e precisando o lugar e a forma da contradição. Para os mais pequenos, é possível debruçar-se sobre os antónimos, a fim de melhor atingir o potencial contraditório das palavras, em particular verbos e adjetivos, que têm muitas vezes um contrário.

### **1.7. Argumento**

O argumento é o que vem em apoio de uma dada proposição, fornece uma prova que vem apoiar ou justificar uma afirmação. Argumentar vem esclarecer as razões que nos foram dadas ou nos permitem chegar a esta ou àquela conclusão. Pôr-se a questão do argumento, exigir um argumento, vem por consequência fazer emergir uma ideia da sua evidência aparente, pondo em claro as suas bases, passando do implícito ao explícito. Teoricamente, a argumentação permite aprofundar uma tese, explicá-la, verificar a sua legitimidade, ainda que a



tentação retórica possa levar-nos a defender as nossas ideias custe o que custar, a utilizar o argumento de forma redutora: para ter razão, tal como suspeita Schopenhauer. Por esta razão, se o argumento é em si uma condição do filosofar, é também um limite de que se tem de desconfiar. Contudo, o facto de argumentar, de procurar, de fornecer e encadear os argumentos, leva a ligar as ideias entre si, a trabalhar o princípio de causalidade, a compreender as nossas ideias, a elaborar o nosso pensamento. Podemos concluir disto que qualquer ideia emitida deveria necessariamente ser acompanhada por um argumento mínimo. Precedendo o pedido inicial do “Porquê?”, cada proposição deveria contar um “porque”, automatismo que parece essencial pôr em prática tanto quanto possível.

Bem entendido, os argumentos não valem todos o mesmo. Para já, porque não basta pronunciar as palavras mágicas “porque” para que o que se segue constitua um argumento. Há pseudo argumentos, que mais não fazem senão reiterar de maneira mais ou menos subtil a proposição inicial, a começar pelo famoso “É assim porque é assim”. Ou então o tendencioso “Está bem porque eu gosto”. Contudo, nestes casos como em todos os outros, sobretudo em caso de dúvida, é o seguimento da argumentação que dá valor ao argumento particular, que terá sentido num encadeamento. É a falta deste encadeamento ou ausência de aprofundamento, que indicará a inexistência ou a pobreza do argumento. O encadeamento pode ser de natureza causal, demonstrativa, mas pode ver-se substituído por um feixe de provas singulares mais do que por uma demonstração lógica. Seja como for, o julgamento feito sobre qualquer proposição deverá ser reavaliado no decorrer dos argumentos e contra-argumentos.

Sob a forma de prática, pondo de parte a exigência de justificar qualquer proposição por um argumento no decurso da discussão e de se interrogar sobre a sua validade ou utilidade, podem ser propostos exercícios, que pedem para apresentar um ou mais argumentos validando algumas proposições apresentadas, tal como um ou mais contra-argumentos suscetíveis de problematizar a proposição em questão. Pode também apresentar-se proposições e argumentos perguntando se eles se correspondem entre si, se se ignoram ou se se contradizem. Mais difícil ainda, pede-se para analisar e explicar estas correspondências.

## **1.8. Retórica**

A retórica é a arte de bem falar. Por um lado, está inscrita na aprendizagem de uma técnica, a da argumentação, dos instrumentos e procedimentos de persuasão. Por outro lado, como qualquer arte, emana de um sentido de estética, aqui ligada ao prazer da criação e da audição. Se o primeiro aspeto se inscreve ainda numa tentativa utilitária, o segundo remete para o puro prazer do espírito.

A filosofia é muitas vezes suspeita face à retórica, à preocupação de falar bem, de fazer belos discursos por duas razões: o perigo da argumentação como desejo de ter a última palavra, ao risco do ilusório, o fascínio pela estética da palavra, dissociada de um verdadeiro conteúdo. Os interlocutores de Sócrates acusam-no de cortar os seus discursos, ao ponto de já não os reconhecerem. No entanto, esta retórica é também uma entrada na filosofia, uma vez que incita a construir o pensamento através da argumentação, uma vez que convida a amar a palavra por si mesma, “clareira do ser”, como diz Heidegger. A criança que larga palavras soltas, incapaz de fazer frases, está consciente das suas faltas e, por isso, recorre facilmente ao insulto ou reage de forma imediata às palavras dos outros: não deseja nem repetir o que disse nem explicar-se, porque no fundo, ainda que manifeste assim a sua presença, não deseja verdadeiramente ser ouvido. Reconciliar-se com a sua palavra, gostar de se ouvir falar, trabalhar as suas frases, dar a sua sonoridade ao discurso. Quantos alunos são inaudíveis na aula, quando se exprimem que, no entanto, sabem falar quando se ouvem no recreio! Claro que o inverso narcísico também existe, o do discurso que se escuta sem dar importância à razão, da inteligibilidade ou dos outros: é então a altura de convidar o aluno a abreviar, a arte da frase única, sintética ou apriorística. Para os alunos tímidos ou com dificuldades de linguagem, os momentos periódicos de pausa na discussão, onde se destina um tempo para escrever, serão muito produtivos. Tal como, trabalhar a leitura ou a enunciação de ideias, até mesmo de um texto para estudar, encorajando uma certa teatralização, dando tempo para trabalhar a leitura em voz alta, participa na reconciliação com a palavra.

### **1.9. O mesmo e outro**

O “mesmo e outro” é uma antinomia que é objeto de uma dialética específica em Platão. É importante, na medida em que convida a comparar tudo o que pertence ao ser, que deve necessariamente ter qualquer coisa em comum com tudo o que é, e necessariamente qualquer coisa que o distingue de tudo o que é. Assim, para evitar que a discussão se reduza a uma troca de opiniões, disparates e coisas sem sentido, o “mesmo e outro” obriga a comparar as ideias entre si. Uma ideia não faz mais do que repetir o que outra disse? Então é desprovida de interesse e não devia ter sido pronunciada. Uma ideia versa sobre o mesmo assunto que outra ou saltou-se de um assunto para outro? Uma ideia que se declara objeção, é-o verdadeiramente ou fala de outra coisa? Em relação a uma dada questão, duas respostas respondem, no geral, a mesma coisa? Além das palavras, não é fácil determinar se uma ideia resulta da novidade ou se, redundante, não oferece nada de novo e parafraseia a anterior. Julgamento que é por vezes complexo e subtil, pois o espírito deve ir além das palavras, ao essencial, pensar mais profundamente um conteúdo e a sua relação com o contexto, discussão ou outra.

Este exame deveria ser o primeiro a efetuar quando se recebe uma ideia: perguntar se ela é nova ou quando se aproxima de outra ideia, o que facilita o pensamento. Este procedimento liberta do sentimento de quantidade e de indeterminação que atravancam: todas estas ideias são talvez redutíveis a poucas, até a uma única ideia. Todos estes exemplos nos dizem praticamente a mesma coisa. Trata-se de clarificar e classificar os conteúdos, de determinar o que está em jogo, a fim de estruturar o pensamento.

No decurso de uma discussão, sobretudo com as turmas dos mais pequenos onde se tende muito a repetir o que o outro disse, qualquer ideia nova deveria passar ao crivo do “mesmo e outro”. Isto permitiria trabalhar a sinonímia, que nem sempre é fácil de detetar, e o seu inverso, a polissemia, uma vez que o contexto atribuirá diversos sentidos ao mesmo termo. De forma mais geral, isto significa aprender a perceber as ideias por detrás das palavras, a despeito e graças às palavras. Também aqui o professor poderá inventar alguns exercícios para mostrar mais concretamente o funcionamento destas relações. No entanto, um obstáculo corrente desta prática do “mesmo e outro” será a tentação de responder “os dois”. Em absoluto, esta resposta não é falsa e, se é possível perguntar em que é que duas entidades são “mesmo” e “outro”, poder-se-ia perguntar se elas são mais “mesmo” ou mais “outro”, o que obrigará o aluno a fazer um julgamento argumentado, evitando que se esquive.

### **1.10. Problema**

Tão importante no processo de reflexão, parece importante propor o conceito de problema. Como inversão do pensamento, a fim de promover a vida do espírito por si mesmo, o seu lado lúdico, a sua realidade. Encontrar problemas como num jogo, em que se trata de mostrar o que não “cola”. Reconhecer ou inventar problemas, baseando-se no postulado de que todo o pensamento é necessariamente imperfeito. Problemas de lógica, de parcialidade, de sintaxe, de sentido, tudo é bom para problematizar. É para isto que Sócrates nos convida, desde que alguém abra a boca: descobrir o problema.

Pouco a pouco, os “outros” problemas, os que se dizem “verdadeiros”, são deste modo desdramatizados. Os tais problemas que preferimos não confessar ou negar: a incompreensão, assim como os sentimentos de solidão e de impotência que ela gera. A diferença situa-se entre suportar um problema, mesmo sem o saber e dizer um problema, porque ele é reconhecível e reconhecido. Nas permutas não é tanto o debate de opiniões que prima, convicção contra convicção, palavras de forma espontânea e de natureza reativa, mas a discussão refletida, em que se perde tempo a analisar, a aprofundar, a formular, a argumentar: jogo de insucessos e não jogo de pingue-pongue. Processo de valorização do problema que implica um certo distanciamento, que elabora o pensamento, porque este pensamento transforma-se em objeto para si mesmo:

já não é a misteriosa interioridade de um assunto, mas uma trama visível que se articula através das palavras. Por estas razões, o termo problema é importante enquanto palavra, pois situa no cerne do debate a ideia de uma falta constante, uma falta que deve ser identificada, exigência que nos obriga a estar permanentemente alerta. Isso não exclui minimamente tentar resolver o problema mas, antes disso, é necessário articulá-lo permanentemente, estabelecer as problemáticas, exercício válido em si mesmo e condição da sua resolução.

No decurso da discussão, o conceito de problema deve substituir o de “concordo – não concordo”. “Estar de acordo” é em si inútil, gesto que manifesta unicamente uma aprovação, a menos que produza por acréscimo um argumento que venha enriquecer a ideia inicial. O mesmo se passa com o “não estar de acordo”, que não é muitas vezes senão a expressão de uma outra subjetividade, de um outra perspectiva. Perguntar se há um “problema”, em vez de “concordo” ou “discordo, leva-nos a colocar-nos enquanto observadores com espírito crítico, em lugar de nos limitarmos a dar outra opinião. Aquele que mostra que há um problema de lógica não tem o mesmo estatuto de pensamento do que aquele que dá simplesmente outra ideia, ainda que um não exclua o outro. Claro que estas duas posições nem sempre são fáceis de deslindar, mas é aí que o trabalho se situa. Assim, se nas discussões o professor deve tentar mostrar esta distinção, pode também produzir exercícios artificiais ou utilizar exercícios dos manuais, a fim de trabalhar especificamente problemas de forma: lógica, coerência, sintaxe, sentido, etc.

### **1.11. Reformular**

A reformulação tem várias funções. Para já, assegura que se mantem mesmo uma verdadeira discussão e não uma série de monólogos. Com efeito, pelo facto de ter de repetir o que outro disse antes, o aluno tem de repensar as propostas feitas, de verificar um pouco a memória que tem delas e a sua compreensão. No plano cognitivo ou individual, isto permite trabalhar a sua própria interpretação do que foi ouvido ou lido, seja num texto, pelo professor ou por outro aluno. No plano psicológico, numa plena e total atenção ao outro, este gesto implica uma descentração, uma distanciação de si e das suas próprias opiniões, processo indispensável à vida do pensamento, condição da análise e da problematização. No plano social isto produz uma ligação, pois um verdadeiro reconhecimento é destinado ao colega: já não é aquele que se ignora totalmente, aquele cuja palavra é varrida desastrosamente, aquele quem se responde por um simples “sim, mas...” ou por algo que não tem nada a ver com o que ele disse, sem a preocupação de estabelecer qualquer relação. Esta reformulação implica igualmente uma exigência para aquele cujas palavras foram pronunciadas: deve perguntar-se se foi compreendido ou não. Porque, se por vezes o outro repete

palavra a palavra o que disse, o que de resto não implica necessariamente uma compreensão, na maior parte do tempo, uma certa “tradução” ou “interpretação” já foi feita, quando não é a apreciação que está deturpada ou elementos exógenos acrescentados. O autor inicial, a quem foi pedido o acordo ou desacordo sobre a reformulação, deve evitar duas ratoeiras: o de “está tudo bem”, que procura sobretudo evitar complicações e o de “palavra por palavra”, sendo a memória a única a satisfazê-lo. Ele deve responder à pergunta: “em geral, foste compreendido?”. Trata-se, desde logo, de responder “sim” ou “não”, sem qualquer comentário, sem acrescentar nada, a fim de aprender a decidir. A única questão real é: “O essencial está lá?”, deixando de lado qualquer tentação de complicação. Deve ser formulado um juízo, que saberá por isso estar para lá das palavras e agarrar um pensamento através do que ele diz, juízo que nem sempre é fácil de elaborar.

A única prática que se pode recomendar sobre a reformulação é instalar, pelo menos em certas sequências, como um quase automatismo, uma pergunta recorrente: para responder ao outro ou interpelá-lo, é preciso primeiro demonstrar que sabemos o que ele disse, seja uma hipótese, uma pergunta, uma objeção ou qualquer outro comentário. Contudo, é também possível, em qualquer momento, perguntar o que foi dito ou ainda, correndo o risco de complexificar por vezes a tarefa, resumir o que foi abordado no período precedente, pelo professor ou por um aluno. Isto mantém ao mesmo tempo o aluno acordado e permite ao professor verificar em que medida uns e outros seguem o que se passa na aula.

### **1.12. Juízo**

O juízo, para se tornar um instrumento pedagógico, precisa de ultrapassar um lugar comum: não se deve julgar. Associado ao preconceito, ao imperativo axiológico, senão mesmo à agressão intelectual e psicológica, o juízo tem residência fixa, sendo a sua ausência considerada uma condição do pensamento. Mas se Descartes nos convida a uma suspensão do juízo, pelo menos temporariamente, Kant convida-nos pelo contrário a trabalhar e utilizar esta faculdade crucial, pois é produtora de conhecimento: se o facto é objeto de conhecimento, o juízo também, faculdade que nos permite refletir sobre as finalidades do pensamento e dos seus objetos. Além disso, o juízo convida-nos a comprometermo-nos numa trajetória de pensamento. Compromisso que não é desprovido de reflexão prévia, sem dever ser irrevogável, ainda que uma certa tensão resida entre estas diferentes naturezas do juízo: todo o compromisso, sobretudo se refletido, tende a manter-se e a querer resistir a tudo o que for contrário ao seu conteúdo. No entanto, a atitude que propomos na discussão não consiste tanto em recusar o compromisso para evitar o risco de limitação que isso implica, mas assumir este risco, trabalhando para o minimizar.

Simultaneamente, julgar e aceitar a falibilidade deste juízo, pois o juízo intervém em geral à revelia de um saber certo.

Também nos falta argumentar, considerar e entender os contra-argumentos, avaliar o teor e validade destas diferentes ideias, deliberar com toda a serenidade, com o risco de rever a nossa posição se a razão nos leva nessa direção. Daí a importância de trabalhar a partir de problemas, de considerar o seu interesse, mais do que partir de um acordo ou desacordo que se tem de justificar a todo o custo. Além disso, fingir não julgar seria como pretender atingir uma extraterritorialidade artificial, uma verificação autenticada de pretensões objetivas e incontestáveis. Julgar é, ao mesmo tempo, estar dentro e fora. Para o aluno que não se sente envolvido num problema dado – talvez nem sequer tenha tido acesso a ele – pedir-lhe que faça um juízo é convidá-lo a fazer parte integrante do processo, compromisso sem o qual o pensamento não pode pretender ter o estatuto de reflexão, ainda que este compromisso possa ser ultrapassado como simples momento dialético.

Recomendamos a este propósito o recurso ao modo binário: responder num primeiro tempo sim ou não, semelhante ou não, aceitar ou recusar. Alguns objetarão ao reducionismo de tal esquema, mas a oposição destas alternativas, da utilização do terceiro excluído, obriga a trazer à luz a realidade do pensamento. Os recursos à nuance, à complementaridade, não serve muitas vezes senão para fazer curto-circuito no pensamento: a dialética não saberia fazer a economia dos contrários e de qualquer maneira, tudo isto não passa de um simples exercício.

É neste sentido que as perguntas às quais se pode responder com sim ou não são fecundas, uma vez que incitam ao compromisso, ainda que em seguida falte justificar essa decisão pela produção de um argumento, até mesmo a obrigação de um contra-argumento, condição necessária a qualquer juízo digno desse nome. De maneira mais geral, a fim de envolver todos os alunos, incluindo aqueles que não saberiam produzir qualquer argumento, a turma será constituída como um júri permanente que deve, em última instância, votar sobre a recetividade ou não de tal juízo, em particular quando há desacordo. Decisão coletiva que não tem senão um valor relativo, mas que permite fazer uma certa dramatização do exercício.

### **1.13. Qualificar**

Platão diz-nos que a qualificação, isto é, a atribuição de qualidades, é a intermediária entre o nome e a definição, procurando esta última limitar a essência do seu objeto. Se qualificar uma coisa não é suficiente para definir com precisão o que ela é, mas unicamente dar-lhe atributos permite, por outro lado, inscrever o discurso no tema, num processo de categorização útil ao assumir do

seu ser, não se limitando mais a uma evocação ou narração reenviando unicamente à descrição de uma entidade singular. Dizer que o azul é uma cor ou que o príncipe que combateu o dragão é corajoso, é emitir um juízo produtor de conceitos. É também mobilizar uma categoria geral na qual está incluído o nosso caso particular. Ao mesmo tempo faz-se a passagem do exemplo à ideia abstrata e ao juízo. Outro grau de qualificação, quando se comparam duas hipóteses: em “O príncipe matou o dragão para desposar a princesa” e “O príncipe matou o dragão para salvar os jovens” distinguimos, por exemplo, um ato de amor de um ato de coragem. Através destas duas qualidades, põe-se a claro a problemática das duas explicações de um mesmo ato distinguindo a natureza deste ato. Na medida do possível, o professor deve convidar o aluno a pedir o aprofundamento de uma proposta perguntando o que ela exprime, o que incitará os alunos a fazê-lo em seguida espontaneamente.

Neste sentido, um exercício bastante fácil e produtivo consiste em, a seguir à leitura de uma história, pedir para escolher uma personagem de que se gosta ou de que não se gosta, qualificando-o para motivar esta apreciação, qualificativo que pode ser acompanhado de uma passagem que o justifique.

#### **1.14. Transcendentais e categorias**

Através da história da filosofia, que é também a da elaboração do nosso pensamento coletivo, da nossa cultura e da nossa linguagem, emergiram um certo número de conceitos fundamentais e categorias que, de alguma maneira, constituem ao mesmo tempo os enigmas e os limites do nosso pensamento, chamados por isso transcendentais. Alguns são, em diversos graus, de forma mais ou menos explícita, assimilados à expressão corrente, utilizados no quotidiano, outros estão reservados ao vocabulário escolar ou mais erudito. Uma parte do trabalho filosófico é solicitar o uso desses termos, dar-lhes sentido, clarificá-los, trabalhá-los com consistência, tanto mais que, ao familiarizar os alunos com a sua utilização, permitem apreender melhor outros conceitos, que desde logo serão mais fáceis de tratar. A nossa preocupação atual não é tanto fornecer aqui uma lista exaustiva de termos e definições precisas, mas de evocar as mais importantes – sobre as que já tenham sido mencionadas como instrumentos – e sobretudo convidar os professores a tomar consciência destes conceitos, a fim de facilitar a sua utilização. Estes conceitos deveriam, pelo menos intuitivamente, dizer-lhes alguma coisa e o facto de os utilizar leva a refletir antes de mais sobre o seu conteúdo. Trata-se de fazer a experiência do conceito antes de o citar, a fim de que a citação tenha sentido.

***Essência e aparência.*** A fim de tomar consciência de que todas as coisas são ao mesmo tempo unas e múltiplas, que são o que são mas também o que se percebe

delas, a sua ação sobre algo diferente delas, o que explica as diferenças de perspectiva.

**Bem, belo e verdadeiro.** Clássicos de Platão, manifestações primeiras do ser, conceitos tanto mais importantes quanto são de uso muito comum. Permitem definir os axiomas de base, as diferentes hierarquias de valor que animam de maneira mais ou menos consciente cada um de nós.

**Objetivo e subjetivo.** O que se pode dizer é parcial parcelar ou pode-se aspirar à objetividade e à certeza? Também aqui se opõem o absoluto e o relativo, o todo e a parte.

**Eu e outro.** Que relação mantemos com o outro? Ele impede-nos de ser livres? O indivíduo é determinado pela sociedade ou o contrário?

**Matéria e espírito.** Um é mais importante que o outro? O concreto é mais real do que o abstrato? Para o ser humano, entre natureza e cultura, o que vem primeiro?

**Razão e sentimento.** Tensão permanente que anima o ser humano, o seu pensamento e os seus atos: o seu sentir e a sua reflexão.

**Psicológico, moral e jurídico.** O que é que determina principalmente o agir humano? A nossa subjetividade, os nossos valores morais, pessoais ou sociais, ou as regras da sociedade, a lei?

**Ser, fazer e pensar.** Como definir o ser humano? Através do que ele é, do que ele faz ou do que ele pensa?

O importante é reconhecer por um lado que os conceitos fundamentais não são em número ilimitado, por outro lado compreender que eles surgem naturalmente, desde que tenhamos tempo para nos interrogarmos. O que não devemos é deixarmo-nos assustar pelo vocabulário filosófico que os especialistas tendem a desmultiplicar até ao infinito.

### 1.15. Narração e análise

Passar do narrativo ao metanarrativo é uma etapa crucial na aprendizagem intelectual, etapa que será atingida em idades muito diferentes, conforme as crianças. Contar uma história é uma modalidade do pensamento, explicar o seu sentido, extrair o seu significado é outra. Para as crianças, podemos dizer que é a passagem do que “A história diz” a “O que ela quer dizer”. As Fábulas de La



Fontaine são um bom exemplo disso, condensando em alguns versos no final da história a lição moral que se deve tirar. Analisar é fazer emergir, o que é importante, o que devemos concluir: determinar o significado, passar do factual ao simbólico, do particular ao universal. É também trabalhar a apropriação, perguntando, por exemplo, ao aluno o que a história significa para a sua própria existência. Trata-se também de passar da aparente unidade do factual para a multiplicidade das interpretações.

O simples facto de se interrogar sobre esta dimensão explicativa da história, quando o próprio aluno não consegue imediatamente chegar ao sentido oculto, tem um valor em si. Schelling opõe-se a Hegel para quem apenas o conceito é filosófico, introduzindo a ideia de “filosofia segunda”, a da narração. Com efeito o conto e o mito não encarnam já, no plano histórico, o acesso ao filosofar? Uma história veicula sempre ideias, por mais indizíveis que sejam. Este postulado transforma radicalmente a visão de toda a história ouvida e, por isso, sendo a vida uma narração, uma sequência de acontecimentos, a criança aprenderá a interrogar-se sobre o sentido destes acontecimentos, em vez de os receber como simples anedotas, mais ou menos agradáveis ou interessantes.

O que nos diz esta história? O que é que ela nos ensina? Qual a sua moral? O que está bem e o que está mal no que ela nos conta? E, de cada vez, o aluno não deve esquecer que tem de justificar com uma passagem do texto o que o autoriza a emitir esse juízo, que é o da história e não o seu. Sendo livre num segundo tempo de exprimir a sua crítica a uma tal axiologia. O exercício que consiste em escolher uma personagem – de que se gosta ou que se critica – e justificar a sua escolha é, devido a esta competência específica, um intermediário adequado para propor aos mais novos ou àqueles que têm dificuldade em obedecer logo à primeira instrução dada.

### **1.16. Essencial e acidental**

Esta antinomia, a priori muito abstrata, vinda de Platão mas formalizada por Aristóteles, não é, evidentemente, para ser utilizada assim. A transposição mais imediata que podemos fazer dela é a oposição entre importante e não importante, entre interessante e não interessante, entre sempre e por vezes. Este tipo de distinção convida o sujeito a seleccionar as ideias antecipadamente, a hierarquizá-las, a repensar e avaliar as que emite, a fim de emergir da confusão na qual o pensamento se pode facilmente ver mergulhado. O essencial, em Aristóteles, é o que é permanente, o que pertence sempre a uma coisa; o acidental é o que pode pertencer ou não, distinção que pode também ser expressa por ser e aparência. Mas a filosofia mais tardia, introduzida por Kant e a fenomenologia, mostra-nos que estas distinções nem sempre são tão nítidas, que existe uma espécie de continuidade entre ser e aparência, que a essência não é perceptível ou não existe mesmo. Ao pedir ao aluno que reflita sobre o grau de

importância, de interesse ou de permanência da sua ideia, está de facto a pedir-se que aprofunde o seu pensamento ao fazer uma seleção de forma indireta por meio de comparação entre as suas ideias e entre as suas e as dos outros. Se uma pluralidade de comentários pode ser emitida sobre tal ou tal ser, sobre tal coisa ou questão, é também possível e desejável perguntarmo-nos quais são os comentários que nos parecem mais apropriados, mais pertinentes ou mais enriquecedores. Claro que, como sempre, há que justificar as suas opções por meio de argumentos, pois além da resposta, é a natureza dos critérios invocados que constitui a substância do trabalho.

Em jeito de exercício sobre a matéria é suficiente, periodicamente durante a discussão, na medida em que várias ideias foram expressas, perguntar qual lhes parece preferível e por que razão. Surgirão critérios de julgamento, que se devem sublinhar e até mesmo explicitar num segundo tempo.

### **1.17. Definir**

Definir é um exercício difícil, que não pode ser proposto à partida, ainda que esteja sempre presente em filigrana. Definir é procurar atingir por palavras a essência das coisas e dos seres. Mas definir é também encerrar o sentido numa capa demasiado rígida e restrita, como pode induzir o dicionário ou a utilização do dicionário. Por esta razão raramente partimos de uma pergunta do tipo “O que é isto?”, pois fazendo apelo a uma definição, que é muito abstrata e não envolve imediatamente o aluno numa relação emocional com a discussão, envolvimento que nos parece sempre necessário. É preferível começar por perguntas que põem diretamente um problema, em que vão aparecer propostas diretas de oposição que, de alguma maneira, se vão refletir no final sobre o processo de definição, propostas que acabarão em definições. Mas estas definições devem ser previamente problematizadas, pois resultam de um ou vários problemas e não de uma definição única. Além disso, os pedidos de definição aparecem muito naturalmente entre os alunos, pois quando se trata de pôr questões, pondo de parte “Porque dizes isso?”, que é a pergunta refúgio por excelência, o “O que é isso?” é a questão que se pode pôr sobre cada palavra de uma proposição, sem sequer ter necessidade de refletir. No entanto, sem mais delongas, a definição não é de excluir, utilizando ao mesmo tempo a natureza dos objetos e das palavras, os seus géneros e as suas especificidades, as qualidades, as circunstâncias, as funções, a utilidade e outras grandes categorias que servem para chegar à essência dos seres e das coisas, tantos elementos que permitem aceder à conceptualização e evitar a confusão.

É possível conduzir uma discussão a partir de um “O que é isto?”, sabendo que pode ser difícil dar respostas apropriadas. Mas, através das deslocções laterais e da invocação de exemplos concretos, se o professor for exigente, talvez a turma

chegue a produzir uma ou duas definições e o processo de definição constituirá assim um exercício individual ou coletivo interessante.

### **1.18. Conceptualizar**

Conceptualizar consiste em identificar ou produzir um termo, depois em clarificá-lo aprofundando o seu sentido, ao compará-lo com outros de natureza semelhante, conferindo-lhes atributos ou até mesmo definindo-os. Conceptualizar um discurso consiste, em primeiro lugar, em pôr em relevo a ou as palavras chave, sinónimo que diz mais aos alunos do que o termo conceito. Um conceito não é unicamente uma palavra ou uma expressão, mas aquilo sobre que se apoia uma ideia, aquilo à volta de que se articula uma proposição. É, ao mesmo tempo, fecho de abóbada, pedra angular, suporte, centro de um discurso. A primeira etapa da conceptualização consiste, portanto, em assinalar o termo em questão, em sublinhá-lo, em desembaraçá-lo da amálgama de palavras que compõem uma frase. Trata-se de soltar o discurso, de analisar o que apareceu em primeiro lugar como uma proposição compacta e indistinta. Descobrir intuitivamente a palavra chave de uma proposição para a nomear, em primeiro lugar mesmo sem argumentos de apoio, é um exercício que, para numerosos alunos, apresenta alguma dificuldade, na medida em que a sua capacidade de análise está pouco desenvolvida, dificuldade que é crucial identificar e trabalhar. Inicialmente pode pedir-se aos alunos que sublinhem simplesmente esta palavra chave, tal com se apresenta no texto. Depois de ter identificado este termo, podemos, num segundo tempo, continuar a analisar a proposição em questão, perguntar o que a frase – ou o texto – nos diz sobre este termo, o sentido que lhe foi dado pelo próprio conteúdo da frase. Por exemplo, se perguntarmos o que é importante para uma criança e ela responde: “Os meus pais, porque me dão de comer”, segundo esta proposição os pais definem-se como aqueles que dão de comer aos seus filhos. Num segundo tempo, é possível perguntar o que sabem mais sobre este termo, sobre os “pais”, a fim de comparar com o que a frase nos diz, a fim de examinar a coerência, as faltas e as problemáticas. Talvez eles sejam também “aqueles que nos amam” ou ainda “aqueles que amamos”. A pouco e pouco, o aluno aprende a pesar os seus próprios termos, a tomar consciência da utilização que faz disso, a ler e a escutar mais atentamente a palavra do outro, a do texto escrito, do professor ou do seu colega e, portanto, da sua.

### **1.19. Ligação**

Já evocámos sob diversos ângulos o problema da ligação: sob as relações entre exemplo e ideia, entre pergunta e resposta, afirmação e objeção, hipótese e argumento, ideia e reformulação, coisa e qualidade, coisa e definição, sob o

ângulo geral do problema, que não é senão uma ligação ausente, uma ligação errônea ou uma ligação de contradição. Torna-se claro que a exigência da ligação constitui o que distingue o exercício filosófico, em relação a outros. Claro que exprimir-se já implica essa exigência e, nesse sentido, filosofar não se distingue sequer dos problemas gerais do pensamento, na produção de qualquer trabalho escolar: ultrapassar o simples processo associativo do “E depois...”, do “Isso faz-me pensar em...”, a deslocação lateral irrefletida que deixa escapar o pensamento. Digamos que a filosofia insiste mais particularmente sobre este princípio da ligação, ligação entre as palavras e as ideias – um pouco como a matemática faz com os números e as formas geométricas – com a especificidade de tornar consciente o que ficaria intuitivo, de tornar explícito o que ficaria implícito. Dito de outra maneira, a ligação ou o estudo das formas da linguagem e do pensamento é a substância do filosofar, como diria Leibniz. Uma forma que, como na matemática, é uma matéria, uma realidade em si.

Trata-se, por isso, não só de levar os alunos a produzir proposições e questões, mas também a produzir análises que têm por objetivo as ligações entre as diversas proposições, as ligações no seio das proposições. O pensamento elabora-se encadeando as frases, analisando o seu encadeamento e verificando a sua validade, de maneira mais ou menos intuitiva ou formal, o que nos remete para a lógica, cujo objeto é o estudo das condições de validade das ligações. Se na escola primária, por diferentes razões, não é caso para nos lançarmos em exaustivos desenvolvimentos teóricos nesta matéria, é no entanto necessário induzir uma certa reflexão neste assunto, dando simplesmente algum tempo para repensar o que foi dito. Aqui o professor deve utilizar a sua cultura pessoal, tal como foi elaborada ao longo dos estudos e da sua experiência pessoal, para convidar as crianças a formalizar um pouco o seu pensamento. Talvez ande a tatear mas, de qualquer maneira, este tatear corresponde à realidade de uma tal reflexão. Apenas uma teoria abstrata e já elaborada escapa a isso, artificialmente. Mas aqui trata-se de uma prática, de um exercício, de uma arte, com tudo o que isso comporta de incerto, dimensão que se trata de aceitar e apreciar como espaço de interrogação.

Para trabalhar a ligação, a única recomendação seria, no decurso de uma discussão, de nunca aceitar novas proposições sem dar tempo para examinar as relações entre si e as anteriores, a fim de explicar estas relações e de avaliar a sua validade. Se alguns tipos de relações parecem pôr reais dificuldades, o professor pode propor alguns problemas à sua vontade em jeito de exercício.

## **1.20. Transversalidade**

O professor que se lança neste tipo de prática rapidamente se apercebe das suas consequências, sob o plano de funcionamento da aula. Os alunos, vivamente solicitados, convidados a analisar, a produzir, a julgar, não recebem mais a

matéria ensinada de forma passiva. A sua escuta desperta arrisca-se permanentemente a fazer observações, cada vez mais pertinentes. Este funcionamento da aula um pouco renovado, torna-se a linha vermelha quotidiana, tanto para os alunos como para o professor, que tem de perder tempo a estabelecer relações entre as múltiplas aprendizagens. A estruturação do pensamento, a relação com o outro, a forma com se aborda o raciocínio, são alguns dos ângulos pelos quais o trabalho filosófico tem influência sobre cada matéria específica. Em matemática, o aluno é encorajado a antecipar, a tomar consciência do processo em vez de se limitar a uma técnica particular. O modo geométrico, por meio de argumentos e de provas, o trabalho sobre a arquitetura do pensamento, a utilização acrescida dos conectores lógicos, tem consequências muito imediatas em matemática, em francês, em ciências, etc. A conjugação de um verbo não é a mesma quando aprendemos a perguntar-nos porque se diz isto ou aquilo, desta maneira em vez de outra. O raciocínio é uma postura antes de ser uma técnica. O recurso à abstração é um hábito que se pode adquirir conscientemente em vez aleatoriamente, intuitivamente. O facto dos processos de pensamento serem objeto de uma discussão, de uma reflexão, modifica a distribuição das cartas em jogo. A prática de formulação de hipóteses, de elaboração de argumentos, a aprendizagem da interpretação, tem consequências certas sobre a capacidade de leitura: os alunos não pegam mais no texto linearmente, frase após frase, ou como um simples conjunto narrativo, mas desenvolvem uma visão de conjunto, um poder de comparação, de análise e de síntese: eles vão mais longe na leitura. Trabalhar o conteúdo das proposições, dos exemplos, dos textos, confrontar-se com a polissemia, ajuda a problematizar uma situação científica. Além disso, algumas crianças que falam muito pouco nas sessões de filosofia, manifestam de maneira por vezes surpreendente as competências que aí adquiriram com exercícios aparentemente diferentes, mas que requerem as mesmas exigências.

A tarefa principal do professor sobre este plano é estar atento, pois se a transposição for grandemente facilitada, ela será muitas vezes imprevisível. Por vezes, ele mesmo estabelecerá as ligações, partindo de uma dada discussão para introduzir uma lição ou usará isso para avaliar o grau de compreensão, mas em geral, serão os alunos que farão sair os mecanismos de transposição, que identificarão os paralelismos, de vez em quando muito incongruentes.

### **1.21. Lógica**

Como já dissemos, uma das ligações a ter em consideração é a da lógica. A dificuldade deste modo de análise é que ela nos pede para nos afastarmos do fundo para penetrar no universo da forma. O princípio geral é o de “Se isto, então aquilo”. O problema não é de saber se estamos de acordo com “isto” ou em desacordo com “aquilo”, mas determinar se a afirmação de “isto” leva à

afirmação de “aquilo”. Trata-se de se iniciar já no problema da causa e do efeito, princípio de construção das ideias que é muitas vezes transgredido pelos alunos, em particular pela inversão, quando o efeito é tomado como uma causa, quando o antecedente é tomado como o conseqüente ou quando uma simples sucessão cronológica é tomada como uma sucessão causal. Isto leva a identificar a contradição, o fora do assunto, a rutura de sentido, a utilização errónea dos conectores sintáticos – a do “mais” por exemplo, cuja dimensão contraditória é muitas vezes ocultada. O argumento lógico deve assim distinguir-se do argumento de opinião.

A dificuldade é que os alunos nem sempre conseguem identificar formalmente o problema que se põe, mas põem-no intuitivamente, intuição que deverá pouco a pouco aprender-se a concretizar e articular. Durante este tempo, outros, nitidamente deslocados, não passarão do “concordo – não concordo”, sem ver aqui o que se espera deles. É, sem dúvida, sobre estes problemas de distinção entre fundo e forma que as diferenças serão mais visíveis, tal como é preciso que aqueles que percebem os problemas aprendam com as suas próprias palavras a exprimir o que percebem, verificando que os que os escutam os compreenderam. A argumentação como meio de aprofundar e de debater as problemáticas universais faz aqui todo o seu sentido.

Sobre estes problemas de lógica, o professor poderá fabricar alguns pequenos exercícios exatos, ainda que existam já obras sobre o assunto. Por exemplo, pegar em alguns exemplos de “causa e efeito” e perguntar qual é a causa e qual o efeito. A vantagem dos exercícios inventados pelo professor é que estes podem referir-se às dificuldades particulares que tenham aparecido no decurso de uma sessão e poderá ser feita a ligação, facilitando a compreensão do aluno.

## **1.22. Dialética**

Talvez o leitor tenha descoberto na descrição da nossa prática a tentação de reproduzir na aula o esquema hegeliano clássico, simplificado: tese, antítese e síntese. O princípio pelo qual convidamos os alunos a propor uma primeira ideia como resposta a uma ideia geral, depois a formular questões ou objeções a estas respostas, obriga os autores das respostas iniciais a encararem os problemas que as suas hipóteses implicam e incita-os a produzir novas ideias capazes de ter em conta as observações que lhes foram feitas. Com efeito, para resolver um problema, trata-se de articular de novo o seu pensamento produzindo novos conceitos. Contudo, nós acrescentamos algo face à perspectiva hegeliana recorrendo a Platão, para quem o terceiro momento da dialética não é uma necessidade. Se para Hegel o pensamento se deve articular concretamente através do discurso, por meio do conceito, não podendo a ideia reduzir-se ao seu estatuto de potencialidade, não acontece o mesmo com Platão. Para este último, o esquema científico, eficaz e resolutivo, forma absoluta do discurso em Hegel, é

um pouco relativizado, sem dúvida por causa da herança socrática. Com efeito, a dimensão contemplativa, o mito fundador, a intuição poética, o delírio amoroso, oferecem um verdadeiro estatuto ao pensamento. A falta do pensamento, a sua insuficiência, é concebida como inerente ao seu desejo, desejo sem o qual não há pensamento possível: ele está na dinâmica e na substância. Ou seja, entrever o problema enquanto problema, sem chegar necessariamente a uma resolução, é uma atividade em si, de dimensão estética. Produzimos um problema? É um belo problema? Eis o tipo de questões que encorajamos no decurso do exercício, em vez de nos precipitarmos sobre as respostas, que todavia não é preciso excluir. O importante é perceber o que está para lá de qualquer discurso, de sentir a lufada de ar do pensamento, que nos leva sempre mais longe, mais adiante, aceitar a dimensão de vazio de qualquer proposição particular, a começar pelo que nos convém.

Para trabalhar isto, desde que haja contradição, dissensão, incompreensão, em vez de passar por cima, de fazer de conta, de querer absolutamente regularizar o problema ou acabar imediatamente com ele, o professor deve insistir, para que o problema se esclareça, se analise, se amplifique, a fim de que todos aproveitem e adquiram a atitude de amar o problema por ele mesmo, como um verdadeiro momento de pensamento, saboroso e produtivo em si mesmo.

## **2. Instrumentos e competências psicológicas**

### **2.1. Elaborar o pensamento**

Já abordámos esta questão na parte intelectual deste capítulo, mas parece-nos útil tratá-la de novo sob o ângulo existencial e psicológico. Uma das principais dificuldades dos nossos alunos, tornada muito visível por este tipo de exercício, particularmente em certas zonas geográficas, é que um número razoável de crianças vive numa zona de zapping permanente. Seja em casa, na rua, no recreio, o ritmo é o do clip vídeo, febre que em boa parte perdura na sala de aula. Isto reflete-se na grande dificuldade, ou mesmo impossibilidade, de ficar no lugar, de estar sentado, de não mexer em objetos, de não incomodar ou empurrar o colega do lado e a falar sem refletir, a levantar a mão sem ter nada a dizer. Por estas razões, uma boa parte do trabalho, sobretudo na fase inicial, consiste no saber estar. Assegurar-se de que os alunos tomem consciência de si mesmos, tenham o domínio de si próprios, se acalmem, se concentrem, calma sem a qual o exercício tornar-se-á impossível ou as intervenções não terão qualquer sentido. Com a preocupação de dar prioridade à palavra e de produzir ideias, o professor pode por vezes tender a provocar um curto-circuito nesta forma de estar, um pouco ingrata, nos comportamentos disciplinares e formais. Ilusão de participação, que não dá lugar senão a ideias fugitivas, de natureza muitas vezes associativa, mal esboçadas e nulamente escutadas. Claro que é possível abusar de

um formalismo e de um rigor exagerados e aqui nada substitui o julgamento do professor, o conhecimento que tem da turma quanto a saber até onde pode ir. Mas é um funcionamento que, inconscientemente, alterna os momentos de deixar andar e os golpes de cólera, enquanto propomos “elaborar o pensamento” como um exercício em si, não considerado como uma perda de tempo mas como um trabalho tão legítimo e interessante como outro qualquer. Aprender a conter-se ou a dominar-se é uma aprendizagem em si.

Um dos instrumentos cruciais para este aspeto do trabalho é o de abrandar a discussão para evitar o taco a taco e os jogos de pingue-pongue, uma das principais responsabilidades do professor. Impondo pausas curtas em silêncio entre cada resposta ou antes de cada nova etapa, estes silêncios permitem repensar e avaliar o que foi realizado, apontar o caminho, produzir uma ideia que não seja uma reação. Em seguida, pedindo sistematicamente para recapitular o que se passou, para repetir o que foi feito, para repetir a questão principal, antes de exprimir algo de novo, senão para enquadrar o que se vai dizer. Assegurando que cada aluno é suficientemente ouvido enquanto fala, ao mesmo tempo porque articula o seu pensamento e porque fala em voz alta porque os outros escutam. Por vezes também sublinhando ou valorizando o que acaba de ser enunciado, a fim de que as suas propostas não passem despercebidas.

## **2.2. Distanciamento**

Como já dissemos antes, uma das primeiras características do pensamento não refletido é ser imediato. Palavra reativa e instantânea, em que a convicção e o sentimento primam sobre a razão. As regras do jogo que incitam a escutar o outro, a fornecer argumentos, a avaliar uma ideia já expressa de forma a exprimir uma outra, a comparar diversas proposições, têm sobre o participante um certo número de consequências. Uma das principais é instalar uma certa distância entre aquele que fala e o que ele diz, entre o ser e a palavra. Se pensar é antes de mais entrar em diálogo consigo mesmo, deve forçosamente produzir-se uma espécie de desdobramento. Não se trata de retalhar artificialmente o ser, mas de tomar consciência dos funcionamentos contraditórios do pensamento. Se, instintivamente, queremos por exemplo defender as nossas ideias com unhas e dentes, quando desejamos não abandonar de forma alguma aquilo que tínhamos afirmado, outra vontade entra em campo, contraditória com a primeira, que ama a verdade, a coerência e que deseja que a razão a domine. Mas para que esta razão, portadora de universalidade, se faça ouvir, é necessário que se efetuem algumas transformações em relação ao funcionamento “habitual”. Admitir que uma ideia não é senão uma hipótese a estudar, aceitar que não temos qualquer razão para afirmar o que afirmamos, aceitar que o outro tem razão porque a nossa ideia perdeu a rota face à sua objeção ou à sua questão, mudar de ideias



sem recear perder a face, enveredar pelo caminho oposto às suas próprias ideias, confessar que nos enganámos, são atitudes que não se impõem por si mesmas. Apreciar um problema pelo que ele oferece ao nosso intelecto sem se preocupar em proteger a nossa imagem. Esta ultrapassagem de si leva a um certo largar de mão que se aprende, que deve ser objeto de uma educação de que a escola nem sempre se encarrega. O verdadeiro e o falso, o bem e o mal são em geral determinados, as axiologias são rígidas e o que se avança é muitas vezes objeto de um juízo sem recurso. Não é caso para nos admirarmos com a emergência do relativismo, meio de defesa privilegiado daqueles que não se sentem em condições de combater. A menos que se instalem a raiva e o ressentimento.

A lentidão é a primeira condição para que se instale o distanciamento, porque dá tempo para refletir e não ceder ao primeiro reflexo que aparece. Pôr e voltar a pôr o problema, repensá-lo, eis o que dá tempo para completar um trabalho sobre si mesmo. As regras do jogo que favorecem este estado de espírito também são cruciais. Pôr sempre umas ideias em relação com as outras, pensar em simultâneo em diversas proposições, reformulando-as, comparando-as, analisando-as, convidam pouco a pouco o pensamento a agarrar-se a novas perspectivas: ganha confiança nos seus próprios meios, na sua própria razão. Em boa parte, é um sentimento de fragilidade que nos incita a defendermo-nos custe o que custar contra qualquer ideia estranha, vista como uma ameaça.

### **2.3. Descentração**

Esta competência deriva diretamente das duas anteriores. Quando se elabora o pensamento ele pode distanciar-se de si mesmo e, por isso, pode agarrar-se a outra coisa que não a si mesmo, a alguém que não a si mesmo, pode fixar-se àquilo que não lhe pertence, até mesmo sobre o vazio e o desconhecido. Afasta-se assim da verdade, da razão ou simplesmente daquele que está à nossa frente. Pois centrar-se momentaneamente no outro é aceitar afastar-se da familiaridade, o que significa aprender a sair dos seus próprios hábitos intelectuais. Se filosofar equivale a livrar-se da opinião, o outro, o interlocutor, espelho e eco das nossas palavras, é um excelente meio de treinar esta separação, ainda que não tenhamos confiança nele a priori, ainda que as ideias dele nos inspirem menos que as nossas ou justamente porque habitualmente privilegiamos nitidamente as nossas ideias, uma vez que nos revemos nelas ou acreditamos rever-nos nelas. Descentrar-se é entrar numa leitura crítica das nossas ideias e, para aqueles que nos dirão que é impossível sair de si mesmo, dizemos que é estar ao mesmo tempo dentro e fora. Certamente difícil mas necessário. Sem isso, como poderíamos deliberar? Como poderíamos elaborar um juízo sobre nós mesmos e o outro? Como poderíamos realmente pensar? A partir de que perspectiva poderíamos refletir, isto é, avaliar as nossas próprias ideias? Aprender a descentrar-se é libertar-se de si mesmo e, por isso, aceder à universalidade, à

exigência de verdade e de razão que, a despeito do aparente constrangimento, frustração ou negatividade iniciais, ou graças a elas, revalorizam o indivíduo fazendo-o aceder a uma outra dimensão do ser.

Para praticar esta descentração, são úteis certos instrumentos que já foram mencionados: reformulação, comparação de ideias, análise, problematização. Tudo aquilo que leva um aluno a refletir sobre o que não vem dele sem ficar pelo “sim, mas...”, ao “não concordo” ou outras reações imediatas, encorajam-no nesse sentido. Questionar o outro, sem dizer ou deixar perceber o que se pensa, é um excelente treino, tanto para o aluno como para o professor. Mas, se isto é demasiado difícil para os mais pequenos, entre outras coisas, podemos no início limitar-nos à reformulação, que exige um mínimo de atenção e de compreensão diante dos outros alunos. Para as crianças que têm dificuldade em ouvir as críticas das suas próprias ideias, uma técnica interessante é pedir-lhes que encontrem eles mesmos as objeções às suas ideias, convidando-os a colocarem-se na posição contrária.

#### **2.4. Trabalhar a subjetividade**

Descentrar-se, como já dissemos, afastando-nos de nós mesmos, confrontando-nos a nós mesmos, permite-nos fixar profundamente os nossos pensamentos e o nosso ser, forjar a nossa identidade. Se convidamos o aluno a conceptualizar, no nosso exercício não está em questão negar ou ignorar a subjetividade: é indispensável pô-la à prova, educá-la, elaborá-la. À partida pedimos aos alunos que se expressem sobre tal ou tal assunto, exercício que leva o aluno a dizer imediatamente o que pensa sobre uma dada questão. Por isso a primeira matéria não é uma verdade autorizada ou santificada que emana de uma qualquer autoridade, mas aquilo a que o aluno dá forma, inventa ou elabora. Não se trata no entanto de glorificar esta fabricação inacabada, como se fosse suficiente expressar-se, que cada um se expresse, para tudo fique feito. Estas opiniões ou pensamentos, mais ou menos articulados ou claros, não representam senão o ponto de partida do trabalho, como já explicámos. Acontece o mesmo com a identidade do aluno, que num primeiro tempo pode remeter para uma simples subjetividade, eco de uma incompreensão, de uma impossibilidade, de um simples ressentimento, dificuldade que se exprime por fragmentos de palavras, por simples repetições do que já foi ouvido, pela vaga recordação de palavras do professor ou por propostas deslocadas e até mesmo incoerentes. Através do trabalho sobre o pensamento e a palavra e da relação que se tem com elas, manifesta-se e amplia-se uma consciência de si, um domínio acrescido do seu funcionamento intelectual e psicológico, a construção da personalidade. “Os sentimentos são pensamentos confusos”, diz Leibniz. O processo de clarificação do pensamento exercita um voltar a si da subjetividade, por meio da razão e da consciência.

Exercitar-se a pensar sobre a duração, refletir através do outro, aceitar a dificuldade, reconhecer os seus erros, tudo isto forma uma aprendizagem que alarga o horizonte espacio-temporal do aluno, obriga-o a fazer um trabalho sobre si mesmo, útil ao seu processo de maturação. Torna-se então portador de um juízo que já não está simplesmente preso a interesses particulares mas que tende para a universalidade.

É, por isso, essencial, ao estabelecer os desafios intelectuais, ao desdramatizar a discussão, a fim de que o aluno encontre espaço e liberdade de pensamento, o que exige não recear nem a lentidão nem o erro. Trata-se sobretudo de um estado de espírito a instalar na aula, em que cada um pode pensar com toda a confiança. Seja o humor, a doçura, a paciência ou outra virtude qualquer, o professor deve recorrer aos talentos que lhe são mais naturais, para encorajar o correr riscos e a confiança.

## **2.5. Apropriação do conhecimento**

A primeira matéria da discussão proveniente dos alunos, os conhecimentos utilizados e produzidos, emana da turma. Pondo de parte o estatuto do aluno que desde logo é transformado, uma vez que se torna autor e por isso autoridade – balanço que não é anódino – a relação com o saber também é afetada. Se as ideias, tal como o processo de análise e de transformação destas ideias, provêm dos alunos, o conhecimento pertence-lhes, uma vez que é o seu. Por um lado, esta experiência desmistifica ao mesmo tempo o pensamento e o conhecimento, uma vez que têm um acesso direto e autónomo a ele, encorajado pelo exercício filosófico. Por outro lado, a validade dos conhecimentos não sendo sancionada pelo professor mas pelo grupo, obriga a uma responsabilização de todos. No início desta prática, isto põe um problema certo para os alunos, desde logo aos “bons alunos”, aqueles que recebem escolarmente a aprovação permanente dos adultos, perdidos diante de todas estas ideias de que têm de fazer eles mesmos a seleção. E também aos “cábulas”, que se habituaram à autoridade do mestre, derramada numa espécie de realidade exterior e artificial. Esta confrontação entre pares, o facto de ter de produzir ideias, de as argumentar e de as justificar de modo a fazer refletir os colegas, até para receber a sua adesão, a exigência permanente de forjar um juízo sobre a validade dos pensamentos emergentes, perturbam a distribuição do jogo.

A totalidade do exercício, a realização do momento, tem por único signatário o conjunto dos alunos. Não como uma totalidade dispersa, mas como um conjunto, pois mesmo se alunos singulares se reconhecem pessoalmente em algumas ideias, cada um terá podido também mostrar a sua incoerência disso, aprofundá-la ou dar-lhe uma nova luz. Se o conhecimento nasce de cada um de nós, se pode vir dos alunos e não exclusivamente dos livros ou do cérebro de um mestre, então torna-se acessível a todos: não é mais o apanágio de alguns. A criança

torna-se também um mestre. Tomada de consciência que afeta necessariamente o funcionamento geral da turma e do ensino. A dificuldade para o professor é refrear a sua tentação natural de validar ou recusar ele próprio o que expressam os alunos. “Eu não posso deixar passar isso!” Ele deve habituar-se a apostar na razão coletiva, livre de voltar noutra altura da aula aos pontos que deseja clarificar ou corrigir. Pode contudo sublinhar inocentemente uma passagem particular da discussão, para ver se alguém levanta um ponto litigioso. Mas se for paciente, ficará também por vezes surpreendido quando um aluno dá sentido a algo que parecia desprovido de sentido.

## **2.6. Autonomia**

A necessidade de promover um processo de singularização do pensamento é particularmente visível nos grupos do infantário e até na primária, em que reina uma tendência muito forte para a repetição: repetir o que diz o professor ou o que dizem os outros alunos. Por essa razão, uma das primeiras regras a pôr em prática é proibir a repetição, o que exige que cada ideia seja uma nova ideia, salvo quando se tratar de explicitamente de repetir ou reformular o que foi dito. Em si, esta saída de tendência fusional, da individuação, é uma aprendizagem real. Pensar por si mesmo, formular as suas próprias ideias, exprimi-las diante do grupo. Se alguns alunos têm já uma experiência familiar neste domínio, não é o mesmo caso para todos. Aqueles demorarão algum tempo antes de compreender o que lhes é pedido. Se sobre as questões práticas se sentem envolvidos, a vida do espírito por si mesma ainda não lhes diz nada, razão pela qual, por incompreensão, eles repetem o que ouvem ou dizem a primeira coisa que lhes passa pela cabeça. A primeira etapa, o primeiro obstáculo de um pensamento autónomo é habituar-se à discussão. Em seguida, trata-se de não recear mais a sanção, o erro ou o ridículo, assumindo o que se tem a dizer, ousando dizê-lo. A escola tende, sobre este ponto, talvez inconscientemente, a encorajar a palavra que agrada ao professor, a procurar permanentemente esta aprovação, exercício no qual são exímios os bons alunos. Daí a importância da parte do adulto, durante toda a discussão na aula, em evitar os comentários, em reter as suas reações, em evitar terminar as frases dos alunos.

Mais tarde, o problema que se pode pôr, depois do da fusão, é o da reação. O “Não estou de acordo”, imediato e automático, mesmo quando as propostas avançadas não contradizem em nada o que foi dito. É uma espécie de “Eu também estou aqui”, inquietude que se tem de ultrapassar, que deriva da heteronomia, uma vez que este gesto é essencialmente de tipo reativo. Um verdadeiro pensamento crítico não pode ser de natureza compulsiva. E se é crucial retirar o peso de uma axiologia exterior e arbitrária, também é importante aprender a examinar as ideias de maneira pausada, particularmente no aproximar da adolescência,

período em que as tendências reativas se tornam bastante fortes, particularmente quando o exterior nos parece incompreensível ou ameaçador. Algumas regras de procedimento facilitam então esta emergência de autonomia. Mas num primeiro tempo trata-se sobretudo de encorajar o aluno a ousar saber, como ordena o “ouse saber” de Kant, ousar pensar, dando a cada um tempo para elaborar um pensamento, protegendo o seu espaço de intervenção. Para os alunos mais velhos, em particular para os mais tímidos, a escrita facilita a tarefa: é possível reservar momentos em que cada um prepara a sua intervenção por meio de um pequeno texto. Seja o que for, para ser autónomo, há que trabalhar a autenticidade: dizer o que se tem a dizer, sem rodeios, sem se desculpar ou eternizar-se em explicações ou preâmbulos. Desde logo torna-se necessário nunca recear o olhar do mestre ou dos colegas, em qualquer caso, mesmo não podendo ignorá-lo, não se deixar determinar pelo receio do outro.

## **2.7. Luto do “querer dizer”**

Uma das dificuldades dos nossos exercícios, identificável em particular no trabalho de reformulação, é o do “querer dizer”. “O que eu quero dizer”, “O que eu queria dizer”, são afirmações que levam necessariamente a um “Não me compreendeste” ou um “Tu não podes compreender-me” sistemático. A reformulação opera como um espelho: ela reenvia ao autor o que ele disse. Como num espelho, o distanciamento, até mesmo a distorção, leva a uma objetivação que torna mais visível o conteúdo do nosso pensamento. Este processo é intolerável para aqueles que vivem esta técnica como uma confiscação do seu pensamento, até uma intrusão na sua intimidade, uma vez que a sua palavra já não é adequada. Recusarão qualquer reformulação, por meio da ajuda das fórmulas que foram indicadas. O recurso incessante ao “querer dizer” não é senão a expressão de uma insatisfação crónica, uma angústia da imperfeição, ligada à espada de Dâmocles da ideia perfeita, da ideia justa, da verdadeira resposta, da boa resposta. O “querer dizer” torna-se o refúgio do sentimento de onipotência da palavra e do pensamento. Este fenómeno é de tal modo agudo para alguns alunos que hesitarão em se exprimir, pois “Eu tenho tantas coisas para dizer”. O embaraço da escolha, não encontrar as palavras, não saber o que dizer, são outros tantos sintomas deste handicap que é necessário trabalhar, como condição primeira à possibilidade da troca. Lançar a pancada, como se diz no ténis, dizer o que se tem a dizer, sem se preocupar com o olhar do outro, assumir o que se disse sem se preocupar com o que se poderia ter dito ou acrescentado, escutar-se a falar, são outras tantas aprendizagens que nos permitem trabalhara autocensura que, em alguns alunos, é um reflexo muito enraizado.

Para isso é importante desdramatizar permanentemente a discussão, seja pelo humor, pela doçura e, em alguns momentos, pelo apelo à imaginação em vez da

verdade. Produzir uma ideia e não a verdadeira ideia, a boa ideia, a ideia absoluta, tantas regras que pesam no espírito dos alunos, em particular dos “bons alunos”. Isto permite um desfasamento entre si e as suas ideias, pois as ideias podem sempre ser modificadas num segundo tempo. Pensar em conjunto, discutir, vem do rascunho e não da cópia perfeita. Aprender a correr riscos ao formular hipóteses. Para isso, um bom exercício é pedir para responder com uma frase curta a uma questão dando um tempo limitado: um minuto ou dois, por exemplo. Em seguida perguntar aos alunos que não souberam respeitar a regra que expliquem a natureza das suas dificuldades, para depois pedir aos colegas que deem a sua opinião sobre o assunto. Em geral, os problemas podem desaparecer bastante rapidamente.

## **2.8. A estética do problema**

O problema é um conceito que, por definição, tem uma conotação negativa na linguagem comum. Define-se como uma resistência, um obstáculo que se atravessa no nosso caminho. Representa uma falta de transparência, recusa-se à compreensão, enquanto exige uma resolução. Um problema que não resiste não é um problema. Pela sua natureza contraditória que deriva da oposição entre a sua opacidade e a sua exigência, o problema provoca alguma dor. E, à semelhança de numerosas situações geradoras de dor, a tendência natural é ocultar a realidade deste problema, particularmente às crianças. Aí gera-se um certo círculo vicioso: quanto mais o problema levanta problemas, mais é ocultado e quanto mais é ocultado, mais problemas levanta. Assim, vê-se alunos para quem o problema é tal que nem reconhecem a sua natureza; apenas emerge uma dor que se exprime muitas vezes por um dobrar-se sobre si ou por uma dose mais ou menos controlada de agressividade dirigida ao professor e à própria instituição, quando não é contra os colegas e ele próprio.

Face a isso, a nossa estratégia consiste numa “reabilitação do problema”. Devemos voltar a dar ao problema o seu estatuto positivo: o que faz com que o professor proponha ao aluno problemas, quando o problema é concebido como um instrumento privilegiado de aprendizagem, por exemplo em matemática. Se for o caso, deve ser dada uma grande atenção ao problema: ele merece todo o nosso interesse e nós concedemos-lhe o tempo necessário. Mas nada de passar a outro assunto, ir para diante, ignorando as dificuldades postas ou oferecendo uma solução feita e acabada. Um problema digno deste nome merece um tempo de latência, um período de maturação que é formativo, pois oferece a quem dele se apropria a possibilidade de um verdadeiro trabalho sobre si próprio.

Se isto é assim para o problema anterior, aquele que deriva do “livro”, não acontece o mesmo com o problema “real”: aquele que está lá, presente no espírito do aluno, aquele que afeta a totalidade do seu processo de aprendizagem, aquele que ele transporta talvez vários anos, mas que nunca foi

tratado, simplesmente porque nunca foi valorizado como problema. Este problema é muitas vezes eliminado, pois “impede de avançar”, faz “abrandar” o processo pedagógico, em lugar de ser apreciado à sua justa medida, enquanto chave e substância do processo pedagógico.

Para efetuar esta reviravolta, o professor pode recorrer a várias estratégias, entre as quais aquela a que chamamos “estética do problema”. Consiste numa procura permanente de “problemas bonitos”, que qualificaremos assim logo que os encontramos, precisamente porque eles representarão um desafio para o espírito, tal como um quadro que nos intriga ou uma narração que nos tira o fôlego. Qualquer resistência, qualquer oposição, qualquer obstáculo ao pensamento, em vez de serem percebidos como uma falta, uma insuficiência ou como manifestação de uma incompetência, serão considerados como o produto dum espírito perspicaz, simplesmente porque foram percebidos, identificados e articulados. Antes mesmo de pensar o problema como um desafio a revelar, a sua simples identificação estará valorizada, princípio que em filosofia se chama “problematizar”, “problematização” que procura num trabalho o seu valor e a sua materialidade. Pôr às claras os problemas é a primeira e essencial atividade do pensamento: não é nisto que se reconhecem aos pensadores dignos desse nome? Claro que isto supõe que o paradigma “transmissivo”, relativamente hegemónico na pedagogia tradicional, se encontra um pouco abalado ou, pelo menos, posto entre parêntesis durante uma reflexão, durante uma respiração.

## **2.9. Emergência da consciência**

O sujeito que não se sabe colocar como objeto de reflexão, que não se sabe desdobrar, para quem o mundo se resume àquilo que sente e às suas necessidades imediatas, não tem acesso ao pensamento. O ato de refletir, como o próprio termo indica, passa por uma exterioridade, uma vez que se trata de um pensamento que se volta para si mesmo. Neste sentido, necessita de um interlocutor, um intermediário, qualquer entidade que lhe provoque eco. Num primeiro tempo, este interlocutor resume-se aos mais próximos, aos indivíduos concretos que, ao reagir nos devolvem uma imagem de nós mesmos, tantos encontros que nos fazem refletir, que nos convidam a ter em conta uma realidade que até aí nos escapava. Isso corresponde a uma emergência da consciência, consciência de si e consciência do mundo. Faculdade ao mesmo tempo cognitiva e psicológica, pois se a consciência nos faz conhecer, ela é também fundadora de uma atitude, de uma maneira de ser, de um olhar sobre o exterior que se reflete em si. Esta consciência deriva tanto do sentimento como do pensamento. Rousseau indica-nos, neste sentido, que a consciência moral, o ter em conta o outro nos nossos pensamentos e nos nossos atos, é antes de tudo um sentimento. Este sentimento, como todos os sentimentos, é suscetível de uma educação. Assim ele se aplique na abertura ao mundo e ao outro. Se a consciência

inicialmente se acorda a si própria e ao vizinho mais próximo, ela inicia-se pouco a pouco na generalidade: é a condição de acesso à abstração e à universalidade. Platão descreve-nos como se conhece primeiro algo belo, depois várias coisas belas e depois o belo em si. Um juízo consciente e deliberado pode então forjar-se, assumindo-se plenamente, nas suas implicações e nas suas consequências. Juízo que, através do desenvolvimento da consciência, pode basear-se principalmente no que lhe é estranho, em vez do imediatismo da sua singularidade arrancado à evidência do seu ser. Mas esta evidência intelectual resiste, impõe as suas necessidades e os seus desejos: o desenvolvimento da consciência constitui em si um verdadeiro trabalho.

Escutar o outro, compreendê-lo, verificar a sua compreensão, admitir outras hipóteses que não as nossas, perder tempo a pensar, considerar o impensável, agarrar as problemáticas entre diversas perspectivas, tantas exigências que favorecem a emergência da consciência. Assim, tudo o que se passa durante a sessão, por mais banal ou incongruente que seja o incidente, é constitutivo do exercício, incluindo sobretudo os disfuncionamentos. Começamos sempre pelos problemas e dificuldades levantados ou manifestados pelos alunos, até os do professor, que faz parte integrante do exercício. Tomar consciência é precisamente não ignorar nada. Nada se sobrepõe a esta urgência, muitas vezes relegada para as calendas por causa da sua ineficácia. Sem dúvida por causa do seu lado indizível, pouco concreto e dificilmente avaliável.

### **3. Instrumentos e competências sociais**

#### **3.1. Estatuto do outro**

Frequentemente, na discussão vulgar, o outro não é senão um fazer valer, um auditor, alguém que ocupa o nosso lugar; às vezes representa mesmo uma ameaça. Para cada um, discutir é sobretudo dizer, por si mesmo, o que se tem a dizer, esperando que o outro acabe rapidamente a fim de intervir, sobretudo se não estamos de acordo com ele. Quem é que ainda não viu aquelas crianças com a mão no ar, por vezes durante muito tempo, numa posição desconfortável, enquanto os colegas falam? Será que podem verdadeiramente escutar? Serão eles também escutados quando falarem? Escutar, sem falar do problema da compreensão, é ainda mais árduo. Também aqui, por razões práticas e simbólicas, é necessário que todas as chamadas de atenção sejam exigidas e visíveis.

Além do problema puramente cognitivo, isto reflete e determina simultaneamente a natureza das relações sociais. Em termos reais, na aula, cada indivíduo está relativamente isolado, o outro e o grupo não representa minimamente um fator de valorização de si. Atribuir um estatuto ao outro, é



também atribuir um a si mesmo, por um simples mecanismo de reflexividade. A reformulação é, por isso, um recurso muito significativo. Quando se tem alunos para os quais compor uma frase é em si uma tarefa importante e complexa, alunos que talvez raramente sejam escutados no seu meio, ver-se reformulado por um colega, ter a possibilidade de julgar se sim ou não “se foi compreendido”, é um acontecimento em si. A relação com o outro nunca mais é a mesma. O aluno ansioso, que está mal na sua pele, experimentará uma grande dificuldade em encetar este tipo de relação, que necessita de se descentrar e levar em conta o colega. Mas isto trabalha-se, com paciência e tempo, com verdadeiros resultados no plano emocional e cognitivo. Da mesma forma, também não devemos precipitar-nos para afirmar o nosso desacordo, mas fixar-se um instante na proposição do colega, reformulá-la pelas suas próprias palavras, aceitar a reformulação das nossas propostas, questionar a palavra alheia do interior sem fazer parte das suas próprias ideias ou pedir ajuda a alguém quando nos sentimos bloqueados por uma questão ou uma objeção, constituem procedimentos que instalam a confiança no outro e em si mesmo.

### **3.2. Relação com o grupo**

Muitas das palavras na moda, como respeito e tolerância, espalhados por aqui e por ali, não significam grande coisa se não forem acompanhados de medidas que protegem e valorizam o indivíduo. Na maior parte do tempo, são listas de proibições, afixados aqui e acolá dentro da escola, consideradas como paliativos para as carências do funcionamento. Regras que os alunos conhecem de cor, a começar pelos que não as cumprem. A discussão filosófica permite trabalhar diretamente a relação com o grupo pondo em prática regras de funcionamento coletivas, como na prática de um desporto ou de um jogo. Elas tornam-se as condições de um exercício em vez de proibições com forte conotação moral ou jurídica. O alcance utilitário e lúdico sobrepõe-se à carga ética, reduzindo um pouco a dimensão pesada e aparentemente arbitrária, que oferece uma outra perspectiva sobre o problema do funcionamento em sociedade.

Para muitos alunos, o grupo enquanto grupo é uma entidade abstrata, desconhecida, até ameaçadora, à imagem da relação entre o indivíduo e a cidade. Para já, o facto de aprender a exprimir-se face à turma, não apenas mostrando o seu saber ou a sua compreensão das lições, mas refletindo a partir do conjunto das suas faculdades intelectuais com o objetivo de produzir ideias, expressão seguida de retornos diversos dos seus pares que tem de assumir, é uma maneira acrescida de comprometer o ser no processo de conhecimento, tal como em relação ao grupo. Desde logo, o indivíduo apanha o hábito de agir sobre a coletividade de maneira consciente, respeitosa, racional e ponderada, para se aperceber que isso induz comportamentos semelhantes nos outros. A emulação prevalece sobre a ameaça, o receio, a invetiva, a ignorância, a concorrência ou o

conflito. Não por milagre, mas ao longo de uma prática regular. O grupo é desmistificado, a sua opacidade atenuada, cada um ganha pouco a pouco confiança no seu papel potencial, na sua capacidade de ação sobre o conjunto dos alunos e sobre o professor. O grupo não é mais uma entidade que se suporta, que maltrata a nossa individualidade mas um ser coletivo sobre o qual se pode agir. Com vista a trabalhar este aspeto das coisas, é importante criar procedimentos em que a turma se possa exprimir enquanto totalidade. O princípio do voto é, tal como na cidade, um meio de o fazer. Assim, durante um debate, quando uma dada questão divide a turma, será útil votá-la. Não que este voto tenha um valor absoluto de verdade ou de justiça – é importante relembrar este princípio periodicamente para não haver confusão a este propósito – mas a fim de verificar em que medida um dado pensamento, os argumentos desenvolvidos, produziram efeito. Esta sanção pode no início ser mal aceite por alguns alunos, de forma alguma habituados a esta nova realidade: conhecem unicamente a sanção do mestre, mais tranquilizadora. Mas, ao fim de um certo tempo, a relação com o grupo banaliza-se: isto faz parte integrante das regras do jogo. Não se fala unicamente para se expressar, mas para se dirigir aos outros, à sua compreensão ou à sua incompreensão, livre de analisar os problemas que surgirem para rever a sua versão ou o seu funcionamento, na altura ou mais tarde.

### **3.3.Responsabilidade**

Como já dissemos, parece-nos que não podemos tornar-nos responsáveis perante o grupo quando a relação com os outros se reduz a uma visão limitada do outro, quando não de vislumbra sequer a possibilidade de uma relação com os outros como constitutiva. No seio de um grupo, em particular se é restrito, como para uma turma, a responsabilidade implica uma reflexividade: ser responsável pelo outro implica ser responsável por si próprio, pois a proximidade é grande, cada um encetando relações estreitas com o colega do lado, fator fusional exacerbado pelo contacto permanente ao longo de um ano, até ao longo de vários anos. A volatilidade de uma turma, que reage vivamente de maneira quase instantânea às mínimas solicitações interiores ou exteriores, às mínimas modificações do contexto, experiência que todos os professores conhecem, é uma das provas mais impressionantes disso. Talvez, paradoxalmente, tornar-se responsável implica já tomar consciência da sua singularidade, desembaraçar-se do conjunto e assumir esta singularização, mesmo quando ela é impopular. A pressão coletiva afigura-se às vezes terrível, por vezes ainda mais do que o professor suspeita. Em seguida, esta singularização deve perceber a sua capacidade de acção e de determinação do grupo. Não se pode ser responsável quando se é impotente: não resta senão isolar-se.

O processo de discussão filosófica implica então por um lado individualizar a palavra, protegendo-a por diversas regras de funcionamento, como não cortar a

palavra, escutar, reformular, um sem número de procedimentos que deixam toda a margem ao indivíduo específico, pedindo momentaneamente aos outros para se descentrarem. Por outro lado, trata-se de valorizar esta palavra individual trabalhando-a, analisando-a, retendo-a como uma ideia importante, sempre suscetível, nos diversos casos, de infletir o curso da reflexão coletiva e de fazer avançar a discussão. A simples justaposição de opiniões, que sufoca cada palavra sob o magote das palavras de cada um, não o permite. Assim o aluno torna-se um produtor de ideias e não apenas uma criança que se expressa: torna-se um professor. O seu estatuto transforma-se, o que implica uma responsabilidade real e substancial, mas não artificial, nominal ou arbitrária. Cada um torna-se responsável pelo funcionamento da aula. Neste ponto, é possível dar a diferentes alunos funções diferentes: questionador, secretário, animador, árbitro, etc. Seja para a turma inteira, seja em pequenos grupos. As turmas difíceis podem funcionar melhor em grupos pequenos, em que é mais fácil enquadrar-se. O pedido de ajuda, quando a criança se sente bloqueada e o admite, aprendizagem em si, é também uma boa ferramenta para responsabilizar todos e cada um.

### **3.4. Aprendizagem das regras**

Em si, à partida as regras nunca são populares, a sua utilização nunca é evidente e imediata quando muito apelam ao senso comum. Em particular na escola, em que as regras parecem ao espírito da criança pulular de maneira indefinida e arbitrária. Aí reina a ilusão de estar sempre à mercê de um poder discricionário suscetível de sancionar e de humilhar, quando não é mesmo esse o objetivo explícito. Até as assembleias de turma parecem por vezes não existir senão para ratificar e impor, por intermédio dos alunos, as regras previamente definidas pelos adultos. O deus mal intencionado de Descartes não é um fantasma. Se este sentimento pode prevalecer muito naturalmente na turma, tal como na cidade, a discussão filosófica ainda parece aí abrir outras perspetivas para trabalhar este problema. Com efeito, tal como na abordagem filosófica, qualquer assunto está sujeito a problemática, qualquer realidade reside na validade do argumento, tudo é objeto de discussão, e o mesmo se passa em relação às regras e à diversidade de comportamentos. Este aspeto incerto do processo, a impressão que tudo é objeto de discurso, que nenhum adquirido é irrevogável, que nada está determinado, pode incomodar o professor, que considera que voltar permanentemente sobre os problemas de funcionamento é uma perda de tempo, que isso impede de “avançar”. No entanto, as dificuldades em relação à aprendizagem das regras não são menos importantes do que as que se referem às da matemática ou da gramática. O funcionamento deve, com efeito, tornar-se objeto de reflexão para, ao mesmo tempo, lhe eliminar a arbitrariedade, lhe dar a sua dimensão de livre arbítrio e trabalhá-lo de modo experimental. Trata-se

tanto de que evitar a tentação da anomia anarquista como a do arbitrário rígido: nem uma nem outra incitam minimamente à reflexão.

Por isso, trata-se de propor regras, de as modificar, de ensaiar outras novas, de encorajar as proposições neste sentido, de convidar os alunos a animar as discussões para pôr à prova a pluralidade das dinâmicas, avaliar as diversas animações das discussões, encontrar os defeitos e as virtudes. Enquanto isso convida a tomar consciência de si e do grupo, a analisar, a fazer juízos e a argumentar, o exercício é proveitoso, salvo um excesso do debate permanente sobre o debate que impede de levar a cabo uma sessão até ao fim. Tal como é necessário perder tempo a examinar uma hipótese antes de passar a outra, é necessário perder tempo a conduzir um jogo até ao fim com as regras dadas para poder julgar. Sem isso, funciona-se no imediato e na compulsão. A pluralidade dos métodos de discussão filosófica, as mudanças de prática, podem aqui ser úteis.

### **3.5. Pensar em conjunto**

Se pensar por si mesmo se aprende, é o mesmo para o pensar em conjunto, que põe um certo número de problemas específicos ao pensamento. O “cogito” (eu penso) cartesiano, que nos faz existir ao pensar de maneira individual, na primeira pessoa do singular, o “penso, logo existo”, pode ser aqui um handicap, uma vez que se trata de tornar coletivo o processo de pensamento. A tendência natural manifestada é antes pensar sem o outro, pensar apesar do outro, etc. Basta observar o abuso natural, na aula como fora dela, dos “sim, mas...” e dos “não concordo”, que dão a entender que um tem mais razão do que o outro. O princípio de comunidade de investigação do filósofo americano Matthew Lipman é neste aspeto do trabalho um conceito útil e bastante eficaz, que leva a considerar a turma como um grupo de cientistas que vão colaborar durante um certo tempo numa tarefa específica. Fazer emergir verdades coletivas, servir-se do outro para pensar, pondo parte o aspeto puramente intelectual do exercício que tratámos acima, implica uma transformação das relações sociais. Isto é particularmente marcante nas turmas em que as relações são tensas e pesadas, tensões ligadas em geral a problemas existenciais e psicológicos. O primeiro postulado que permite instalar um pensar em comum é o de aceitar a natureza limitada de qualquer pensamento singular, o seu aspeto necessariamente parcial, parcial e contraditório. A partir desse momento, o aluno não tem mais uma imagem de marca a defender, pode confessar a sua ignorância, as suas dificuldades, confessar-se bloqueado, pedir ajuda, aceitar pôr à prova as suas ideias, etc. Mostra-se disposto a aceitar as ideias dos outros se lhe parecem funcionais e, do mesmo modo, torna-se capaz de reconhecer verdades coletivas, tais como as regras que permitem funcionar em conjunto ou as hipóteses que melhor parecem captar o essencial de um dado problema, mesmo quando tudo

isso vem de outro qualquer em vez dele. O confronto com o outro torna-se um pôr à prova, como nas artes marciais e não mais uma ameaça: o verdadeiro e o justo não implicam uma concorrência mas uma colaboração, baseada num pacto de confiança, ainda que temporário.

E, de novo, isto não se instala naturalmente: trata-se de pôr em prática diversos procedimentos artificiais, suscetíveis de desenvolver tais comportamentos, regras que serão assimiladas e se tornarão naturais pouco a pouco com a prática. A reformulação, a declaração de dificuldades, o questionamento mútuo, são algumas entre aquelas que já descrevemos.

## Capítulo VI

### **Objecções diversas**

O debate regulado, como momento pedagógico, como modo de aprendizagem da expressão oral, da argumentação e da construção do pensamento na escola primária, faz parte das instruções oficiais desde 2002. É neste quadro que se pode inscrever a prática da discussão filosófica. Contudo, esta inovação está longe de ser aplicada pela maioria dos professores e pode argumentar-se que acontece o mesmo com qualquer inovação e, que uma tal lentidão, até mesmo resistência, fazem parte da ordem das coisas. Tanto mais que a maioria dos professores em questão não tem formação neste tipo de práticas e, se alguns, por razões pessoais, se envolvem muito naturalmente na prática da discussão na aula, não acontece o mesmo com todos. Conduzir um debate não acontece por si, sobretudo na nossa cultura francesa em que se discute muito, mas em que não se sabe dialogar ou debater. O que põe o problema da coerência das inovações pedagógicas oficiais, em que a formação não é – ou não é suficientemente – tida em conta mas, neste momento, não é essa a nossa preocupação. Examinemos antes um certo número de argumentos avançados de maneira recorrente por aqueles que não parecem minimamente entusiasmados com este tipo de prática.

#### **1. Não filósofos**

As primeiras objeções dos professores, as mais formais, têm a ver com as qualificações específicas do animador que demonstra o exercício, que declaram diferentes das suas: “Nós não somos filósofos”. Explicam esta diferença de capacidade por um problema de formação: “Não fomos formados para isto”. Ou por um desnível de competência: “O filósofo está habituado a ir até ao fundo das coisas, a escavar mais profundamente”. “Eu não aprofundo dizendo: é o perigo da nossa profissão”. “É a vossa segunda natureza responder às perguntas com outras perguntas. É a vossa ginástica habitual. Não é o caso de toda a gente”. “Você encontra sentido em tudo, eu não sei se lá chegarei”. Outros preferirão invocar argumentos relacionados com fatores objetivos (o tempo, as prioridades) em vez de se declararem incompetentes: isso evita o confronto consigo mesmos. Aquele que confessa: “Não sei o que fazer”, anunciando a sua própria incapacidade, aceita implicitamente refletir e discutir o assunto. Se nos limitamos a constatar a impossibilidade material do exercício, mais nenhuma discussão é possível. Mas é verdade, com já dissemos, que o termo “filósofo” é

pesado em carga e conotação e esta notoriedade abusiva e glorificadora da filosofia serve aqui justamente, conscientemente ou não, de excelente álibi para não filosofar.

## **2. Falta de tempo**

Em segundo lugar, surge evidentemente a questão do tempo. “O programa já está sobrecarregado e não temos tempo de incluir outra atividade”. “Já temos muitas atividades a levar a cabo”. Esta frase parece resumir o essencial da dificuldade: o facto do aluno perder tempo a articular e a exprimir o seu pensamento é concebido como uma atividade em si e não como uma modalidade pedagógica, relativamente essencial, como outro tipo de relação ao saber. Isto significa que o princípio de encorajar um retorno oral da turma, seja para verificar o grau de compreensão, seja para tornar o aluno mais participativo e responsável, para facilitar o ensino mútuo entre pares, convidar o aluno a uma maior maturidade ou absorver o hiato entre pensamento e conhecimento, a fim de facilitar a apropriação das matérias ensinadas, não é visto como parte integrante da matriz do trabalho do professor. Por um lado existe uma turma “verdadeira”, aquela em que o mestre explica e fala e, por outro lado, uma espécie de atividade anexa e praticamente inexistente, em que a palavra pertence ao aluno. Esta última é então conotada negativamente, significa uma perda de tempo, pois não é um momento de aprendizagem, mas uma interrupção neste processo, uma suspensão e até mesmo uma parasitagem do verdadeiro curso, da aprendizagem oficial. Esta visão deriva, sem dúvida, de uma tradição bem francesa, a da “lição”, em que o conhecimento é antes de tudo algo teórico, uma composição magistral e unidirecional, em vez de prático. E, se a pedagogia, tal como noutros domínios científicos, evoluiu neste ponto, o professor habitual é ainda muito teórico. Depende mais do método curto do que do método longo: dar as respostas em lugar de convidar a procurar, segundo a distinção platónica.

É um tipo de professor para quem a discussão filosófica é uma atividade relativamente impensável, aquilo que apelidaremos de “hiperativo”. Para ele, cada hora é contada, inscrita de maneira muito precisa num calendário feito ao minuto, em que nada deve ser esquecido, em que nada deve ser desarrumado: quer-se eficaz! Claro que está sempre na corda bamba, porque encontra sempre qualquer coisa que queria acrescentar para preencher conscienciosamente o seu “caderno de encargos” e, sempre à beira da ansiedade e do enervamento, não há tempo para uma respiração e perder um tempo precioso que podia ser empregue em boa consciência: para aprender qualquer coisa útil. Com muito boas intenções, este professor satura o espaço mental da turma, globalmente mas também em cada sessão, porque é preciso ver tudo e saber tudo. Assim, as suas críticas versarão sobre a lentidão do exercício proposto. “Por vezes não se avança, é demasiado lento”. Não se apercebe da dimensão prática do exercício;

considera a troca sob o ângulo do conhecimento formal: saber ou não saber, em vez de atividade de reflexão, com os seus balbucios, as suas rasuras e as suas faltas.

### **3. Espontaneidade**

De maneira paradoxal e no entanto coerente, o mesmo professor que invoca o argumento do tempo recorre em seguida à espontaneidade. Vai dizer que, de vez em quando, há uma grande discussão na aula, espontaneamente, em geral a seguir a qualquer acontecimento marcante da turma ou da sociedade. E, por isso, não quer uma discussão “bloqueadora”, que lhe parece artificial. Passa assim de um argumento muito objetivo a um totalmente subjetivo, mostrando este último a rutura que faz entre o conhecimento veiculado pelo mestre, real e substancial, e o pensamento do aluno, nitidamente mais aleatório. Com efeito, a matemática ou a gramática nunca poderiam ser consideradas “artificiais” ou “bloqueadoras”, porque são necessárias, mas o pensamento do aluno, esse sim. Como se o aluno não pudesse pensar a matemática ou a gramática e discutir sobre elas, como se o pensamento de si e do mundo não pudesse ser tratada de maneira tão rigorosa como a matemática ou a gramática, como se a expressão do aluno não tivesse legitimidade senão para exprimir a sua opinião por ocasião de uma visita a uma exposição de arte ou a seguir a um incidente dramático e perturbador. Não nos admiremos que, desde logo, prevaleça uma visão exterior e formal do conhecimento e do pensamento, com as consequências catastróficas que isso implica para alguns alunos com dificuldades, que concebem a vida na escola como sobre o planeta Marte.

De um lado o formalismo académico e do outro o espontaneísmo. É bastante vulgar os professores “tradicionalistas” conceberem o debate como uma atividade que deriva principalmente da subjetividade, por mais educada que seja, e não como uma construção do pensamento, não podendo esta última estar no seu espírito senão como singular e arbitrária, ou então e sobretudo, “autorizada” e “legitimada” a priori. Quando muito poderão conceder raros instantes a trocas verbais, momentos privilegiados que eles apreciarão, comovidos, a natureza sincera e recreativa, sem minimamente trabalhar a matéria bruta que lhes parece intocável, para em seguida dar a sua visão esclarecida, o que constituirá a boa palavra, conclusiva e definitiva. Como se a vida do espírito não fosse antes de tudo a gênese do pensamento e a tomada em consideração das suas exigências, como se pensar não se aprendesse senão através de uma prática. É de assinalar que um bom número de professores que praticam este esquema “natural”, apressar-se-ão, durante a discussão, a “retificar” múltiplas proposições de alunos que lhes parecem falsas ou inaceitáveis, com a melhor consciência do mundo.



#### **4. Descentração**

Um argumento bem real, mas estranhamente utilizado, é o que afirma que os alunos têm dificuldade em escutar-se, que são sobretudo egocêntricos, o que de resto é uma observação bastante incontestável na maioria dos casos, mesmo se não parece minimamente constituir uma objeção válida. Parece-nos que este estado de coisas põe sobretudo um problema que se deve referir. Esta constatação remete para a mesma falta de concentração que impede a criança de escutar o mestre, mas também à conceção que a criança tem de si mesma: não é produtor de conhecimento, a sua palavra não é “autorizada”, não é válida pois não é fonte de aprendizagem. Verifica-se este fenómeno também nos “bons” alunos, para quem nada vale mais que a palavra do mestre, desvalorizando assim o seu próprio pensamento. Qualquer exercício que o leve a correr o risco de pensar, pôr-lhe-á sérias dificuldades. Da mesma maneira: não se considera que se poderá aprender com o outro. Esta dificuldade parece-nos merecer ser trabalhada, justamente porque ela remete para maiores consequências. O tratamento de um problema não tem de ser eliminado, salvo se se achar que é acessório, que não se tem os meios de o resolver ou que ele é, na sua essência, impossível de tratar. A dificuldade dos alunos em escutar, enquanto duplo problema de concentração e de identidade, parece-nos residir no centro do trabalho na escola primária, problema que se trata através de uma prática e não por milagre ou naturalmente. Quantos alunos no final do secundário não se atrevem a produzir um argumento e a pensar por si mesmos na aula, porque estão convencidos da sua falta de legitimidade?

#### **5. Mudar de barrete**

Outro tipo de argumento refere-se à rutura, sobre a contradição entre trabalho habitual do professor e este tipo de exercício, sobre a mudança de relação entre professor e aluno. “Habitualmente devo enfiar o meu barrete de polícia e devo perguntar-lhes o que eles pensam disto ou daquilo”. “Parece-me difícil fazer o que você faz porque eles não têm consigo o mesmo comportamento que têm comigo. Você insiste e eles não ousam queixar-se”. “O professor deve construir uma disciplina que exige um trabalho quotidiano”. Aceitar que os alunos exprimam livremente o que pensam sobre assuntos sensíveis é entendido como um ataque, pelo menos potencial, à disciplina. A oficina exige uma inversão que o professor crê por vezes perigoso ou inútil, ou então que não se sente pronto a efetuar. Depois destes preâmbulos, quando o professor por vezes confessa não saber como conduzir tal discussão na aula, o discurso começa a ser mais real: não estamos no álibi, mas na realidade.

Com efeito, não é fácil conduzir um debate regrado, que não seja uma lista incoativa de opiniões mal refletidas. Como produzir um pensamento real? Como empreender um real confronto de ideias? Como assegurar um verdadeiro corpo a corpo com os outros e consigo mesmo? Como concluir? Que procuramos através de tal debate? Tantas questões bastante legítimas e pouco agradáveis, que não saberíamos tratar como um truque de prestidigitador. Tal funcionamento implica uma mudança de barrete, em que o professor deve operar no vazio e não em pleno. Ele está lá para questionar e não para responder às questões ou para pregar a boa palavra. Deve cingir-se ao processo e não apenas aos resultados. Deve poder encarar a multiplicidade do pensamento, a sua ubiquidade: aprender a problematizar. Não deve assustar-se ao entrar no pensamento do aluno, o que implica uma dose importante de paciência e de disponibilidade. Torna-se necessário repensar os seus próprios conhecimentos. Numerosas são as exigências sobre a sua maneira de ser e o seu próprio pensamento, exigências que o professor não está talvez preparado para assumir.

## 6. Demasiado pequenos

Entre outro tipo de argumento que encontramos, há outro que nos parece revelador: os alunos são muito novos, “eles são muito pequenos”. Mas esta atitude é a mesma que faz os professores do secundário afirmar que os seus alunos não pensam e que não vale a pena perder tempo a dar-lhes a palavra. Este estado de espírito veicula mais ou menos conscientemente uma espécie de mito do pensamento ou da razão, espécie de *deus absconditus*, transcendência armada de capacete, diante da qual não devemos senão ajoelhar e baixar a cabeça. De tanto glorificar o pensamento e o conhecimento, já não se pensa mais e, em todo o caso, não há um convite para pensar. O pensamento queda-se nessa visão lendária e gloriosa como uma substância etérea, misteriosa e inacessível, de natureza quase religiosa: espécie de graça que se recebeu ou que não se recebeu, bênção fortuita que deriva do dom ou do génio. O facto da razão, tal como os músculos do corpo, se trabalhar com exercícios específicos, ginástica constitutiva do ser, é ignorado. Há, por um lado os que pensam e por outro os que não pensam, que apenas têm o direito de admirar à distância os “atletas” da matéria cinzenta.

Para todas as idades há um exercício da razão, exercícios da razão, que é útil e necessário praticar, adaptando o exercício à realidade do nível e do contexto. A fim de pôr em prática a dita razão, a fim de tomar consciência de certos processos mentais fundamentais que, sem isso, nunca seriam explicitados, salvo para uma certa elite natural, para a qual o contexto familiar providencia esse tipo de carências. Além disso, é impressionante observar na aula quando se faz este tipo de exercício como em outros, como certos alunos se aborrecem: eles não se “veem”. Surgem claramente grandes disparidades em relação à vida do espírito,

quanto às faltas características de certos alunos ou de uma turma, o que pode tornar o exercício terrivelmente ingrato, se não se atenuarem estas dificuldades movendo alguns cordelinhos pedagógicos. As dificuldades podem ser, como já foi mencionado, as dos “bons alunos”, hábeis a restituir a palavra do mestre, mas tolhidos de paralisia quando se trata de correr um risco e de pensar por si mesmos. O que nos deveria lembrar que, nas matérias escolares em que é preciso “aprender”, o psitacismo agrada, a aparência satisfaz-nos ou, pelo menos, tranquiliza-nos, e é talvez mais fácil acrescentar “matéria” na aula do que aprender a trabalhar o pensamento. E, de qualquer modo, se houver dificuldades, o exercício vivo do pensamento permite trazer à luz estas dificuldades, por mais estruturais que sejam. Este trazer à luz o estado mental dos alunos parece-nos, além disso, uma exigência de primeira necessidade.

## **7. Destabilização**

Isto leva-nos a abordar outra crítica recorrente: este tipo de exercício é perigoso, desestabiliza o aluno, sob o plano cognitivo e identitário. Esta última é tanto mais importante quanto nos remete para um problema de fundo, postulado mais ou menos consciente que rege em particular a sociedade francesa: “Vivamos felizes, vivamos escondidos!”, “Não nos façam ponderar!” Antes de tudo, trata-se de se proteger, de se assegurar, de se reassegurar, preocupação que, de resto, se encontra em certas teses pedagógicas tendentes a andar com o aluno ao colo e a dar-lhe a papinha à boca, tendência sem dúvida exacerbada devida ao facto da maioria feminina do corpo docente. E se outras teses tendem, pelo contrário, a defender a ideia de correr riscos convidando o aluno a confrontar-se com uma situação complexa e imprevista, o levar a cabo estas situações não é suficientemente realizada no decurso da formação dos professores: não é senão uma petição de princípio. Entretanto, o que é que é desestabilizante? Expressar-se diante dos outros, expor-se diante dos seus pares. O grupo constitui uma espécie de ameaça, a alteridade é fonte de conflito e de inquietação. Implicitamente, o outro não nos interessa e nós não lhe interessamos; a relação com a coletivo está necessariamente conotada como fonte de inquietação, de tensão e de rejeição. Singularizar-se, correr o risco de avançar um pensamento pessoal é, desde logo, vivido como um sofrimento, como um perigo. Contudo, se a escola é concebida como o lugar da aprendizagem do coletivo, não é lá que a criança deve aprender a reconciliar-se com o grupo, a sua estranheza e a sua pluralidade e não deve, também por isso, aprender a interessar-se pelo outro e, como consequência, a confiar nele? Descentrar-se, relativizar a hegemonia da relação única que liga cada aluno ao mestre, instituindo relações transversais. Não é mais tarde no secundário que se pode instalar este tipo de transposição, pois o adolescente exagera este tipo de dificuldades, exacerbação que se voltará contra o professor, encarado cada vez mais como uma autoridade arbitrária: o receio

suscita reações estranhas. Mais tarde, no final do secundário, os alunos, tendo entrado na fase utilitarista da existência, nem sempre terão aprendido a exprimir-se em público e, mesmo na universidade, o problema será flagrante. As poucas palavras que se ouvirão serão reservadas ao enunciado de lições bem aprendidas ou a impulsos de subjetividade mais ou menos controlados.

A educação mútua, uma certa reversão da identidade do aluno, uma autonomia acrescida, legítima e legitimada face à autoridade competente, face ao conhecimento estabelecido, arriscar-se a pensar em vez de aprender e regurgitar: eis o desafio. Mas como efetuar uma tal inversão na aula se o próprio professor nunca viveu uma tal libertação? Se o medo do outro e a falta de confiança em si vencem? Como se pode compreender uma tal inversão? O professor não será totalmente sincero ao afirmar que isso é demasiado penoso para o aluno? Como é que aquele que receia o grupo pode ensinar a confiança no grupo? Mesmo que as palavras lá estejam, mesmo se foi feito um esforço, o egocentrismo subjacente da sua maneira de ser vai traí-lo, em particular através do monopólio do discurso ou a detenção exclusiva do saber.

## **8. É difícil para eles**

Um outro tipo de argumento incide sobre a dificuldade que o exercício tem para as crianças. “Algumas crianças não gostam deste exercício. Quando o anunciamos na aula, põem-se a resmungar”. Há sempre alunos que recusam participar na discussão. Além disso, o exercício é por vezes trabalhoso, quando numa ocasião o grupo está mais apático, noutra ocasião mais distraído, quando o humor e a concentração são muito aleatórios, particularmente no Jardim Infantil. “A discussão não avança”. Então, é uma tentação para o professor recorrer ao método curto, a via direta, em que explica *ex cathedra* e dá ele mesmo as respostas. Quer seja porque tem a impressão de que as crianças conhecem a resposta e não a dizem ou porque pensa que lhes é impossível responder. O embaraço do aluno incomoda um pouco o professor que, de tempos a tempos não pode deixar de intervir: “Era demasiado penoso. Queria ajudar o aluno”. “Se fosse eu, arriscava-me a dar a solução”. Uma dúvida se levanta: o fator traumatizante do exercício. Esta mesma dúvida que levará o professor a evitar os contos com uma certa carga dramática e existencial, para favorecer o “bonitinho”, enquanto os primeiros se prestam mais naturalmente à reflexão do que os segundos.

## 9. A armadilha do conhecimento

Assim, o par professor/aluno que acabámos de descrever, baseado numa tal apreensão, favorecendo o discurso conveniente e as rotas balizadas, incitará a não correr nenhum risco com a matéria ensinada. O texto escrito torna-se rei, a palavra não é senão um meio de expressão, o debate é proibido, a interpretação é reduzida ao mínimo, reina o dogma, não é possível qualquer problematização e a criatividade é banida, incluindo a dos bons alunos, aqueles que aprenderam o sistema e sabem reproduzi-lo e perpetuá-lo: em particular os futuros professores, aqueles que sabem adaptar-se. Quando o conhecimento domina sobre o pensamento, o espanto torna-se improvável. O espírito, tornado indisponível, fecha-se sobre esquemas determinados, sobre as suas próprias angústias. É surpreendente observar, desde os grupos dos mais pequenos, certos alunos que, face à discussão filosófica, reagem exprimindo um receio muito “escolar”: “Não se aprende nada”, “Não se trabalha”, “Perdemos o nosso tempo”, casos felizmente raros que mostram na mesma a que ponto começa cedo o condicionamento.

Esta crítica, por mais amarga que seja, não deve ser encarada como uma espécie de condenação radical do funcionamento do ensino. Temos como exemplo os professores dinâmicos, cheios de boas intenções, sempre prontos a lançar-se em múltiplos projetos, que desenvolvem um trabalho imenso, talvez em demasia, solicitando os alunos por intermédio de numerosas perspectivas, mas que simplesmente não consideram os limites desta atividade pedagógica que satura a vida intelectual da turma. Talvez confundam “fazer” e “agir”. A natureza da sua falta de interesse para o filosofar na aula não é equivalente à do professor “rotineiro”, que se contenta com uma espécie de minimalismo transmissivo, por mais eficaz que seja essa transmissão do saber, dos procedimentos e dos conhecimentos.

O ângulo do nosso trabalho é específico, não pretende cobrir a totalidade do espaço pedagógico mas, no entanto, parece-nos fundamental atribuir ao pensamento enquanto pensamento um verdadeiro estatuto no seio da escola, fazendo os alunos saborear o prazer deste pensamento, sem outro intuito senão ele mesmo, tal como o desporto faz apreciar o prazer do corpo, com todas as consequências psicológicas que pode trazer ao indivíduo a experiência desta misteriosa faculdade. Se o gosto não se desenvolve na escola primária, quando virá o tempo dele? No 2º, 3º ciclo, no secundário ou nunca. Os professores do secundário estão muitas vezes demasiado ocupados com o programa da sua disciplina para se preocuparem com a transversalidade ou a gratuidade. Quanto a pensar que esta faculdade se desenvolve “por si própria”, “fortuitamente”, se é com efeito o último recurso da realidade na aula, esta realidade não constitui em nada um ideal regulador.

## **10. Não estão em forma**

Outra das objeções que ouvimos consiste em dizer, por meio de diversas expressões, é que este exercício é possível quando os alunos estão “em forma”. Ou seja, o exercício é considerado difícil, mais difícil que outros, visto que este género de argumento não é utilizado para explicar porque não se pode fazer leitura ou matemática. Mas, em lugar de esperar uma espécie de estado de graça quase utópico da turma, uma espécie de “mais tarde” indeterminado, ou de considerar a discussão regulamentada como um exercício muito particular, porque não encará-lo como uma prática que põe os alunos “em forma”, voltando-os para si mesmos e para os seus processos mentais? E, se aparecerem dificuldades, elas constituem a realidade do aluno: elas não devem inquietar minimamente pois, ao contrário, pode apreciar-se este pôr em evidência como um meio de tratar melhor o problema, tão pouco agradável como é a percepção imediata. Talvez seja preciso aprender a amar a tomada de consciência dos problemas, aprender a articulá-los, em vez de agir como se eles não existissem, continuassem a ser tabus ou se devessem regular misteriosamente. Mas ainda falta que o próprio professor ame ou aprenda a amar o desvelamento.

“Experimentei uma vez ou duas deste género de exercício, mas não tive êxito”, dirá ingenuamente o professor, cheio de boa vontade mas rapidamente desencorajado. Sem perceber que é precisamente essa dificuldade que nos interessa. Porque é que se atolou no debate de opiniões? Porque é que não teve sucesso no relançar do debate? Porque é que sente uma impressão de vazio quando não veicula um conteúdo determinado a priori, validado por obras ou conhecimentos adquiridos? Será que soube ver o que se passava? Quando nos lançamos nesta atividade é recomendável convidar uma testemunha, um colega se possível, para ver o que se passa e o que não se passa, pois este tipo de ensino, admitamo-lo, gera um pouco de ansiedade. É tanto assim que não sabemos desfrutar do simples exercício do pensamento por si mesmo. Todas as angústias, habitualmente escondidas atrás da boa consciência fornecida pelo programa, surgem então. Os alunos que não seguem, os alunos inquietos, os alunos não motivados, os alunos desconcentrados, tantas realidades quotidianas que apontam o seu dedo acusador para este momento de liberdade. E a dúvida assalta-nos: quem és tu, para pretendes fazer pensar? Tu mesmo sabes pensar ou estás atrapalhado quando se trata de fazer prova disso?

## **11. E a verdade nisto tudo?**

Uma outra objeção é sobre o conceito de verdade: que se faz ao critério do verdadeiro e do falso? Esta objeção recupera a primeira, aquela da “mudança de barrete”. O professor pode sentir-se enganado pelo relativismo, pelo menos

aparente, que se instala em tais discussões: que fazer a respostas falsas que perduram através da discussão, por um efeito de mimetismo ou psitacismo, frequente nas crianças? A imaginação transbordante ou o desejo de fazer de palhaço podem sobrepor-se facilmente à memória e à preocupação de veracidade. Isso acontece por ocasião da discussão sobre um filme ou uma história, quando uma criança conta uma passagem ou introduz uma personagem que não tem nada a ver com o assunto tratado e que os outros, divertidos, continuam na mesma linha. É precisamente aí que o animador deve desempenhar o seu papel e, através das suas múltiplas perguntas, levar os alunos a distinguir a imaginação do raciocínio, a memória da vontade de se divertir. É aí que está o cerne do exercício e não na obtenção de uma boa resposta. A tomada de consciência passa pela articulação do erro, um erro que não se deve recear, pois é portador de sentido. Por um lado, o erro é produtivo, pois manifesta as dificuldades do aluno e mostra o seu funcionamento, o que permite ao professor avaliar melhor a situação. Por outro lado, deixa uma margem de manobra à autonomia do aluno, consideração muitas vezes esquecida, com ulteriores consequências dramáticas. Basta observar como um bom número de alunos do secundário não se põe mais a questão da sua relação com a matéria ensinada, tendo apagado a parte de subjetividade na aprendizagem. Em seguida, quando abordamos assuntos em que a verdade não se pode impor a priori, o que restará como garantia da verdade e do bem nesta salsada de palavras emergentes? O indivíduo? O grupo? O professor? “Estão encerradas as apostas!” como diz o croupier enquanto a bola roda na roleta. Quem será o juiz e segundo que critérios? O perigo do relativismo, a angústia do erro, tantos fantasmas para onde aponta o nariz. Errar com os alunos sem um muro de proteção senão o acesso variável à razão que cada um detém, com mais ou menos desta sensibilidade particular que constitui a fibra filosófica, compensada pela garantia importante que oferece o confronto de perspectivas. E se nos enganamos? Catástrofe! O peso do “verdadeiro”, moral de escola, pesada ou possível, que ainda por cima se implanta no sentimento de fazer bem. Mas que temos nós a perder? Para já, não se trata senão de um exercício entre tantos outros, quando muito afeta o funcionamento geral da aula. Além disso, porque não fazer a aposta da razão coletiva? Impondo para isso regras que obrigam a aprofundar. Sem este desafio de que serve ensinar?

Antes de mais, é uma questão de mudar de barrete, que sem desistir de exigências, bem pelo contrário, é terrivelmente libertador. É por esta razão que uma tal reviravolta faz recuar um pouco. Claro que talvez desestabilize, mas não é isso educar: desprender-se – professor e alunos – do peso da opinião, da evidência, de si mesmo, da monotonia de um mundo onde já foi tudo jogado?

Como dizia Leibniz, saber inquietar, está tudo aí. E, ter sucesso no desafio do pensamento é aceitar inquietar-se: saber render-se aos receios, às crispções e obsessões que, sob pretexto de nos tranquilizar invadem a nossa alma, engendram, a prazo, amargura, desgosto e má consciência. Todos conhecemos,

esperamos, esse professor que marcou os nossos anos de escola, aquele que nos fez vibrar. Que tinha ele de tão especial? Não foi ele que, um belo dia, fora dos muros da escola, dos cadernos diários, dos livros e do emprego do tempo nos fez pensar? E essa substância viva que nesse dia nos comoveu, talvez lhe possamos chamar verdade.

## **12. Dilema moral**

Última objeção, ligada à anterior: a dos princípios a inculcar, o dilema da moral imposta. Que fazer quando um juízo ou uma ideia nos parece inadmissível tem claramente o apoio da maioria dos alunos? Problema tanto mais crucial quanto os primeiros anos de escola constituem justamente o momento e o lugar em que se instalam as primeiras bases da educação e da vida em sociedade. Que fazer quando uma opinião sobre um dado assunto se instala, contrária aos princípios que o professor se esforça por inculcar?

Tomemos como exemplo o caso de uma discussão sobre o facto de contar ou não as más ações dos outros. Depois de algumas opiniões contraditórias, as crianças parecem concentrar-se, pelo menos temporariamente, na ideia de que não é preciso contar. Comentário do professor “Tinha verdadeiramente vontade de saltar. Se você não estivesse lá tê-lo-ia feito. Dá-se conta das consequências que tem no recreio o que aqui se passa?” O problema aqui é de saber se a moral se impõe ou se ela se deve basear na razão, com o seu lado aleatório. Certos princípios ou regras podem ser considerados não negociáveis. Mas não é preciso ocultar o perigo do discurso duplo: o discurso da turma, destinado a agradar às autoridades, sobreposto artificialmente ao do exterior, mais sincero mas inconfessável. Este hiato, bastante vulgar, põe numerosos problemas, tanto sob o plano social como intelectual. Solução de facilidade que privilegia o imediato em detrimento da educação a longo prazo. Não será porque a relação com a autoridade se instala como uma relação fictícia e enganadora? Trata-se então de trabalhar em profundidade uma “verdadeira” palavra, a da autenticidade. No entanto, este tipo de oficina não exclui a palavra do professor. Por um lado porque ele trabalha o questionamento, o que não é desprovido de importância. Por outro lado, nada impede num segundo tempo de voltar à discussão e tratar mais em profundidade e com conhecimento de causa os argumentos invocados pelos alunos.

## **13. Resistência**

É difícil distinguir as dificuldades do exercício das críticas ao exercício, por razões que esperamos evidentes. Depois de numerosas intervenções em turmas



da primária, pontuais ou regulares, sobressaem duas constatações. Em primeiro lugar, um certo número de professores não se interessa assim tanto por este género de prática, em todo o caso não suficientemente para desejar observar ou compreender, pelo menos pontualmente, o funcionamento. Isto por razões diversas, que já evocámos. Além disso, uma outra proporção não negligenciável de professores que assistiram a estas oficinas, não querem eles próprios arriscar-se com o exercício. Não que não considerem útil, até mesmo construtivo ou necessário, este tipo de prática, mas simplesmente porque não se sentem à vontade para a levar a cabo, o que alguns confessam mais ou menos naturalmente. Contudo, podemos constatar que, se apenas um número restrito de professores se lança nesta aventura por meio de uma oficina regular, outros há que se empenham, em graus diversos, em adotar as atitudes necessárias para conduzir estas práticas, tal com o questionamento ou o simples facto de não acabar as frases dos alunos com a pretensão de saber o que eles vão dizer.

Mas, para aqueles que integram a oficina de filosofia no seu ritual semanal, à razão de uma sessão por semana, as consequências no funcionamento da turma tornam-se bastante visíveis ao fim de alguns meses. Os aspetos mais evidentes disso são o respeito pela palavra, tanto dos alunos como do professor, o cuidado e o esforço posto na articulação oral e escrita, tal como na atenção às regras e a capacidade de reformulação das ideias. Mencionemos também a evolução das relações dos alunos entre si, inegavelmente ligado à transformação da conceção que têm de si mesmos, à transformação do seu papel no seio da turma e às mudanças de paradigma do processo de aprendizagem. Quanto à dificuldade geral de adoção de uma tal inversão pedagógica, seria ingénuo surpreender-se, como em todas as mudanças em profundidade. E não é certo que um qualquer decreto da instituição, por mais possível e desejável que seja, possa atacar de maneira real os problemas de fundo que constituem a resistência ativa ou passiva à emergência do filosofar na escola primária. Alguns países, como a Noruega, a Austrália ou o Brasil lançaram oficialmente este tipo de programa. Veremos o que daí advirá.

## Capítulo VII

### Para concluir...

#### 1. A percepção dos alunos

O grau de exigência deste tipo de exercício leva os professores a pôr questões sobre o que é vivido pelos alunos. Para os amadores de “diálogos livres”, porque a palavra lhes parece maltratada, uma vez que a criança não pode simplesmente dizer o que tem vontade de dizer. O facto de certas crianças se exprimirem pouco, as dificuldades iniciais ao entrar no processo ou ainda a recusa de uma dada palavra, a opinião sancionada pelo grupo/turma, refletirão para eles o carácter traumático de uma discussão assim regulada. Para outros, a objeção será devido à incerteza: uma vez que o professor não valida as diversas propostas, tais intervenções parecer-lhes-ão geradoras de perturbação e de ansiedade.

A nossa primeira resposta será afirmar que o ensino “clássico” põe, de qualquer modo, problemas idênticos, talvez menos visíveis ou não imediatamente perceptíveis. Tanto mais que o hábito e a tradição tendem a legitimar práticas sobre as quais não nos interrogamos ou nos interrogamos muito menos. Com efeito, quando o único tipo de discussão autorizado de facto numa aula consiste mais ou menos no professor fazer perguntas aos alunos cujas respostas já são esperadas e sancionadas por ele mesmo, isso não incita muito à verbalização e certamente ainda menos ao espírito crítico. A questão aqui não é articular o seu próprio pensamento, mas regurgitar mais ou menos conteúdos estabelecidos e procedimentos repisados vezes sem conta. Se a aceitação ou a recusa pelo professor tem a sua utilidade, pois não está no nosso espírito eliminar a exigência do “verdadeiro e falso”, este tipo de funcionamento é muito redutor, incitando pouco o aluno a pensar por si mesmo: encoraja sobretudo a procurar a aprovação da autoridade competente, com as pesadas consequências sob o plano da perda de autonomia, tanto do pensamento como do indivíduo. A este respeito, digamos que uma categoria de alunos que experimentam uma certa dificuldade com a discussão filosófica é a dos “bons alunos”, incomodados com a ausência de um quadro fechado, pelo aspeto aberto do processo, pela ausência de sanção “oficial”. Estes “bons alunos”, que precisamente tão bem assimilaram o quadro e se encontram à vontade nele, são aqueles que, de maneira previsível, mais sofrem os receios expressos pelos professores. Ainda que, talvez paradoxalmente, os “cábulas”, aqueles que estão sentados ao fundo da sala, aqueles que se habituaram a ser deixados um pouco por conta própria, encontram aí uma espécie de estabilidade e de identidade, ainda que possam

estar incomodados por esta reviravolta nas regras do jogo, que acorda neles dúvidas que eles tão bem adormeceram.

A nossa segunda resposta versa sobre a vantagem das crianças, face aos adultos, neste tipo de exercício: eles ainda sabem jogar e têm menos a perder. Tendo tido, durante muitos anos, ocasião de animar oficinas com adultos, a constatação é impressionante: ainda que, evidentemente, tenham comparativamente mais dificuldades conceptuais, as crianças submetem-se com infinitamente mais boa vontade ao espírito da oficina filosófica. O facto de não saber e de o confessarem, de arriscar hipóteses, de admitir ter-se enganado, de abandonar a sua ideia inicial ou de a modificar, parece pôr nitidamente menos problemas às crianças, em particular quando os adultos são professores, por diversas razões. Uma das principais é, sem dúvida, o pesado estatuto do erro, típico do espírito educativo tradicional, como já dissemos.

Claro que, no início da prática, os alunos podem ficar bastante surpreendidos com o estado de espírito e as regras de funcionamento que presidem à atividade, mas há sempre um certo número deles que entra nela muito depressa. E, como em todos os exercícios, os outros entrarão mais lentamente. Os mais rápidos, como já mencionámos, são aqueles que não estão incomodados pelo facto de se arriscarem a exprimir as suas ideias, sem a preocupação em referir conhecimentos estabelecidos, mas que ganharão confiança e se arriscarão em diversos graus ao longo do tempo. Tanto mais que certos exercícios, de tipo escrito, por exemplo, obrigá-los-ão ao mesmo tempo a molhar-se e por vezes facilitar-lhes-á a tarefa, o face a face com o original podendo ser sentido como um contexto menos perigoso. O segundo tipo de dificuldades, mais problemático, toca os alunos que têm dificuldade em seguir uma discussão, a construir o seu pensamento e se contentam principalmente em reagir de maneira impulsiva ou ainda aqueles que capitularam e ficam quietos e calados. Se os primeiros sofrerão por se verem regularmente sancionados pela turma, os segundos, mais passivos, tentarão ao máximo ser esquecidos e esperarão o passar do tempo. Mas, em que é que isso difere do funcionamento habitual da turma, onde tanto os intempestivos como os passivos jogam o seu papel permanentemente? A não ser que estes papéis catalogados sejam talvez mais particularmente postos em destaque pela discussão. Resta saber se este trazer à luz é salutar, se é melhor não insistir ou se, pelo contrário, a tomada de consciência é útil e necessária. Sem dúvida, é nesta diferença que os professores acharão o exercício penoso para algumas crianças. Fazer as crianças com dificuldades motoras praticar um desporto ou evitar a dificuldade, eis a questão.

Em geral, o exercício passa bastante bem junto dos alunos. Reações como: “Sinto-me melhor depois da discussão”, “Gosto muito quando refletimos assim” ou ainda “É bom, porque cada um pode dar as suas ideias” são bastante comuns. As observações negativas vão mais no sentido de “É muito longo” ou “Falamos sempre da mesma coisa”, proveniente de crianças que têm dificuldade em entrar

no exercício. Sendo este apresentado muitas vezes como um jogo, a fim de desdramatizar o papel da palavra e de reduzir ao máximo o investimento do ego nas intervenções, alguns alunos dirão preferir isso à matemática ou outra atividade mais clássica, “Porque com a filosofia, não é preciso trabalhar”.

O que transparece frequentemente, incluindo os alunos com dificuldades, é a percepção da dimensão valorizadora da atividade, porque faz apelo não apenas a conhecimentos, mas diretamente a operações do intelecto, à própria inteligência do aluno. E mesmo os que se poderão sentir complexados face a esta tarefa sentem-se sobretudo valorizados pelo simples facto de serem considerados e tratados como seres pensantes, indivíduos capazes de produzir ideias e não simplesmente como alunos em dificuldades que não compreendem o que se lhes pede. Se os exercícios forem adaptados aos níveis e às turmas, verifica-se uma constante: trata-se de produzir ideias e de as confrontar com as dos outros. Ato natural no ser humano, se as circunstâncias se prestarem a isso e favorecerem este tipo de exigência.

## **2. Os pais**

Os pais exprimem reações bastante diversificadas face a tal projeto. Em geral isso não põe dificuldades, pois a grande maioria vê a iniciativa de maneira sobretudo positiva. Mas alguns podem não apreciar tanto a ideia, pois partem do princípio de que uma criança é uma criança e que, portanto, é muito pequeno para estar implicado neste género de prática. Outros são decididamente desconfiados, em particular quando o fundo da suspeição é de natureza religiosa: vão semear e dúvida do espírito do meu filho? Outro tipo de inquietação remete para um domínio mais pessoal: ligado ao receio do que a criança poderá dizer, pois vão fazê-lo falar de assuntos “íntimos”: que dirá ele da família, dos pais? Outros pais, mais entusiastas, são ao contrário muito desejosos de informações sobre o comportamento dos filhos nas discussões. Tanto mais que alguns veem neste exercício uma possibilidade de avaliação do funcionamento dos filhos que, por razões diversas mais ou menos legítimas, lamentam faltar-lhes.

Quanto aos efeitos descritos por eles, são bastante esclarecedores. Alguns falam da oficina em casa, outros não. Seja como for, parece que a instalação do questionamento sistemático é uma aquisição bastante importante. Muitos pais mencionam muito nítida do “porquê?” no discurso da criança e o desejo de discussão. “Agora, cada vez que vamos ao cinema, tenho direito a comentários no final”. “À mesa, de vez em quando levanta o dedo e diz que está na vez dele de falar”. “Já disse à professora que desde que ele participa nesta oficina, parece querer raciocinar sobre tudo e mais alguma coisa.” Digamos, a fim de temperar a análise, que estas observações são oriundas de pais cujos filhos participam bastante ativamente na oficina. A fim de ser mais rigoroso, era preciso fazer uma

análise mais consequente, o que não foi possível até agora por várias razões, mas seria desejável.

Seja como for, tanto por razões pedagógicas, relacionais e mesmo filosóficas, seria recomendável organizar uma reunião específica de informação para os pais interessados, quer para explicar a natureza do exercício quer para, melhor ainda, lhes mostrar um registo vídeo da turma em ação. É também possível, embora mais difícil de organizar e que levanta alguns problemas, convidar os pais em pequenos grupos para vir assistir a uma discussão na aula. Por um lado, estas diversas iniciativas permitiriam desmistificar a prática e tranquilizar os que tiverem necessidade disso, o que de resto é válido para uma boa parte da atividade escolar. Por outro lado, isto mostraria aos pais de maneira palpável as preocupações e necessidades intelectuais dos filhos, muitas vezes ignoradas ou subestimadas. Quantos pais exprimem o seu espanto ao ver os seus rebentos discutir sossegada e inteligentemente profundos assuntos existenciais, intelectuais, sociais, etc. A palavra que até aí parecia apenas o veículo exclusivo de declarações utilitárias toma agora uma amplitude e uma substância mais consequentes. Alguns pais exclamarão por vezes ao ver as gravações que “descobriram o filho”.

No quadro de um projeto de escola mais abrangente, é também possível, se as circunstâncias o permitirem, convidar os pais a participar numa sessão para adultos, uma oficina de “pais filósofos”, organizada especialmente para eles. Isto pode ter a forma de um jantar, em que cada um traz qualquer coisa para comer, de modo a tornara iniciativa mais amigável e menos dramática. Embora a maioria dos pais não assista a estes encontros, o efeito sobre o conjunto dos pais não tardará a fazer-se sentir, ao nível da confiança em relação aos professores, pelo simples facto deste convite.

### **3. Demasiado cedo ou demasiado tarde**

É claro que este tipo de funcionamento pedagógico implica uma atitude do professor e do aluno radicalmente diferente. Antes mesmo de saber se este tipo de exercício é útil ou não, podemos perguntar-nos se o professor é, em geral, capaz de fazer a transposição em questão na sua própria aula. Isto põe um verdadeiro problema, desde os níveis mais baixos, no jardim infantil. Em geral, de maneira tradicional, quando o professor utiliza o questionamento como instrumento de trabalho, é claro para os alunos que se quer chegar à “boa resposta”, com a consequência de que qualquer má resposta será, de uma maneira ou de outra, sancionada. Como instalar de repente uma situação aberta? É possível? É desejável? Não nos arriscamos a cair na armadilha do relativismo envolvente? E, além disso, esta função de animador corresponde à tarefa real do professor? Tem formação para isso? É possível passar naturalmente de um papel em pleno para um papel vazio? Seria necessário fazer sistematicamente apelo a

uma intervenção exterior? As competências pedagógicas requeridas são demasiado específicas? São questões sobre as quais, para lá das nossas próprias convicções, cada um resolverá à sua vontade.

No que diz respeito ao aluno, pode sempre pedir-se às crianças para fazer escolhas e, sobretudo, darem-se conta delas, exigindo razões, explicações, uma linguagem mais precisa, insistindo sobre algumas palavras utilizadas, entrando no detalhe das respostas, analisando o sentido e a estrutura do que cada um diz? Deve exigir-se de uma criança, desde a idade de três ou quatro anos, que fale esperando a sua vez, com a frustração que isto implica, com o risco de já não se lembrar do que ia dizer? Não nos arriscamos, através destas exigências formais, a inibir a palavra daqueles que já têm dificuldade em se exprimir? Não é um pouco cedo para “obrigar” as crianças a elaborar a palavra em vez de se exprimirem simplesmente, através de um discurso mais intuitivo? Um trabalho sobre a consciência e a racionalidade não é prematuro na primária e ainda mais no jardim infantil? Além disso, ainda pedimos às crianças que levem em conta o discurso dos colegas, que o compreendam, que façam um juízo sobre a sua validade, de aprovar ou de sancionar o seu valor, pelo menos no plano formal! Isto não é excessivo? Isto não se faz em detrimento de outras aprendizagens mais fundamentais e cruciais? O debate vale a pena.

O que respondemos a isto? Desde a mais tenra idade observam-se grandes disparidades entre os alunos, sob o plano da capacidade de se envolverem na discussão, de se exprimirem, de responder a perguntas, de imaginar hipóteses, de estabelecer ligações de sentido, etc. Disparidades ainda mais surpreendentes no Jardim Infantil do que mais tarde no secundário por exemplo, em que uma seleção parcial dos alunos foi já efetuada. Se há crianças para quem discutir com um adulto, refletir e exprimir as suas próprias ideias são atos que parecem surgir por si, há outras para quem uma tal troca põe um verdadeiro problema. Seja por razões de ordem psicológica, problemas de segurança ou de identidade ou por razões intelectuais, conceptuais ou imaginativas, parece por vezes impossível encetar o diálogo. Algumas crianças parecem não perceber de todo o que se espera delas quando se fala sem um fim preciso, de natureza utilitária, com respostas esperadas à partida. O prazer das palavras, o prazer das ideias, o prazer de pensar, está-lhes de facto interdito. Porque aprendem o que quer que seja? Não é já durante os primeiros anos que se deve intervir?

Os textos oficiais parecem em França, desde há algum tempo, ter em conta esta realidade que preconiza uma discussão semanal nas classes da primária. Mas parece que estas instruções levantam alguns problemas, sem dúvida o hiato habitual entre a teoria e a prática. Para já, para muitos professores discutir não é ensinar, no que estão totalmente errados. O problema é, por um lado, que qualquer discussão não tem valor pedagógico. O recreio substituiria à vontade o trabalho na aula, para grande felicidade de boa parte dos alunos. Neste plano, a demagogia paralisa-nos. Mas, tal com mexer e correr não constituem um exercício de ginástica, pois há exigências específicas para educar o corpo, não

basta falar para aprender a pensar, ainda que a dimensão livre e lúdica não sejam de excluir. Mas a nossa experiência durante a formação de professores ensinou-nos que a prática do debate não é uma aquisição pedagógica e talvez até remeta para obstáculos culturais. As discussões entre professores não são muitas vezes difíceis, senão impossíveis? Os desafios do nosso trabalho não nos levariam muito mais longe do que poderíamos pensar num primeiro tempo?

No entanto, os textos pedagógicos oficiais, sem abordar o tema da filosofia no infântario ou na primária, louvam as situações abertas em que o aluno deve ser levado a exprimir-se. Observemos no entanto, para escapar do Hexágono (a França) que a Bélgica, a Austrália ou o Brasil tendem a sistematizar a filosofia na escola primária. Mas o que impede muitas vezes que essas diretivas sejam postas em prática? Nada mais que os nossos próprios hábitos, as nossas próprias concepções ancoradas num funcionamento tradicional, numa dada cultura pedagógica.

Não devemos ignorar que o questionamento mútuo não é neutro, uma vez que ele está no centro do nosso trabalho: é necessariamente fonte de conflitos. Platão conta que Sócrates, o questionador insaciável, foi executado sob pretexto de que corrompia a juventude e introduzia novos deuses. Isso é compreensível, na medida em que qualquer sociedade se funda e se organiza sobre uma boa parte de arbitrário, um arbitrário que provoca no indivíduo uma recusa de se repensar a si mesmo: há demasiado a perder. Questionar é desafiar; questionar é provocar. Na verdade, a acusação contra Sócrates é outra, que se encontra ao longo do texto de Platão, ainda que a invocada no processo não seja desprovida de sentido. Sócrates faz com que os seus interlocutores digam o que não querem dizer: desapossa-os das suas opiniões confessadas, obriga-os a dizer o que eles dizem sem o dizer. Em seguida, reduz a migalhas os seus discursos, para lhes extrair o sentido profundo que se esconde em articulações finas: desapossa-os dos seus “belos discursos”, para extirpar a substância simples. E para concluir o trabalho, que dizer a quem procede assim, senão que ele nos quer, para assim atentar contra essa palavra que é a manifestação da nossa pessoa? Assim, quando pedimos a um professor que se lance numa tal prática, não é de esperar um compromisso desmesurado, uma ascese excessiva se não inoportuna? Ele, que trabalhou tanto para construir um discurso, competência que o torna digno de ser ouvido pelos seus alunos, porque deveria ele de repente calá-lo, fazer como se não fosse nada e fingir uma ignorância simulada? Porque deixaria os alunos errar e tatear quando ele é o fornecedor oficial de respostas? Porque deveria ele ao sempre eterno trabalho de pensar o que já foi pensado? E, sobretudo, se a palavra é livre, ele não se arrisca a aventurar-se em terrenos minados? Que responderá então? Poder-se-á contentar com simples perguntas, sem a preocupação de fechar a discussão, ou poderá satisfazer-se com respostas ocasionais avançadas pelos alunos?

Evidentemente, como já repetimos inúmeras vezes no decurso desta obra, a nossa aposta educativa deita abaixo até certo ponto, senão totalmente, o princípio de uma pedagogia da transmissão. O professor que consideramos, professor ignorante, pretende ensinar o que ignora, aquilo que não sabe fazer, aquilo de que se orgulha e, forçosamente, não tem qualquer vergonha. Ensinar o que se ignora é uma bela aventura, cheia de riscos e de ressaltos. E para aqueles que põem o problema da idade, o cerne do problema já não é filosófico nem pedagógico. A questão fundamental é a seguinte: quando ou em que idade se deve começar a ousar pensar por si mesmo, a ousar falar por si mesmo, a ousar falar aos outros? Com que idade é demasiado cedo? Em que idade é demasiado tarde?



## Memorando prático

### 1. Perguntas úteis no decurso de uma discussão

#### **1. O que é que isto significa?**

Pedido de clarificação de uma ideia, de explicação de uma hipótese. Quando se sente a emergência de um conceito, é um meio de o sustentar, de lhe dar corpo, apoiando o sentido.

#### **2. Temos um problema? Onde está o problema? Qual é o problema?**

Quando se sente a emergência de uma problemática, é um modo de a fazer aparecer, de a tornar visível, de fazer com que as crianças tenham consciência disso e aprendam a apreciar o problema por si mesmo. Qualquer contradição, qualquer paradoxo, qualquer divergência, qualquer distinção importante deveria beneficiar de um reparo que chame a atenção de todos para o problema. Esta questão pode também ser acompanhada de um pedido de reformulação “Quem sabe explicar o problema?” ou de uma reformulação proposta pelo professor, a fim de dramatizar os tópicos e assegurar que cada um compreende o seu alcance.

#### **3. Onde se disse? Onde está escrito? Quem disse isso?**

Esta questão tem razão de ser quando a tomada da palavra é sancionada em relação ao que já existe, com o que já foi dito. Seja porque o aluno quer fazer eco de uma ideia, seja porque quer contradizer uma proposta, interpretar um texto, etc. Deve identificar o que o autoriza a “declarar” o que diz: a ligação com o corpo do diálogo, a captura da realidade.

#### **4. Como sabes isso? De onde tiraste essa ideia?**

Pedido de prova, de justificação, que introduz uma objetivação da proposta. Ao enunciar a sua razão de ser e a sua origem, o pensamento ganha sentido, o que permite problematizá-lo, pois sai da sua evidência imediata, esclarecendo os seus próprios pressupostos. Estas questões são tanto mais importantes quanto transparecem numa palavra pressupostos consequentes mas não explícitos.

**5. *Resolveu-se o problema?***

Isto permite restituir, conceptualizar, sintetizar a proposta destinada a resolver um dado problema, assegurando a compreensão de todos. O que permite fechar uma parte da discussão e começar outra coisa.

**6. *O que é que isso quer dizer? Quem é capaz de repetir (reformular) o que foi dito?***

Este tipo de questão convida a aprofundar, a explicar uma questão ou uma ideia, a meditar sobre o seu sentido ou o seu absurdo. Isso temporiza a discussão, evitando precipitar-se sobre os “concordo” e “não concordo” que constituem mais uma reação do que uma reflexão e ensina a examinar calmamente um conteúdo a analisar com o fim de o avaliar.

**7. *Quem tem um comentário a fazer sobre o que aconteceu? Quem é capaz de descrever o que se passou?***

Esta questão convida os alunos a passar ao nível da metareflexão. Permite fazer um balanço, orientando o pensamento sobre as questões de método, sobre a síntese, sobre a identificação de problemas, resumindo o que teve sucesso, o que ficou em suspenso ou o que falhou.

**8. *Quem não está de acordo? É sempre verdade? Quem vê um problema?***

Isto convida os alunos a posicionar-se em relação a uma proposta singular. Mais eficaz do que “Quem está de acordo?”, que tenderá a ficar pelo que já foi dito. O desacordo incita mais diretamente a uma justificação da posição, uma vez que se deve instaurar uma nova perspetiva, permitindo sobretudo problematizar a discussão, se for esse o caso, de situações e circunstâncias em que a tese em questão não é sustentável.

**9. *Levantem a mão, os que não estão de acordo!***

Esta questão permite sondar a turma, solicitando a opinião de todos sobre uma dada hipótese. Isto permite assinalar quem segue o exercício, obrigando todos a posicionar-se e a preparar a etapa seguinte.

**10. *O que é que isto te ensinou? O que é que aprendeste?***

Recapitulação de um momento de discussão, que permite validar a intervenção anterior, sopesar coletivamente a importância do que acabou de ser dito, sintetizar uma palavra específica. Acessoriamente, esta interpelação mobiliza de

novo a atenção dos alunos. Isto também pode ser perguntado no final da sessão, para avaliar a apropriação individual do exercício.

**11. *Ele fez-te uma pergunta? Ele respondeu-te?***

Incita as crianças a analisar a natureza de uma palavra de uma palavra ouvida, definindo a sua forma, e daí, a sua conformidade a uma previsão específica: permite opor, por exemplo, uma declaração a uma pergunta, uma ideia a um exemplo. Mas sobretudo, este tipo de questão convida a pensar ao nível meta, identificando a natureza de um discurso e a articulação das ligações entre as diferentes tomadas de palavra.

**12. *Diz-nos uma ideia de que te lembres.***

Instrumento destinado a fazer um balanço: permite ao interpelado medir a sua qualidade de escuta. Acessoriamente, permite pôr no seu lugar os que não estão atentos ou algum contestatário virulento.

**13. *O que é que eu te vou perguntar a seguir? O que poderíamos perguntar a nós próprios?***

Proposta feita à criança para recuperar repetições, regularidades, princípios de funcionamento, permitindo-lhe antecipar o processo de reflexão.

**14. *Que queres fazer? Porque é que queres falar?***

Obriga o aluno a determinar a sua intenção, a ter consciência do seu objetivo, a canalizar o seu pensamento, antes de pedir a palavra. Isto é importante, em particular para os alunos que levantam a mão de maneira intempestiva, que querem falar sem seguir a discussão ou que não trabalham o suficiente sobre o seu próprio pensamento.

**15. *Qual é a palavra importante? Qual é a palavra-chave? Qual é o conceito?***

Este tipo de questão convida o aluno a conceptualizar, seja identificando o termo importante de uma frase, seja sugerindo ele mesmo esse termo. Isto permite, ao mesmo tempo, clarificar o sentido de uma frase, sem lhe retirar o essencial e habituar-se a distinguir o papel dos diferentes termos de uma frase.

**16. Qual a diferença entre estas duas palavras? Qual é a diferença entre estas duas ideias? Estas duas palavras – ou ideias – são equivalentes?**

Este tipo de pergunta obriga o aluno a avaliar a relação entre duas ou mais ideias – ou conceitos – convidando-o a comparar, a trabalhar as relações, em vez de ficar agarrado a uma ideia – ou conceito – isolado. Isto leva a um esforço de transposição, uma vez que se trata de examinar se, através de termos diferentes, propostas diversas podem ser consideradas como idênticas. Trata-se então de determinar se as modificações são acessórias ou essenciais, o que exige a articulação de um juízo por vezes difícil de fazer.

**17. Gostaste? Foi interessante?**

Este tipo de pergunta leva o aluno a não seguir passivamente a atividade, mas tornar-se consciente da sua vida pessoal. Claro que se trata de explicar o que foi agradável ou não, interessante ou não, produzindo uma análise que lhe interessa, bem como ao resto da turma e ao professor. Isto permite exprimir a sua subjetividade e de pô-la à prova.

## **2. Regras do jogo da discussão filosófica**

- 1.** Levantar a mão para pedir a palavra, para aprender a adiar o desejo e o gesto e estar atento aos outros.
- 2.** Não se precipitar. Não é o primeiro a levantar a mão que tem a palavra, levantar a mão não serve para mostrar que se existe.
- 3.** Não levantar a mão quando alguém fala, a fim de não estar centrado sobre si e escutar melhor.
- 4.** Guardar a pergunta na cabeça e ser capaz de a enunciar antes de responder à questão.
- 5.** Poder reformular as palavras de um colega, em particular quando se quer exprimir a seu desacordo.
- 6.** Verificar se a ideia é clara antes de aceitá-la, senão não é uma ideia.
- 7.** Verificar se a ideia é nova antes de aceitá-la, de modo a não repetir inutilmente e de não fazer de “Dupond e Dupont”.
- 8.** Verificar se a resposta responde à pergunta antes de aceitá-la, para não desviar o assunto.
- 9.** Verificar se a objeção proposta contradiz bem a proposta inicial e que não é simplesmente “outra ideia”, para não desviar o assunto.
- 10.** Quando se propõe uma nova ideia, é importante estabelecer a ligação esta nova ideia e as anteriores.
- 11.** Qualquer ideia avançada deve ser argumentada.

- 12.. Qualquer ideia avançada deve ser problematizada.
- 13.. Qualquer diferença de perspectiva deve ser identificada e debatida. Após o debate, pode ser posta à votação quando se trata de decidir a validade de uma ideia ou escolher entre duas ou mais ideias.
- 14.. É preciso escutar o que se diz e não o que se quer dizer: só contam as palavras ditas.
- 15.. Só se ajuda alguém quando ele pede ou aceita explicitamente uma proposta de ajuda.
- 16.. Deve aceitar-se uma hipótese se não se tem outra a propor, salvo se for para mostrar que é desprovida de sentido.

### **3. Recomendações para o professor**

1. Vale mais não rezear perder tempo, sem o qual o professor terá a impressão de não fazer nada.
- 2.. Vale mais não esperar demasiado dos alunos, sem o que o professor ficará desiludido.
- 3.. Vale mais não esperar respostas específicas, sem o que o professor não saberá escutar.
- 4.. Vale mais amar o imprevisto que o previsto, sem o que o professor não poderá ensinar.
- 5.. Vale mais ter confiança na razão comum, sem o que o professor imporá respostas feitas.
- 6.. Vale mais não ter medo do vazio: é aí que a razão opera.

## Anexo II

### **Aceder à ignorância**

Uma das principais dificuldades do trabalho filosófico na aula é, tanto para o professor como para o aluno, aceder à ignorância. A fim de tranquilizar o leitor inquieto, habituado a combater esta ignorância erigida subitamente em postura pedagógica, distinguiremos ignorância “natural” de ignorância “adquirida”. Esta atitude filosófica e pedagógica encontra as suas raízes, entre outras, em Platão, Cues, Descartes e Nietzsche, assim com no seio de diversas correntes de pensamento orientais. Que se restabeleça a ingenuidade do olhar, de suspender o juízo, de fazer calar a sua “pequena” razão, a exigência é aquela que pede para largar a opinião estabelecida, por mais informada que seja, por mais verdadeira que seja, para aceder a uma “douta ignorância”. Veremos aí uma exigência muito específica da prática filosófica, uma ascese do espírito que muitas vezes se reduz a um princípio estranho, chocante e inacessível. Em particular porque isso reenvia para uma atitude, para uma modalidade do ser, tanto como para um conhecimento específico. Nos nossos esquemas pedagógicos vulgares, se a maneira de ser não está excluída das exigências comuns, é sobretudo concebida como um assunto de disciplina, exterior ao conhecimento, em vez do seu motor. A nossa modernidade ocidental teve sucesso ao separar dois princípios que tradicionalmente andavam a par: a sabedoria e o conhecimento, a educação e o ensino.

Suponhamos como exercício uma pergunta, à qual os alunos devem responder, produzindo a turma diversas hipóteses que é preciso examinar e comparar, a partir das quais se vai construir um pensamento. A tendência, tanto do professor como do aluno, por razões culturais e tradicionais, será julgar a resposta pela natureza do seu conteúdo, pela sua intenção, resposta que examinará em função da sua própria resposta, que julgará boa ou má segundo o grau de conformidade às suas expectativas. Mas a exigência presente não salienta tal funcionamento nem tal avaliação. Trata-se de praticar sobretudo uma crítica interna. Primeiramente analisando a proposição em si mesma: “A resposta é clara? Está bem articulada? É coerente?”. Em segundo lugar, na sua relação à pergunta: “Responde à questão posta? É uma resposta possível? A relação de sentido está presente e é manifesta?”. Em terceiro lugar, a sua justificação: “Comporta um argumento, uma prova? A resposta está minimamente consolidada? Está analisada, explicitada? Considera condições, consequências? A ideia dá minimamente conta da sua génese, da sua razão de ser?”. Num quarto tempo, quando várias proposições são enumeradas, trata-se de compará-las: “Podemos

descobrir os pressupostos que elas implicam? Sabemos articular as problemáticas que daí emanam?”.

Verificaremos que, através deste processo, fizemos até aqui a economia completa de uma crítica externa, que consistiria em recusar esta ou aquela proposição na base de outra proposição, considerada como boa, justa ou verdadeira: a resposta-modelo. Mas mesmo assim a exigência pedagógica não é menor, quer da parte do aluno quer do professor, quando se trata de determinar se a resposta está conforme ou não ao conteúdo que era especificamente esperado. Avançaremos mesmo que a exigência é maior e que, no mínimo, é também consequente, a fim de tranquilizar aqueles que se inquietariam com o relativismo beato e desprovido de assunto no qual se pudesse instalar tal prática.

Contudo, a fim de esclarecer a diferença metodológica, as suas dificuldades e os seus desafios, faremos aqui uma distinção conceptual crucial, entre pensamento e conhecimento. Se o pensamento engendra o conhecimento, se exprime um processo, o conhecimento é geralmente algo adquirido, muitas vezes o produto de uma transmissão, um conjunto de informações, de dados, de procedimentos, que se caracterizam pela sua natureza determinada e identificada. Por isso, avaliar conhecimentos é mais fácil do que avaliar um pensamento, julgar a validade de um produto acabado é mais fácil do que julgar a validade de um procedimento. Contudo, tentemos por agora limitar ao mínimo os diferentes tipos de dificuldades possíveis.

A primeira dificuldade é de atitude: o problema da paciência ou da disponibilidade. Se esperamos um produto acabado, é mais rápido verificar as expectativas. A mentalidade da questão de escolha múltipla é aqui operatória e eficaz, ainda que a curto prazo. Para avaliar um procedimento trata-se, pelo contrário, de ser paciente, de examinar as diferentes etapas, de viver as diversas rasuras e numerosos recuos, de analisar os meandros do pensamento do aluno, de perceber as suas inflexões; é preciso esperar que os nós se desatem lentamente e se dissipe a confusão. Mas o número de alunos, os limites temporais, a massa programática, não encorajam nada, naturalmente, uma tal postura. O professor que se deixa cair nesta armadilha não faz senão acorrer ao mais urgente, sem ter em conta as consequências de uma tal escolha minimalista. Se a primeira dificuldade resulta do medo do nada, a segunda dificuldade é o medo do erro. Podemos deixar as crianças errar sem retificar imediatamente o seu discurso, sem nos precipitarmos para lhes dizer a palavra certa? Obrigação moral que o professor assume, que assusta o inspetor arquetípico que o habita desde sempre. Sem o risco que se baseia sobre o pacto da razão coletiva, sem acreditar que talvez o aluno se retificará ou que outros o farão, se há verdadeiramente necessidade de retificar, sem compreender que é a prática, o processo, que aqui nos interessa e não tanto o resultado, ainda que um não seja estranho ao outro.

O terceiro obstáculo, o medo da incerteza, encontra-se na dificuldade de suspender o juízo, obstáculo cognitivo tanto da parte do professor como do

aluno. Pensar de outra forma, pensar o impensável, encarar a simultaneidade da pluralidade, a dos conceitos e dos pressupostos, instaurar a ubiquidade do pensamento dialético, aceitar esta tensão fecunda, produtora de novas hipóteses, sem tentar consolá-la com posturas cautelosas e doutrinárias ou o conforto dos lugares comuns. Problematizar não é construir qualquer questão abstrata e fictícia, é encarar a fragilidade de qualquer proposição particular e viver o melhor possível a incerteza do juízo, deixar cair no abismo o pensamento e o ser.

O último ponto que queremos referir é o receio do infinito. Com efeito, o desejo de pôr termo ao processo impede-nos de apreciar o pensamento por si mesmo, a arte pela arte. Mas trata-se de acordar e alimentar o sentimento estético dos alunos e do professor, usufruindo dos problemas enquanto problemas, da construção enquanto construção. Mas a educação deste sentimento exige que nos desembaracemos do utilitarismo ambiente, para dar lugar ao juízo estético tão essencial à razão. Que belo argumento! Que síntese graciosa! Que objeção engenhosa! Que belo problema! Contemplar sem fugir nervosamente, iniciar os alunos na vida do espírito, no prazer das ideias, mas ainda é preciso que o professor se permita um tal gosto, sem receio de errar, de se enganar, de perder o seu tempo ou outro pensamento preconcebido que impede de pensar livre e gratuitamente. Enganar-se alegremente, tropeçar sem vergonha, imaginar o sentido em vez de o definir a priori ou acreditar que ele está lá desde a eternidade. Observar as ligações e as admirações, trabalhar o delinear da construção, perceber a lógica e as suas ruturas, produzir uma arquitetura. Filosofar é uma arte que deriva da pintura, da dança e da geometria construtiva e não de uma maçada assertórica ou de qualquer moralismo. E, como para qualquer arte, não se trata tanto de aprender as regras mas de reconstruir a técnica para se livrar de constrangimentos. A razão no ser humano não pede senão para se exprimir, mas se esta razão deve aprender, deve também aprender a agarrar-se a si mesma e a saber momentaneamente esquecer o que sabe para se autorizar a pensar.



## **A importância das antinomias**

### **1. Filosofar através das antinomias**

O que é que nos permite qualificar uma discussão como filosófica? Não são as mesmas características que nos autorizam a qualificar uma dissertação como sendo de natureza filosófica? E, como todos os professores de filosofia sabem, ainda que tendam por vezes a esquecê-lo, não basta considerar que a escrita ou a discussão tenham lugar num curso de filosofia para os considerar como filosóficos, o contexto não é em si suficiente para afirmar ou infirmar um conteúdo filosófico. O mais brilhante dos professores não será suficiente, pela sua simples presença ou o seu contacto, para garantir a substancialidade ou a qualidade da produção intelectual dos alunos. Assim, seja qual for o lugar, uma série de opiniões pouco trabalhadas, uma lista de imitações, um conjunto de declarações pouco substanciais e não apoiadas, que saltam de maneira inconsciente de um pé para a mão, não compõem minimamente um conjunto filosófico, quer seja oral ou escrito.

### **2. Um qualificativo sobrecarregado**

Cada um utilizará os seus critérios particulares para determinar o valor ou o teor filosófico de uma proposta ou de uma troca. Estas determinações serão de natureza intuitiva ou formalizada, explícita ou implícita, arbitrária ou justificada. Mas antes de avançar uma qualquer hipótese a este propósito, impõe-se um primeiro cuidado. O qualificativo de filosófico parece-nos demasiado carregado. Por uma primeira razão: parece querer dizer tudo e qualquer coisa. Sem dúvida porque o termo filosofia se utiliza em aceções muito variadas, que vão desde o discurso quotidiano, geral, sem conteúdo real, sobre os assuntos do mundo e do ser humano, à elaboração de doutrinas sábias, a ostentação mais ou menos apropriada de uma erudição, passando pela produção de abstrações raras. Face a esta situação, que não podia ser mais delicada, cada um será tentado a superar o valor da sua própria posição, denunciando e vilipendiando qualquer outra perspectiva particular ou geral e os mais temerários zeladores filosóficos não hesitam em recorrer à invetiva e à excomunicação.

Dito isto, nada impede alguém de tentar mesmo assim estabelecer aquilo que define e constitui o caminho ou o conteúdo filosóficos. Mas antes, para evitar sobrecarregar cognitivamente e emocionalmente esta tarefa, parece-nos importante

afirmar e lembrar este truísmo: a filosofia não detém o monopólio do interesse intelectual e pedagógico. Isto é, uma prática, um ensino ou um conhecimento, mesmo considerados como não filosóficos, podem muito bem apresentar outro grande interesse. Isto para explicar que, ao qualificar um exercício ou um ensino como não filosófico, antes de alardear o engano sobre a mercadoria e de denunciar o abuso de confiança, devemos perguntar-nos em que é que esta atividade apresenta alguma utilidade. Ainda que tenhamos o maior amor e respeito pela coisa filosófica, podemos acreditar que existe uma via do espírito aquém e para além da filosofia. E, se para uma dada perspectiva, o termo pode ser julgado de utilização inadequada, frouxa ou indeterminada, não nos sentiremos por isso obrigados a pronunciar o anátema. Além disso, ao aceitar a problematização do termo e a pluralidade conceptual, damos maior oportunidade ao exercício filosófico do que assumindo o papel de medrosos e rígidos guardiões do templo. Sem, no entanto, impedir o rigor, bem pelo contrário, uma vez que se trata de estabelecer um diálogo promissor e fecundo, obrigando-nos a repensar o fundamento da disciplina.

### **3. Filosofia e utilidade**

Para substancializar o nosso propósito e torná-lo mais palpável, tomemos um exemplo que sabemos de cor: a discussão, quer ela se chame diálogo, debate ou outra coisa. Esteja ou não num quadro escolar, formalizada ou não, a discussão pode ser ou não filosófica. É suficiente que esta discussão se debruce sobre os grandes temas da vida, tais como o amor, a morte ou o pensamento, para qualificá-la como filosófica? Na perspectiva particular do presente artigo, respondemos pela negativa. Contudo, em primeiro lugar, como já dissemos, pouco importa, em absoluto, que esta discussão seja considerada filosófica ou não. Exclusão da filosofia por ausência ou excesso de erudição, exclusão por ausência ou excesso de democracia, exclusão por ausência ou excesso de abstração, exclusão por aceitação ou recusa de uma doutrina. Recusaremos tanto o romantismo do professor que deve minimizar o seu papel, ou até desaparecer, como o clericalismo do professor indispensável e tão certo da sua ciência. Nestas posturas reside um ponto de dogma e de honra que não parece de forma alguma convir ao nosso trabalho: não temos copyright (direitos de autor), selo ou território a defender.

Vemos uma utilidade de um tal exercício? É a primeira pergunta significativa a fazer. É verdade que na nossa sociedade, como sempre e em todo o lado, aquele que deseja pôr grandes questões existenciais encontra uma certa dificuldade em encontrar interlocutores atentos e honestos. Em geral, o ser humano prefere evitar este género de questões, muito ou demasiado ocupado a dedicar-se a ocupações “úteis”, pouco preocupado em perder tempo a contemplar alguns

problemas com que se defronta. Só o simples facto de se deter e conversar calmamente ou ainda confrontar duramente as visões do mundo, parece-nos coisa boa e útil, sem contar que deste tipo de troca podem brotar profundas intuições e argumentos corajosos. Mas refazer o mundo é filosofar?

Num segundo tempo, como podemos reparar periodicamente que aqueles que se juntam a tais discussões contentam-se facilmente em debitar banalidades, sem se preocupar minimamente com o rigor ou o aprofundamento, recusamos dar à partida o qualificativo de filosófico a tal exercício, por mais simpático que seja. Juízo com consequências limitadas, que não constitui uma catástrofe. E se alguns desejam utilizar este termo, custe o que custar, para assegurar um estatuto às suas necessidades, não levaremos a mal: isso faz parte do jogo, a dama filosofia já viu muitos outros, não morrerá por isso. A “morte da filosofia” é um conceito dramático que nos é totalmente estranho, senão para exprimir a xenofobia daqueles que pretendem enquadrar a filosofia de tal modo, que são os únicos - ou quase os únicos - promotores, defensores, herdeiros e donos dela. Seja como for, a despeito das tentativas de delimitação e exclusão, e mesmo graças a elas, começará um debate, que tentará uma vez e outra pôr o problema, a fim de nunca abrandar a tensão benéfica e necessária ao pleno exercício do pensamento. Além disso, podemos sempre perguntar-nos se o facto de um exercício ser ou não filosófico constitui à partida uma questão representando qualquer tipo de interesse.

#### **4. Arquitetura do pensamento**

Uma vez feita esta forte chamada de atenção, tentemos agora propor um quadro para o filosofar. Já minimizámos, esperamos, o fluxo de reações intempestivas ou epidérmicas, da parte dos “aristocratas” como da parte dos “democratas”. Mas enfim, para filosofar saibamos correr riscos! Propomos então, não tanto como quadro definidor e limitativo, mas como estrutura operacional e dinâmica, o princípio das antinomias. Com efeito, quer no seio da filosofia oriental, no coração dos grandes mitos provenientes dos quatro cantos do mundo, na reflexão sobre a vida do quotidiano ou na história da filosofia ocidental clássica, desde o seu emergir na Grécia, as antinomias parecem dar ritmo ao pensamento. A começar pelo bem e o mal, o verdadeiro e o falso, o justo e o injusto. Estas antinomias articulam os pontos de tensão à volta dos quais e a partir dos quais se enunciam os grandes princípios, põem as oposições fundadoras, formulam juízos e axiologias múltiplas, permitem extrair o pensamento do simples magma incoativo de opiniões e de ideias. Bizarramente, ao contrário ao que se poderia pensar, através dos seus formalismos categorizadores e simplificadores, o pensamento passa da opacidade e da espessura de um conjunto de ideias para uma arquitetura que favorece a transparência e a consciência de si. À

semelhança da arquitetura gótica que, instalando artificialmente contrafortes exteriores e pontos precisos, permitia perspectivas mais ligeiras e elegantes, mais estruturadas e menos maciças que o românico anterior.

Assim, o nosso postulado avança que o pensamento não é uma acumulação ou uma miscelânea de opiniões, relativamente estranhas umas às outras, ignorando-se e contradizendo-se, mas que ele é uma geometria, com as suas repetições e as suas coerências, uma arquitetura com as suas pedras angulares e as suas abóbadas, uma música com as suas harmonias, repleta de incidentes. Mesmo quando isso não deriva do consciente – felizmente senão teria demasiado que fazer – cada funcionamento intelectual singular ou coletivo produz um certo número de conceitos e de polaridades conceptuais que servem, mal ou bem, para organizar a vida do espírito, a despeito da imensidade e da pluralidade das suas solicitações, percepções, sensações, intuições ou opiniões estabelecidas, recolhidas aqui e acolá. Prazer e dor, eu e outro, ser e aparência, representam do mesmo modo estas polaridades que ninguém saberia dispensar sem ficar louco. É unicamente pelo preço de um imenso trabalho sobre si, psicológico e intelectual, que algumas grandes sabedorias ou esquemas revolucionários podem pretender, como ideal proposto ou revelação divina, desdenhar tais evidências. Se o pensamento opera de maneira principalmente reativa, produzindo formulações caso a caso, mecanicamente, para agradar a si mesmo ou ao vizinho, ela opera todavia no cadinho de categorias, de formas codificadas e de eixos específicos, mesmo inconscientemente.

## **5. Uma leitura ingénu**

Se algumas destas antinomias, em particular aquelas que encontramos na vida, geralmente de natureza prática, empírica, perceptível e moral, nos marcam pela sua banalidade, outras parecem mais ocultas. Mas, em ambos os casos, trata-se de pôr às claras e clarificar estas antinomias, sofrendo as mais correntes de preconceitos de que são abusivamente enfarpeladas, e as mais raras, ao contrário, agindo como papões que não se ousa livre e serenamente abordar. Contudo, por uma questão de utilidade, partiremos da hipótese de que qualquer antinomia importante ou fundadora, tal como qualquer conceito estruturante, deverá necessariamente remeter para uma intuição corrente, podendo ser quase imediatamente apreendida pelo espírito comum. Ou seja, correndo o risco de chocar as almas mais sensíveis, afirmamos que qualquer antinomia, qualquer conceito fundamental é um pouco banal e evidente, pelo menos numa apresentação geral. Aconselhamos, por isso, o leitor não familiarizado com o léxico filosófico oficial a não se precipitar sobre um dicionário para encontrar um destes termos. Mais vale deixar falar a intuição: ela saberá fazer falar as palavras, seja por si próprios seja quando inseridos nas frases que os envolvem e os

produzem. Claro que os neologismos ou outras barbaridades grosseiramente formadas resistirão de vez em quando a qualquer apreensão, o que não é motivo para proibir um dicionário filosófico, mas encorajamos o leitor a lançar-se nestas obras unicamente depois de ter realmente tentado uma primeira leitura, preliminar e ingênua. Desconfiemos das obras cultas que, tal como os preâmbulos, as notas de pé de página e apêndices diversos, acabam por constituir a maior parte de uma obra, asfixiando o original e tornando mais opaca a leitura em vez de a facilitarem. Erro clássico em filosofia, que afeta em particular o “bom aluno”, possuidor de alguns rudimentos de cultura filosófica: impressionado pelos professores, que terão sem dúvida feito tudo para o deslumbrar, quer fazer as coisas “bem”, aplica-se e prende-se nos detalhes em vez de ler livre e tranquilamente o que lhe é oferecido, sem se preocupar demais em arriscar errar e omitir as nuances mais finas. Convidemos o leitor para uma leitura densa, em grandes traços que, correndo o risco do erro temporário, saberá no final dar-se conta das faltas e dos contrassensos que a entravam, sem procurar verificar a cada passo aquilo que cada um tiver inventado e discursado sobre o assunto. Armadilha da erudição que, unicamente ao fim de um longo e paciente processo para se desembaraçar de si mesma e dos seus pesos, triunfa para descobrir que o simplismo não é necessariamente uma tara, bem pelo contrário.

## **6. Ser e aparência**

Tomemos um caso particular: ser e aparência. Mais do que um especialista na matéria vai desejar mostrar-nos, por diversas subtilezas como a antinomia kantiana “nómeno e fenómeno” é muito mais sofisticada, mais subtil e mais sábia que a antinomia geral tal como a formulámos, mas parece-nos que, pondo de parte aquele que quer redigir uma tese de doutoramento sobre a questão, destinada a impressionar os pares ou obter um diploma, estas sofisticações, nuances e subtilezas, não apresentam qualquer interesse. Se é que têm alguma substância, além de puramente lexical e ocasional. Podemos observar, em várias ocasiões, alguma abstração de quinta essência que, num primeiro tempo talvez nos impressione para, no fim de contas, nos tocar pela vaidade e o ridículo de tal empreendimento. Quantas teses, para se assegurarem da sua originalidade e novidade, se lançam em ínfimas especulações que atingem o inaudito unicamente pela exata desproporção entre a sua ausência de substância e o volume da redação.

Todos os seres humanos já fizeram necessariamente a experiência do desfasamento entre ser e aparência. Ou porque se foi desiludido por alguém, porque se tomou a nuvem por Juno, porque se comprou gato por lebre ou, simplesmente, porque a sua visão é deficiente. Quantos desacordos têm por

fundamento esta simples diferença entre ser e aparência ou entre diversas aparências determinadas por perspectivas diversas. E, é precisamente a identificação destas perspectivas ou destas relações particulares à própria coisa, que resume a articulação dos temas filosóficos. Princípio anagógico de Platão, que nos pede para retomar a montante uma ideia particular, na sua origem, na visão do mundo que a gera, a fim de encontrar na sua causa a realidade fundadora desta ideia. É neste sentido que as antinomias que apresentamos nos parecem captar de perto a abordagem filosófica.

Neste ponto, objetar-nos-ão que as discussões filosóficas, seja com as crianças, os adolescentes ou os adultos não iniciados, procurarão sobretudo responder a perguntas sobre o sentido da vida, a dificuldade das relações humanas ou a obrigação moral, o que, segundo nos parece, nos situa bem longe das antinomias abstratas que propomos. Respondemos a isso que o filosofar não se resume à simples troca de opiniões e de argumentos, pois exige como suplemento a realização de um trabalho de análise e de reflexão sobre o que, em si, não constitui a matéria-prima do filosofar. A exigência filosófica consiste em aprofundar e articular os temas destas diversas perspectivas, diferenças que muito naturalmente, levadas mais adiante, produzirão as antinomias clássicas que tentámos enumerar.

Assim, a tarefa do professor tal como a dos alunos, será a de deter-se sobre as diferentes ideias emitidas, a contemplá-las antes de produzir outras até ao infinito, a fim de lhes extrair o sentido profundo e de lhes aclarar as divergências. Não é então uma questão de se satisfazer com simples “Não estou de acordo” ou “Tenho outra ideia”, pois trata-se de relacionar estas diferentes ideias, que sem isso não passarão de opiniões. Claro que a produção de argumentos tem como valor acrescentado o facto de atribuir uma razão a uma opinião, afastando-nos da sinceridade como única justificação, mas trata-se ainda de comparar estas razões, a fim de clarificar o seu conteúdo, de trazê-las à luz, isto é, de as conceptualizar e depois dar conta da multiplicidade das perspectivas, isto é, problematizar. Trata-se de emitir juízos, qualificar as suas propostas, para aprofundar e tomar consciência do seu próprio pensamento e do dos seus interlocutores. Sem o que o exercício apenas terá por interesse, certamente não negligenciável, de oferecer uma troca de ideias e um lugar de expressão, mas é duvidoso que, desprovido da comparação e da qualificação das diversas ideias, possa pretender aceder ao estatuto de exercício filosófico. O mesmo acontece com uma dissertação na aula de filosofia, com a única diferença que é enquadrada por um programa definido, com noções e autores, em que se pode esperar ver aparecer aqui e ali algumas referências ou noções codificadas, o que não é necessariamente o caso de um escrito ou de uma discussão filosófica fora de um programa estabelecido ou consagrado de filosofia.

Em jeito de conclusão ao nosso preâmbulo sobre as antinomias, tomemos um caso particular. Suponhamos que visitamos o atelier de um pintor e que desejamos manifestar o nosso apreço pela obra. Entre outras, oferecem-se duas

possibilidades de expressão: “A sua pintura é muito bela” ou então “A sua pintura agrada-me muito”. Por uma razão ou outra, que derivam da sensibilidade ou de opções pessoais mais ou menos conscientes, cada um optará por uma ou outra formulação. Contudo, para o pintor, se ele não quiser saber da filosofia para nada e, desde que, para todos os fins úteis ou agradáveis, só lhe interessa a vossa aprovação ou admiração, pouco importa afinal a natureza dos termos escolhidos. Tal como para o autor destas palavras, se não procurasse senão manifestar o que lhe vai no coração.

Mas o que filosoficamente nos interessa aqui é estabelecer os tópicos implicados em tal escolha. Tópicos que se podem articular unicamente se nos apercebemos antes qual a outra maneira de se exprimir que temos à nossa disposição e, se temos tempo, de deliberar sobre essa escolha. Trata-se então de conceptualizar, de problematizar e de aprofundar para fazer obra de filosofia. Assim, no primeiro caso, quando fazemos apelo ao belo, veiculamos uma visão do mundo mais objetiva e universal, em que o transcendente pode ter direito de cidadania, enquanto no segundo caso, em que se trata do prazer, estamos sobretudo no subjetivo e particular e a realidade funda-se sobre o singular. Desta forma, aquilo que não podia representar senão uma simples frase de apreciação, pode para o filósofo significar a articulação de uma visão do mundo. Mas ainda é preciso desenvolver competências, exercitar a vista e conhecer os tópicos, a fim de os reconhecer. É nisso que o facto de referir as antinomias clássicas nos parece ser útil para facilitar a prática filosófica.

## **7. Algumas antinomias**

Terminaremos este texto citando a título indicativo três exemplos da nossa série de antinomias, assim como a lista global de todas aquelas que nos parecem importantes e recorrentes.

### **7.1.Uno e múltiplo**

Problemática primeira e fundadora: qualquer entidade é ao mesmo tempo una e múltipla: Assim, o indivíduo é um, tem uma identidade única que o distingue dos outros indivíduos mas também é vários: as diferentes partes que o compõem, a conceção de si próprio, o seu lugar, a sua história, a sua composição, as suas relações, a sua função, etc. O mesmo acontece não só com os seres mas também com as coisas e as palavras, cuja identidade varia com as circunstâncias. Tal como a maçã na macieira, no lixo, no balcão da mercearia ou no prato não é a mesma maçã. Também uma palavra, de acordo com a frase em que se insere, pode ver o seu sentido modificar-se consideravelmente. Tal como qualquer corpo é composto por partes. Mas a multiplicidade é uma armadilha, tal como a

unidade. Com efeito, através da multiplicidade casual, circunstancial ou outra, através do conjunto e da totalidade, deve apresentar-se uma ou outra forma de unidade, por mais hipotética, problemática e indefinível que seja, sem a qual a entidade já não é uma entidade mas uma pura multiplicidade, o termo já não é um termo, pois não nos reenvia para nenhum conjunto, para nenhuma unidade. Sem qualquer variação, sem comunidade, sem uma forma de unidade, uma coisa não é mais uma mas muitas. Mas sem multiplicidade, sem comunidade, sem partes ou atributos diversos, uma coisa é inatingível e inexistente. Precisamos de limitar a unidade através da multiplicidade, tal como a multiplicidade através da unidade.

### **7.2. Ser e aparência**

Esta problemática insere-se muitas vezes na precedente. O ser, ou essência, pode muito facilmente conceber-se como unidade fundadora de uma entidade, interioridade cuja aparência exterior não seria senão a manifestação parcial. Nesta perspectiva, a realidade ou verdade das coisas e do mundo seria mais ou menos acessível, até mesmo inacessível. A aparência, enquanto intermediária entre duas entidades, entre uma entidade aquilo que a rodeia, talvez concebida como aquilo que encobre a essência, ou também paradoxalmente, como aquilo que constitui a sua expressão, o traço, a marca. A aparência pode também ser considerada como a realidade única, afirmando que só ela age sobre o exterior de maneira eficaz: ela é relação e substância viva. A ideia de uma realidade interior sem expressão exterior nem nenhuma abertura para o mundo não teria senão um interesse artificial, desprovido de substância.

Contudo, a exigência posta pelo conceito de ser é, entre outras, a de um invariante, um enunciado que postula alguma característica particular e específica suscetível de ser eternamente atribuída à entidade em questão, à coisa em si, sejam quais forem as metamorfoses e a diversidade das suas relações. Este invariante representa assim uma ligação entre os diferentes estados possíveis, para lá dos diversos acidentes produzidos pela contingência, ligação que encarna a própria substância desta entidade.

### **7.3. Natureza e cultura**

A natureza opõe-se à cultura como o inato se opõe ao adquirido. O ser humano é o que é por definição, a priori, ou gera-se a partir das opções históricas, conscientes ou inconscientes? A cultura, principalmente senão essencialmente humana, é uma ruptura com a natureza ou não é senão a sua expressão mais sofisticada? O ser humano inscreve-se no fio estreito da evolução terrestre ou representa uma descontinuidade, um acidente, até mesmo uma catástrofe



natural? A razão, a consciência ou o espírito emanam da vida ou derivam de um outra realidade, transcendendo a realidade material ou viva?

A natureza opõe-se à cultura como a um disfarce. Ela representa toda a realidade do mundo que não deve a sua existência à invenção e ao trabalho humano. Num sentido mais lato, ela encarna o mundo na sua totalidade, na medida em que aí se descobre um determinismo, uma ordem, ou pelo menos uma coerência e opõe-se à liberdade, pois a natureza exprime o que para qualquer ser escapa ao seu livre arbítrio. A cultura remete, pelo contrário, ao que é engendrado pelo ser humano no seu quadro histórico e social. Ela constitui-se através de um conjunto de regras ou de normas instituídas coletivamente por uma sociedade, um povo ou a humanidade inteira. De maneira ainda mais singular, ela é o processo de formação intelectual, responsável pelo juízo e pelo gosto que especifica o indivíduo e a sua identidade.

## **8. Lista das antinomias e trípticos**

Uno e múltiplo – Ser e aparência – Essência e existência – Mesmo e outro – Eu e outro – Contínuo e descontínuo – Todo e parte – Abstrato e concreto – Corpo e espírito – Natureza e cultura – Razão e paixão – Temporal e eterno – Finito e infinito – Objetivo e subjetivo – Absoluto e relativo – Liberdade e determinismo – Ativo e passivo – Atual e virtual – Matéria e forma - Causa e efeito – Espaço e lugar – Força e forma – Quantidade e qualidade – Narração e discurso – Análise e síntese - Lógica e dialética – Razão, sensibilidade e intuição – Afirmção, prova e problemática – Possível, provável e necessário – Indução, dedução e hipótese – Opinião, ideia e verdade – Singularidade, totalidade e transcendência – Bom, belo e verdadeiro – Estar, fazer e pensar – Antropologia, epistemologia e metafísica.

## **Olhar crítico sobre o método Lipman**

Artigo originalmente publicado em *Diotime – l’Agora* (nº 21) revista internacional de didática da filosofia  
<http://www.crdp-montpellier.fr/resources/agora/>

Há vinte e cinco anos que Mathew Lipman, filósofo e pedagogo americano, trabalha na prática da filosofia com as crianças, tendo elaborado um currículo e uma metodologia hoje utilizada em numerosos países ou que, pelo menos, inspiraram numerosos professores. Esta prática interessa-nos, pois é uma das raras pedagogias construídas de filosofia para crianças. Podemos tirar a lição de como os professores não formados em filosofia geral se apropriam disso. Neste contexto, em 2003, decidimos participar numa das conferências internacionais do movimento fundado por Lipman: o ICPIC (International Council of Philosophical Inquiry with Children), que se realizava em Varna, na Bulgária.

O presente artigo não pretende propor uma análise completa e detalhada do que se passou nesta conferência, nem um estudo aprofundado do método de Lipman, mas apenas fazer uma reflexão sobre a prática da filosofia com crianças ou a pedagogia filosófica em geral, reflexões suscitadas pelas atividades e os acontecimentos observados em Varna. Além disso, daremos mais atenção às reflexões e debates levantados por ocasião desta conferência do que à própria conferência. Esperamos que as pessoas implicadas que se reconhecerão nos nossos comentários compreenderão que não nos deteremos a mencionar detalhes específicos dos diversos acontecimentos relatados.

Parece-nos que a descontextualização da nossa narração pode mais facilmente incitar à meditação. Além disso, este texto não passa de uma perceção muito subjetiva e parcial de uma situação implicando um bom número de pessoas, atividades e diferentes discussões, sem preocupação de exaustividade. A nossa única preocupação é de trazer à luz algumas problemáticas relativas à atividade filosófica com as crianças.

### **1. Filosofia e relativismo**

A primeira noite da conferência, observei um grupo de alunos que tinham estado implicados numa atividade filosófica durante o ano escolar, a fim de determinar o que tinham retido desta atividade específica. Perguntei-lhes se tinham gostado

do que tinham feito e a resposta foi afirmativa, o que não é de admirar, uma vez que tinham aceitado dedicar alguns dias das férias para assistir à conferência e para participar nela ativamente. Perguntei-lhes o que tinham preferido nesta atividade; responderam-me que o que era genial em filosofia era que não havia verdadeiro nem falso e que cada um podia dizer o que lhe apetecesse. Por mais amigáveis e visivelmente entusiastas que estivessem estes estudantes, a sua resposta surpreendeu-me um pouco ou desiludiu-me. Já ouvi muitas vezes este género de declarações nas primeiras sessões de filosofia, que derivam de uma perspectiva que trato de confrontar bastante rapidamente. Claro que este tipo de atitude é necessariamente muito esperada, por duas razões. A primeira é que este relativismo banal é uma forma de opinião muito comum e muito difundida. A segunda é que estes alunos, que estão na escola há muitos anos e em que, dia após dia, lhes transmitiram o que era a verdade, verdade que devem aprender e regurgitar para ter sucesso na sua carreira de alunos, se não estiverem demasiado formatados, apanharão a primeira oportunidade que lhes é dada para se libertar a si mesmos deste espartilho escolar e aborrecido, especialmente quando são adolescentes. Por outro lado, ao pretender recusar o dogmatismo arbitrário dos adultos, pais ou professores, substituirão esta mesma arbitrariedade por uma espécie de subjetividade ingénuo, não menos superficial e dogmática que a ideologia que pretendem combater. O “é assim porque é assim” do adulto é substituído pelo “é assim porque é assim” da criança.

Devemos prestar contas do nosso próprio discurso, diz-nos Platão, e devemos assumir inteira responsabilidade, através de diferentes modalidades da palavra e do pensamento: analisar, provar, justificar, problematizar, etc. Se o ato de pensar consiste certamente em dar à luz, e se algumas ideias são bebés lindos, outros são verdadeiros pequenos monstros, diz ele, e a arte de filosofar não se limita ao facto de produzir ideias, mas exige dissecar, verificar, valorizar e hierarquizar as ideias. As ideias, qualquer um as pode produzir, não importa sobre o quê, mas a arte de produzir belas ideias e de aprender a reconhecê-las é outra coisa. Pôr tinta num quadro branco é uma coisa, pintar é outra.

Os comentários destes alunos ficaram no meu espírito durante toda a conferência, como assunto de meditação. Tal perspectiva representava apenas um primeiro passo, necessário e inevitável no processo de aprendizagem do filosofar? Isto era apenas uma tendência particular destes alunos, um resumo redutor do que tinham aprendido, um preâmbulo sumário do que tinham assimilado da prática filosófica? É tão fácil traduzir a suspensão momentânea do juízo, recomendada por Descartes ou Hegel, num relativismo simples e plano. Ou era esta na realidade a matriz cultural de base transmitida pela escola de pensamento hegemónica neste local?

O ato de filosofar estava reduzido a uma simples agitação do espírito e do discurso (*brainstorming*), uma discussão disparando em todas as direções ou havia nos espíritos e nas práticas dos pedagogos presentes uma exigência suplementar que devia permitir atingir objetivos precisos no plano educativo?

Durante estes poucos dias, a maioria das discussões e das observações descritas que serviram de matéria a este artigo, debruçaram-se sobre o estudo e a análise do que era a conceção dominante aparente acerca das necessidades e das exigências filosóficas. Contudo – nota curiosa – se nas discussões plenárias ou em oficina nenhuma crítica era formulada de maneira aberta a respeito da animação praticada, quando eu mencionava as minhas dúvidas em privado, falavam-me regularmente de “verdadeiras” oficinas ou de uma mítica “nova etapa” ou ainda de alunos mais “ completos”; perguntava-me, contudo, porque é que eu não via nada disso, porque é que ninguém falava disso em público e, sobretudo, porque é que os próprios animadores não faziam nada disso nas práticas desenvolvidas. A menos que, também aqui, segundo o modelo dos psicanalistas, a comunidade de investigação seja um processo lento, que apenas pode ter sentido se for observado durante um longo período de tempo.

## **2. Oficinas**

Um aspeto interessante da conferência de Varna foi, no entanto, a presença destes jovens estudantes que tomavam parte nas oficinas, a fim de que cada um pudesse ver como se desenrolava o trabalho. É um ponto positivo importante, pois no mundo da filosofia tende a privilegiar-se sobretudo os discursos abstratos e as “tagarelices” em vez de verdadeiras demonstrações. Sobretudo porque as preocupações pedagógicas parecem ser sempre, para os filósofos, uma questão secundária, de ordem puramente técnica, em suma, uma perda de tempo. O único inconveniente, reverso da medalha, é que não se destine nenhum tempo para analisar e discutir as práticas. Por outro lado, logo que as oficinas eram interrompidas e os adultos se podiam exprimir, estavam mais inclinados para dar a sua opinião sobre o tema abordado do que a comentar o funcionamento e os processos em curso na oficina. Esta reação manifestava, em si mesma, um reflexo muito esclarecedor, mas a ela voltaremos mais tarde.

Em primeiro lugar, façamos o resumo da “oficina lipmaniana de base” tal como a vimos no local, o que pode ser distinto do que é noutro lado, do que poderia ou deveria ser, ideal regulador teórico que não saberíamos aqui realizar. Depois de sentados em círculo, os alunos leem um curto extrato de um texto de Lipman ou de outro autor, cada um lendo uma frase. Uma vez o terminado o exercício, o animador pergunta que questões o texto levanta. Os alunos levantam a mão para propor uma questão, sendo elaborada uma lista de perguntas. Estas são então classificadas e é escolhida uma pergunta, através de votação. Em seguida, inicia-se uma discussão, em que cada um responde como quer à pergunta escolhida ou comenta à sua vontade o que ouviu dizer aos colegas, escolhendo o animador os intervenientes por ordem cronológica de pedido de palavra. A partir deste

funcionamento de base, analisaremos alguns pontos que podem levantar problema.

### **3. O texto como pretexto**

O texto inicial não é verdadeiramente tomado em consideração. É convencionalmente apelidado de “estímulo”, isto é, é considerado como um qualquer instrumento inicial destinado unicamente a provocar a discussão. Se é o caso, porquê utilizar um tal texto, visivelmente escrito por um filósofo, muito construído, se é para o tratar de forma tão ligeira? Nesse caso, porque não partir diretamente das propostas dos alunos, fazendo assim a economia de um texto? O texto deve ser o lugar de confronto do leitor consigo mesmo ou então não serve para nada. Mas se partimos do princípio de utilizar o texto de Lipman, que fazemos então de todas estas questões filosóficas, de todos estes conceitos inscritos em filigrana na própria história, que pretendem alicerçar a reconstrução da cultura filosófica adaptada às crianças e que são consideradas como modelo e instrumento da investigação dialógica? É verdade que os elementos de cultura filosófica não aparecem de maneira sistemática e claramente descodificada, uma vez que o texto se apresenta sob forma narrativa e dialogada, ainda que sendo de natureza muito didática: ele diz mais do que mostra. Dois argumentos principais podem ser invocados para sustentar a existência e a utilidade pedagógica de tal texto. O primeiro é que aprender a filosofar é aprender a ler. Não apenas a ler livros e textos, mas também a ler o mundo, a si mesmo, o outro ou tudo o que se nos apresenta. Um dos principais problemas dos estudantes de todas as idades em relação à leitura é precisamente o que é encorajado neste forma de procedimento: o texto dado não é levado a sério e com rigor pelo leitor. Além disso, é por esta razão que os autores, sejam autores reconhecidos, o colega ou nós próprios, são muitas vezes incompreendidos. Nós projetamos o que queremos sobre o texto, negligenciando o conteúdo, esquecendo o que é importante, declarando à partida que isto ou aquilo é impossível ou não interessante e continuamos alegremente a dizer o que nos apetece, por um simples processo de pensamento associativo. Quantas vezes o professor de filosofia se apercebe de que a incompreensão do texto baseia-se unicamente numa leitura insuficiente, porque um confronto autêntico não teve lugar, porque não houve encontro com o “outro”: qualquer tomada em consideração real da alteridade está ausente.

O argumento de defesa contra a nossa crítica é de que o professor não quer reproduzir a clássica análise de texto. Nós respondemos que, no esquema clássico, é geralmente o professor que produz a análise e não o aluno. E mesmo quando é o aluno, o professor apressa-se a declarar esta análise boa e esta má. Assim, no caso da “comunidade de investigação”, parece-nos que o aluno poderia

ser convidado a mencionar em que sítio do texto tal questão é levantada, a procurar como e em que passagem o texto responde a uma outra questão. Senão, qualquer questão pode ser posta, que nada tem a ver com o texto inicial, demonstrando uma incompreensão radical do texto e decretando a sua inutilidade, fenómeno que observámos periodicamente. Se o texto é “abandonado”, qual é o processo que garante uma coerência na produção de questões? Um dos principais aspetos do pensamento filosófico não é seguir um assunto, de se concentrar nele e de estabelecer ligações? A mesma coisa pode ser dita no que se refere às respostas à questão escolhida: porque não perguntar, num primeiro momento, quais os elementos conceptuais que o texto nos fornece já para tratar a questão escolhida? Isso não nos impede, num segundo tempo, de introduzir uma perspectiva crítica, encontrando questões que não estão contidas no texto, analisando os pressupostos ou as formulações do texto, exigência que manteria uma relação com o texto. Muitas vezes as ideias cruciais já foram evocadas no texto, mas o aluno ignora-as ou não percebe que o texto já responde a algumas perguntas particulares ou a algumas críticas feitas. Hegel afigura-se neste ponto uma ajuda útil; ele distingue a crítica interna da crítica externa. A crítica interna é a análise interna de um texto dado, procurando os seus pressupostos, os seus pontos cegos, os seus erros e as suas inconsistências. A crítica externa é a refutação de um texto utilizando instrumentos conceptuais que lhe são estranhos, propondo uma outra leitura do assunto e confrontando-a com o conteúdo do texto: confronto de uma hipótese com uma outra hipótese. No primeiro caso, tenta-se desmontar a arquitetura, desconstruí-la, fazer curto-circuito no interior do texto; no segundo, são trazidos novos conceitos do exterior para contrariar os fundamentos da sua elaboração.

Ainda que nos detenhamos no procedimento estabelecido que consiste em produzir perguntas e em escolher uma, porque não propor como regra produzir sempre um argumento para justificar esta opção? Ainda que o argumento em si mesmo não seja uma característica suficiente do filosofar, abre a porta à identificação de ideias e à construção do pensamento. Podemos concluir, a propósito do tratamento aleatório e superficial do texto de que fomos testemunhas, que uma tal “liberdade”, sem qualquer confronto real com as ideias do autor, parece encorajar uma certa forma de negligência intelectual, uma falta de respeito pelo discurso escrito e pelo “outro” em geral. E a forma literária, que poderia com efeito abrir um novo tipo de desafio intelectual, comparado com os textos filosóficos tradicionais, torna-se rapidamente o refúgio de uma leitura superficial, a menos que esta omissão seja posta em cheque por alguma autoridade pedagógica presente e ativa.

#### 4. Lista de opiniões

Este fenómeno de negligência intelectual e de falta de respeito pelo “outro” torna-se visível noutra aspeto importante do trabalho: a ausência de conexão entre os discursos. Uma das batalhas históricas da filosofia, boa ou má, tal como a formulou Platão, é a da opinião. No fundo, o que é a opinião nesta perspetiva? Uma simples frase tomada como evidência, injustificada, inconsciente de si mesma, isolada e incapaz de ter em consideração o que afirma ou o que se lhe opõe. Claro que isto deve ser feito com uma certa precaução, sendo que um dos modos de aprendizagem da filosofia, particularmente na tradição oriental, é lançar uma simples frase ou aforismo que o mestre não explica e sobre o qual o aluno deve refletir. E quem sabe onde o mestre se esconde! O espírito sopra onde quer, como quer. Mas na tradição ocidental, em que temos o hábito de esperar respostas, explicações e provas, o princípio do jogo é que as ideias devem poder ser desenvolvidas pelo seu autor, seja por sua iniciativa, seja respondendo às objeções e às perguntas que lhe são dirigidas.

Para este fim, para sustentar afirmações, as ideias devem seguir as regras da lógica, ser demonstradas desenvolvendo um conjunto coerente, até mesmo utilizando exemplos que são analisados, etc. O resultado que decorre disto é que a ligação torna-se a preocupação principal do esforço filosófico. A ligação substancial, diz Leibniz, porque na unidade mora a substância, ao mesmo tempo para pensar e para ser. Claro que isto define a opinião como uma ideia ou uma frase desconectada, desprovida de qualquer ligação ou dotada de ligações ilegítimas ou inconsistentes. Se uma discussão filosófica é construída e articulada à volta dessas ligações, uma simples discussão torna-se uma lista de ideias, não necessariamente más ou falsas, mas não passando de opiniões, pois foi feito um trabalho insuficiente quanto ao seu conteúdo.

O simples facto de levantar a mão e esperar a sua vez de falar é já um passo importante para uma discussão filosófica, uma vez que os outros já foram tidos em consideração. Mas isso também pode ser um simples artifício formal, uma banal delicadeza: espero pela minha vez para dizer o que tenho a dizer, pois quero sobretudo expressar-me; se calhar o que tenho a dizer não tem qualquer ligação com o assunto, se calhar vou desviar a questão para uma questão muito secundária, se calhar não escutei e não compreendo o que se passa, etc. Na realidade, em tais discussões, ver apenas como os alunos se comportam, com os braços no ar enquanto os colegas falam, por vezes sem sequer olhar para eles, esperando única e respeitosamente que o outro termine, mostra um problema certo. Nenhuma questão ou objeção importante foi levantada, que convidaria o autor a escavar mais profundamente o seu próprio pensamento. Os argumentos substanciais que, de tempos a tempos, surgem para contrariar uma ideia não são tratados, pela simples razão de que passam despercebidos, enredados num novelo sem fim de opiniões, onde uma gata teria dificuldade em reconhecer os

próprios filhos. Aqui, o papel do professor deveria ser o de para a discussão, imobilizá-la por instantes, aproveitando esta oportunidade para provocar um momento de reflexão mais intenso, um momento filosófico.

Eis três exemplos de situações possíveis, de oportunidades perdidas, de modo a justificar a nossa crítica. O primeiro, quando é formulada uma proposição que, pelo seu potencial problemático, mereceria alguma atenção. O professor deveria aqui perguntar se alguém quer tratar esta proposição, através das perguntas, uma análise ou uma objeção, antes de se lançar sobre uma nova ideia. Por outras palavras, deveria incitar os participantes a levarem tempo a remexer uma ideia ou um conceito particular, a fim de poder aprofundá-la e detetar os seus limites. O autor desta ideia deveria encontrar aí a oportunidade de desenvolver ou de rever a sua ideia inicial. O segundo caso, quando foi proposto um contra-argumento eficaz ou um contra exemplo. Também aí, antes de continuar com outra coisa qualquer, o professor deveria interromper o fio da discussão a fim de identificar – pelo menos – o problema que acaba de surgir. Num primeiro tempo, ao pedir a todos que suspendam o juízo – seguindo assim a injunção metodológica cartesiana – de maneira a problematizar e conceptualizar a discussão. Depois de se ter apropriado do problema, os alunos poderão então ser levados a emitir juízos e a distinguir o verdadeiro do falso do seu ponto de vista particular, produzindo argumentos destinados a justificar este juízo. Antes de voltar à discussão geral, por intermédio de uma conclusão momentânea, deve perguntar-se aos dois autores iniciais do problema se mudaram de opinião sobre o assunto ou se querem reformular a sua ideia. Terceiro exemplo: o professor pode intervir propondo uma questão precisa ao grupo; esta questão deverá ser tratada imediatamente, a priori, porque ela se encontra visivelmente no cerne da discussão. Este tópico deve ser apontado a dedo para que o assunto em causa se torne consciente e operativo. Isso também vai permitir recentrar a discussão, no caso em que uma tangente – ou diversas tangentes – muito distantes do assunto principal, está a ser seguida há muito tempo. Sobre este ponto preciso, verifica-se que alguns manuais propostos pelo método Lipman previram um certo número de perguntas que devem ser utilizadas para este fim, ainda que a sua utilização concreta seja deficiente e as suas modalidades de aplicação confusas. Todos estes tipos de intervenções têm um único fim: centrar a discussão, concentrá-la a fim de que um trabalho filosófico real seja atingido, em oposição ao fervilhar de ideias, que pode ser muito útil mas que tem outro tipo de funções pedagógicas.

## **5. Trabalho conceptual**

Platão convida o filósofo a empenhar-se na via anagógica: voltar a montante até à unidade e à origem do discurso. Exatamente o contrário de avançar e produzir



numerosas ideias diferentes. Trata-se da forma reflexiva, através da qual o pensamento se pensa a si mesmo, tornando-se um objeto para si mesmo, tornando-se também o sujeito pensante num objeto de reflexão, coração do método dialético. Através desta caminhada, deveriam ser atingidos, mais ou menos, os resultados seguintes. Primeiramente, identificar os pressupostos de um dado discurso. Em segundo lugar, identificar a intenção de um dado discurso. Em terceiro lugar, identificar os problemas levantados implicitamente por esse discurso: problematizá-lo. Em quarto lugar, conceptualizar o conteúdo do discurso, seja com os termos especificamente mencionados no discurso, seja produzindo novos termos. Por esta razão, a discussão de primeiro nível deve suspender-se, de modo a analisar o que foi feito, interrompendo assim o fluxo de novas hipóteses ou opiniões para entrar numa reflexão ao nível meta.

O problema é que este processo não é natural para o espírito humano: implica um tipo de desnível ou de descontinuidade. Se este hiato fosse completamente natural, todas as dificuldades para ensinar a filosofia desapareceriam. Filosofar é um processo artificial, sendo que a maior parte das discussões tendem essencialmente a derivar da livre expressão, em que a sinceridade, a narração de histórias ou acontecimentos, as declarações apaixonadas, a expressão da crença e os esquemas de pensamento associativo prevalecem sobre qualquer tipo de pensamento mais construído. A questão, para nós, é de saber como e até que ponto o professor, que pretende desenvolver um processo filosófico na oficina e que assume essa responsabilidade, se assegura realmente que este processo artificial se instaura. Tradicionalmente, no curso magistral, o professor fará este trabalho ele mesmo e o estudante deverá apenas escutar. O seu postulado de base é que, se os estudantes falam eles não filosofam, enunciarão opiniões simples e banais e este receio que o anima não é infundado. Com efeito, numa discussão “livre”, ainda que algumas ideias que brotam possam ser interessantes, isso não garante minimamente o aprofundamento que gera uma análise mais sistemática. Mas em ambos os casos, o curso magistral e a discussão “livre”, as coisas passam-se como se o aluno fosse aprender a filosofar por magia: nenhum exercício específico está previsto, com obstáculos e regras dadas levando ou forçando o aluno a filosofar, a fim de que ele se desprenda da evidência e da impulsividade das suas opiniões para se empenhar na produção de ideias. Nas oficinas, tal como as pudemos observar, por mais simpático que seja ver os alunos abordar por prazer um dado assunto e darem-se ao trabalho de formular as suas opiniões, lamentamos que o professor não exercite os alunos para pensarem mais profundamente. O que vimos de melhor neste sentido foi um professor que tomava a iniciativa de questionar o aluno quando emitia uma hipótese, mas este questionamento permanecia muito superficial; ela deveria prosseguir essa tarefa pedindo aos outros alunos para questionar o primeiro ou perguntando a este último de que modo as suas respostas às perguntas tinham modificado o seu pensamento inicial, se tinha conseguido identificar um

pressuposto discutível no seu discurso, se tinha encontrado um problema ou se tinha produzido um conceito importante.

A ideia principal é que o aluno deve ao mesmo tempo estar dentro e fora da discussão, devem ser participante e animador. Mas para que isso aconteça, o trabalho do animador deve ser clarificado e revigorado: não se trata apenas de enquadrar as etapas do exercício e de distribuir a palavra, mas convidar todas as partes presentes no exercício a preencher as diferentes funções filosóficas; devem produzir perguntas, formular hipóteses, interrogar os pressupostos, dar contra-argumentos, levantar as contradições, analisar as ideias, produzir conceitos, problematizar as proposições, identificar as problemáticas, etc. Mas se o professor não mostra o caminho, se não dá o tom, os alunos não sabem como proceder: não se filosofa unicamente por acaso. E, se o professor não obriga os alunos de uma maneira ou de outra a ultrapassar o suporte do seu pensamento e do seu discurso, convidando-os ao nível meta, ficarão demasiado atolados nas suas próprias convicções para o fazer, como a maioria dos seres humanos. A menos que a aposta de tais procedimentos minimalistas seja de contar com um tipo de processo doce, inconsciente, aleatório e intuitivo, que por si mesmo deveria incitar a filosofar e garantiria este filosofar. Mas podemos filosofar inconscientemente ou é um paradoxo? E porque o deveríamos fazer inconscientemente se o podemos fazer tornando-nos mais presentes no nosso próprio pensamento?

Algumas objeções práticas podem aqui ser levantadas; primeiramente o problema do número de alunos numa aula e a limitação de tempo: estes obstáculos não permitem aplicar tal processo ao pensamento de cada aluno. Em segundo lugar, quando um estudante trabalha sobre o seu esquema de pensamento, revela as suas ideias, os outros não vão abrandar a sua atenção, desinteressar-se e aborrecer-se? Pode dar-se brevemente três níveis de resposta a estas objeções. O primeiro nível é que, neste género de atividade, espera-se que o aluno se descentre de si mesmo, seja capaz de se concentrar sobre os outros, característica fundamental para aprender e tornar-se adulto. Além disso, pede-se constantemente ao aluno que esteja simultaneamente no interior e no exterior de si mesmo, de ser ao mesmo tempo participante e animador. Isso implica, por um lado que ele não se envolva numa troca de opiniões, que tente conceptualizar e problematizar o conjunto da discussão e, ao mesmo tempo, que tome conta dos seus colegas de trabalho, através das perguntas e das suas análises, trabalhe assim o seu pensamento e o seu discurso. Deste modo, ele está sempre interessado teoricamente, salvo se experimenta algumas dificuldades para sair do “O que eu quero dizer é...”. Além disso, esta prática não é teoricamente um exercício de palavra, de expressão oral, mas um exercício de pensamento. E os alunos que não falam muito não beneficiam menos do que os outros deste trabalho global, se estão atentos e escutam. A questão não é tanto que todos se expressem, o que não está excluído, mas que a turma inteira possa viver

momentos filosóficos, de emoção intelectual, quase estética, que elevam e transformam o espírito.

Outra objeção refere-se à dinâmica de grupo, em que alguns praticantes apreciam sobretudo os alunos que têm sempre uma palavra a dizer, participando de forma “viva”. Mas pode considerar-se que criar artificialmente momentos em que ninguém fala, quando todos estão admirados com o teor de um problema particular que contempla no seu foro íntimo e que o silêncio reina no grupo, é uma situação mais produtiva e desejável. Claro que este tipo de expectativa, ligada à admiração, bastante exigente, não facilita o discurso, mas facilita sem dúvida o pensamento. Talvez as capacidades “naturais” de aprendizagem do espírito humano tenham necessidade de meios “artificiais” para se tornarem verdadeiramente elas mesmas.

## **6. Pensar o impensável**

Se tomarmos o conceito de “comunidade de investigação” na sua aceção geral e não na interpretação exclusiva conotada com Lipman, podemos afirmar que o outro, nosso companheiro e imagem espelho, pode e muitas vezes pensa diferentemente de nós. Enquanto seres imperfeitos, temos preconceitos, somos sempre parciais, no sentido em que nos concentramos unicamente sobre uma parcela ínfima da realidade e parciais na medida em que percebemos o ser e o mundo através de um prisma particular, redutor e subjetivo. O papel do outro é também o de nos permitir momentaneamente escapar-nos, a fim de nos tornarmos conscientes de outra realidade. Um tal encontro com o outro é suficientemente benéfico em si mesmo sem que tenhamos de pedir ainda ao outro que seja outro e tudo o que temos de ser é o que somos habitualmente. A comunidade torna-se então sinónimo de abertura de espírito e de “pensar melhor”. Mas há dois modos pelos quais esta comunidade pode estar em contradição com tal progresso. O primeiro, reflexo muito natural, é o de defender custe o que custar a sua própria posição, de provar a sua razão em relação aos outros, que são desde logo vistos como uma ameaça às nossas ideias. Toda a energia mental é mobilizada para produzir argumentos, arriscando ser retóricos, para defender passo a passo o que dissemos antes, correndo o risco de uma ligeira ou flagrante má fé. É o princípio da advocacia, do debate pelo debate, da discussão argumentativa.

Claro que produzir argumentos é uma atividade útil, que nos obriga a cavar mais profundamente no nosso espírito mas, ao mesmo tempo, isso não chega para assegurar uma reflexão filosófica, bem pelo contrário. Em primeiro lugar, porque nos agarramos a uma dada opinião, da qual provavelmente não nos livraremos. Em segundo lugar, porque não questionaremos os nossos próprios pressupostos. Em terceiro lugar, porque não entraremos suficientemente no espírito do outro.

Em quarto lugar, porque não problematizaremos a nossa própria posição. Em quinto lugar, porque isso fará mais apelo ao poder e à satisfação do ego do que à descoberta da verdade. Com efeito, aquele que melhor se desembaraça neste tipo de funcionamento é talvez aquele que tem mais a perder, pois alimenta assim o seu sentimento de todo-poderoso.

O segundo aspeto pelo qual a comunidade pode prejudicar o trabalho filosófico, é a pressão que um grupo exerce sobre o indivíduo com o fim de aceitar o pensamento maioritário. Isso não se efetua necessariamente de modo grosseiro, mas simplesmente negligenciando ou desdenhando muito rapidamente uma ideia nova, uma hipótese provocante ou revolucionária. Não importa quem, ao animar discussões, encontrou tais situações em que a intuição mais brilhante ou mais fértil passou completamente despercebida, talvez até para o próprio animador, que percebeu tarde demais o que tinha perdido, compreendido mal ou abandonado cedo demais. A consequência prática é que, se não é dado tempo suficiente para examinar cada ideia singular, a opinião maioritária asfixiará qualquer possibilidade de emergência de uma singularidade. Recordemos aqui a frase do Tao: “Quando toda a gente pensa que isto é o bem: isto é o mal. Quando toda a gente pensa que isto é o belo: isto é o feio”. A tendência que identificámos anteriormente no indivíduo, de ficar na sua opinião e de evitar aventurar o espírito noutra matriz de pensamento, é ainda reforçada quando esta opinião recebe a aprovação geral.

Para contrariar tal comportamento ou como meio de salvaguarda, propomos nomear o princípio do exercício filosófico: “Pensar o impensável”. Isto significa que não queremos pensar, argumentar ou defender principalmente o que pensamos, mas antes o que não pensamos. O que não pensamos, o que não podemos pensar é o que nos interessa, o que nos diz respeito. Como podemos sair nós próprios das nossas opiniões, senão embarcando nesta viagem do impossível? A atividade filosófica torna-se uma experiência de pensamento e não mais a expressão de convicções pessoais. Mas um tal conceito implica uma perturbação importante na ideia de experiência, particularmente para um esquema filosófico que pretende aderir estreitamente a alguma realidade empírica, prática ou física. Por exemplo, a noção de “crença razoável” ou de “bom senso” cara aos pragmatistas está em desacordo radical com tal ideia. Na experiência de pensamento, a ideia é experimentar “coisas estranhas”, qualquer coisa como aposta de Riemann ou de Lobatchevsky para tentar uma nova geometria recusando o que era até aí o postulado fundamental de Euclides. Encontramos na “experiência de pensamento” uma forte dimensão de jogo e de experiência gratuita, que nega o “bom senso” que parece tão razoável. Isto remete para o que Kant chama, em oposição ao assertórico e ao apodítico, o problemático. A primeira modalidade é uma afirmação, uma proposição que afirma o que é, a segunda estabelece ou prova, mas a terceira encara a pura possibilidade, por mais “estranha” que seja, por vezes no limite do impossível. Esta simples possibilidade, segundo Platão, tem um estatuto real, muito ligado à

especificidade da filosofia. Problematizar uma proposição é cavar mais profundamente no interior a fim de identificar os seus limites, os seus defeitos, as suas falhas, pois, na identificação dessa finitude, aloja-se a verdade dessa proposição, verdade condicionada por uma espécie de “para além” segundo o princípio de Gödel: é unicamente do exterior que se pode agarrar uma dada realidade e não do interior, em que parece infinita.

Para voltar à prática, “pensar o impensável” significa que, em qualquer momento, quando alguém formula uma hipótese, antes de passar a outra ideia, a primeira etapa é necessariamente experimentar, através de diferentes procedimentos técnicos, descobrir o grau de absurdo da proposição dada. E nestes procedimentos, o papel do autor da ideia não consiste em “defender” o seu bebé, pois também deve estar empenhado, mais do que tudo, em encontrar os defeitos e os limites da sua construção intelectual, de modo a modificar ou a transformar completamente a sua proposição inicial. Mas também aí os seres humanos não se envolvem a si mesmos neste género de atitude: isso aprende-se com alguém que dá o exemplo, confrontando consciente e conscienciosamente o género de comportamento “habitual”: inicialmente será sem dúvida o professor, depois os alunos que se iniciarão a pouco e pouco no princípio da educação mútua.

## **7. Escapar ao confronto**

Como assinalámos antes, ficámos admirados pelo facto de, após cada oficina, não ter sido praticamente dedicado nenhum tempo a discutir o seu funcionamento, ou se o foi, os participantes não estavam realmente interessados em lançar-se neste género de debate. Para além da própria nossa perplexidade, quando os praticantes se encontravam, deveriam naturalmente discutir as respetivas práticas e compará-las, mas se não o fazem, o que poderia explicar tal fenómeno? Porque não emergem entre os participantes problemáticas sobre os temas dominantes, quer pedagógicos quer filosóficos? Temos duas hipóteses. A primeira é o princípio de autoridade, pelo menos intelectual, que parece afetar o movimento lipmaniano. A segunda é o princípio de comunidade, resultante de uma mistura entre a filosofia pragmática, a ideologia americana e o politicamente correto que se esbatem sobre o comportamento intelectual deste movimento. Antes de continuar, uma vez que parecemos fazer alguns juízos relativamente categóricos, queríamos relativizá-los um pouco afirmando que isto não é mais catastrófico que a maioria dos fenómenos que caracterizam diferentes círculos intelectuais. Qualquer instituição organizada transportará como marca de fábrica a ambivalência das suas realizações e dos seus defeitos. Realização e defeito são geralmente mais ampliados e visíveis numa coletividade do que num indivíduo.

Começamos pelo princípio de autoridade, sem dúvida a questão menor. A nossa primeira observação é o facto de um esquema tão simples como a “sessão oficial”: ler uma história, formular perguntas, ligar as perguntas, escolher uma pergunta e debatê-la, não foi já substituída, modificada ou contestada por uma quantidade de “receitas” ou procedimentos. Assistimos na ocasião a algumas modificações inovadoras, mas isso pareceu-nos ser a prerrogativa de um ínfima minoria. Ao fim de mais de vinte e cinco anos de atividade, por que motivo um esquema tão simples não sofreu numerosas transformações? Para os alunos, e até mesmo para o professor, de modo a não se sentirem apertados num procedimento último, eterno e, de facto, aborrecido. Por ocasião de uma conferência internacional, teríamos esperado a apresentação de alguns procedimentos radicalmente diferentes. Mas, se reparámos em algumas contribuições que acrescentavam um pequeno toque pessoal ao esquema base, isso não mudou fundamentalmente a estrutura inicial. Devemos contudo reconhecer que, ainda que as histórias de Matthew Lipman estejam no top da lista, são utilizadas outras histórias como as de Ann Sharp e de outros professores que criaram as suas próprias histórias. Por isso, é estranho ver que neste aspeto das coisas, foram tomadas algumas liberdades, mas não no seu procedimento. De facto, alguns pedagogos apresentaram bastante facilmente a sua história como objeto de discussão, mas a prática não foi objeto de discussão. Por outro lado, ironicamente, podemos perguntar-nos se não vale mais continuar fiel aos textos tradicionais do movimento, pois não estamos seguros de que estes “novos textos” possam comparar-se aos “textos fundadores” em termos de conteúdos filosóficos. Sem dúvida porque o problema do conteúdo não está no coração do processo, mas voltaremos mais tarde a este problema.

Abordemos agora o princípio de “comunidade”, conceito chave da prática em questão, como indica a expressão chave lipmaniana “comunidade de investigação”. São regularmente utilizadas metáforas musicais para justificar e explicar o princípio, em particular o da “harmonia”. Isso parece-nos uma resposta legítima, são e interessante para a identidade hobbesiana ou darwiniana, que é muitas vezes de rigor nos meios intelectuais, em que a inteligência de alguém é avaliada pela sua capacidade de esmagar o seu interlocutor, considerado como adversário. O princípio que observámos no decurso das discussões e no comportamento geral do movimento é que é suposto as ideias juntarem-se umas às outras, ajustarem-se e completarem-se e, de certa maneira, ajudarem o desenvolvimento do pensamento de todos. Assim, cada pessoa contribui para a harmonia geral. E se, no decurso da sessão, uma pessoa exprime um desacordo em relação a outra, pode dizê-lo, mas a discussão continua como se não fosse nada. Parece que o processo nunca se detém sobre o problema particular que foi levantado, pelo menos para o identificar, se não para o resolver. É verdade que, neste sentido, qualquer confronto é evitado, uma vez que um confronto implica alguma perseverança no plano da oposição. E, mesmo que alguém persistisse, sendo que a grande maioria dos participantes

levantaram outros pontos entretanto e que a pessoa a quem isso se destina não pode responder de imediato, a questão tende a cair e os desafios são apagados. Na nossa opinião, o professor deve aqui fazer o papel de “sublinhador”, encarregado de trazer à luz a problemática emergente, o que não é exatamente o caso.

Por consequência, as ideias particulares são afogadas na totalidade o que, por esta razão, nos parece mais uma agitação de ideias do que uma construção real do pensamento, embora as duas não deixem de ter necessariamente alguma relação. Contudo, há um ponto no qual vemos uma real oposição entre as duas atitudes. Examinar as ideias, distingui-las, perder tempo a identificar a sua determinação e penetrar na sua vacuidade, induz um sentido de limitação, de fragilidade, até mesmo de patologia ao mesmo tempo das ideias e dos seres. E, se uma discussão livre disfarça alguns erros de ensino, também se alimenta de preconceitos pessoais e sociais, uma vez que afirma e sustenta o valor inquestionável do nosso pequeno eu e, por consequência, das ideias que ele produz. Paradoxalmente, esta visão do coletivo conduz facilmente a um não interesse em relação aos outros: espero apenas a minha vez de falar. Na realidade, se não sentimos um interesse profundo e um forte apego pelo singular, como podemos pretender sentir algum interesse pelo coletivo?

Esta contradição lembra-nos os subúrbios verdes americanos, em que todas as casas se parecem, rodeadas das mesmas sebes, onde não se vê nada de chocante, exceto a falta de diferença. Cada um faz o que quer na sua casa, tanto mais que estas casas rodeadas de grandes espaços verdes estão afastadas umas das outras e que se tecem poucos contactos entre os vizinhos. No entanto, existe uma pressão real para agir de forma correta, da mesma forma, ainda que exteriormente. Não afirmamos que poderia aí haver um possível esquema perfeito de boa vizinhança, mas digamos simplesmente que o inconveniente no conceito de “comunidade” é que a singularidade tende necessariamente a apagar-se. Enquanto a verdadeira singularidade, em oposição a um individualismo banal, diz respeito à generalidade e transforma-a: ela é a verdadeira fundadora da universalidade, o seu acesso privilegiado, como Sócrates, Kierkegaard e outros tentaram mostrar.

No plano pedagógico, esta perspectiva “comunitarista” ajusta-se muito bem aos excessos anti autoritários do politicamente correto que temos visto desenvolver-se nos últimos anos. A ideia de que um dado aluno, até mesmo o professor, se afirme como alguém que, por diversas razões, pode aclarar a discussão de maneira mais luminosa, é considerada uma ameaça. Qualquer entidade emergindo de maneira tão radical deve ser suprimida, como um perigo para a comunidade, pressupondo este conceito o igualitarismo e a ausência de hierarquia, de resto em conformidade com os preceitos da ideologia liberal. O facto de um problema particular, levantado pelo confronto entre dois alunos, poder ser mais produtivo que todo o resto da discussão não é bem-vindo, pelo menos na realidade factual da sessão. Além disso, o conjunto dos alunos não

decidirá por si mesmo ligar-se ao tratamento deste problema: os participantes estão sobretudo preocupados com o que querem dizer, que para eles é sempre mais isto e mais aquilo. Daí resulta que momentos filosóficos profundos passem despercebidos: os alunos escutam verdadeiramente? Lembremo-nos que nos diálogos de Platão, os momentos importantes aparecem sempre na curva do caminho de maneira inesperada e que é muito fácil passar por cima disso. Sabemos sem dúvida que, numa discussão que dura um certo tempo, encontraremos apenas alguns instantes, pouco numerosos, que tornam a discussão filosófica no sentido real. Estas brechas conceptuais são aqueles raros momentos que farão com que uma discussão global valha realmente a pena ser levada a cabo. A menos que se pense que o ponto essencial do exercício consiste em deixar simplesmente cada um exprimir-se. O que nos faz pensar no termo da moda, a “complementaridade”, que se encontra em numerosas bocas como meio de evitar pensar: aplanando ou fugindo dos tópicos de oposição e apagando as distinções conceptuais.

## **8. Pragmatismo**

A nossa última hipótese para explicar a situação refere-se à matriz pragmática na qual este trabalho se insere. A verdade, neste contexto filosófico, emerge sob a capa do coletivo, preocupa-se antes de tudo com a eficácia e as questões práticas e, por esta razão, porque deve adaptar-se a um mundo em movimento e às transformações sociais, é de mais de natureza construtivista do que de uma ordem transcendente estabelecida a priori. Princípio regulador mais do que princípio determinante, como diria Kant. Para clarificar o nosso propósito, vamos descrever brevemente duas outras concepções de verdade, de modo a fornecer um plano de fundo epistemológico à nossa análise e a mostrar o potencial redutor da perspectiva pragmática. A “outra” concepção da verdade que acabámos de mencionar é o que podemos apelidar de verdade de “razão”. A razão é aqui vista como um poder transcendente, para lá do espaço e do tempo, que o espírito humano pode com esforço pretender descobrir, por fragmentos díspares, por algumas intuições ocasionais. É de uma ordem teórica antes de ser de ordem prática, uma vez que a realidade física manifesta-se neste sentido unicamente como uma pálida imagem da realidade espiritual. A segunda concepção de verdade é a verdade “subjéctiva”. Aqui, a verdade está presa ao singular, ainda que esta singularidade possa levar de maneira profunda à universalidade. A forma primeira desta verdade seria a autenticidade, por exemplo o carácter de uma pessoa que é “verdadeira”. Esta pessoa deve prestar contas, em primeiro lugar, a si mesma antes da comunidade, antes da razão, ainda que os diferentes parâmetros não devam ser excluídos.



As consequências duma opção pragmática são que o lado prático, coletivo e eficaz da atividade torna-se a preocupação principal, por uma questão de objetividade ligada a uma “realidade” que se baseia no facto de ser comum, até dada de forma imediata e empírica. O facto de qualquer um praticar “a comunidade de investigação” e pertencer por consequência à “comunidade” constitui a base de sustentação e o ponto de referência. De que maneira o faz não é um problema: a natureza e o modo da relação não são problematizados. Como consequência, no seu canto cada um faz como quer. Na realidade, esta prática pode ser reduzida a algo muito minimalista – como é muitas vezes o caso – minimalismo que, do nosso ponto de vista, tem uma relação demasiado insuficiente com a prática filosófica, induzindo a comunidade numa espécie de menor denominador comum. Mas ninguém se melindra, ninguém ataca este fenómeno, uma vez que a “harmonia” da comunidade continua a ser o primeiro objetivo e o facto de todos estarem implicados de maneira nominal ou minimal em tal prática é a primeira preocupação, até exclusiva, do pedagogo.

O aspeto “não confrontacional” continua a ser, por consequência, uma parte constitutiva e fundamental da atitude, tanto no próprio exercício como na relação entre praticantes. Em lugar de confrontar alguém sobre a adequação da sua prática, sobre a sua conformidade com a ideia inicial da própria filosofia, cada um prefere cingir-se ao que faz, deixar o outro fazer o que tem a fazer, deixá-lo exprimir-se à sua vontade, sem nunca se envolver numa comparação com o trabalho de um colega: a crítica está de facto banida. Pouco importa o que cada um pensa do outro e da sua prática, isso deve continuar privado: este tipo de análise fica, quando muito, como uma preocupação pessoal. A adição das contribuições individuais garantirá por milagre que o filosofar se efetue. Qualquer discussão teoricamente mais elevada em relação a uma prática individual será considerada improdutiva, uma vez que isso implicaria pronunciar juízos sobre os praticantes individuais e, potencialmente, gerar um conflito. Uma das consequências desta postura, pela sua falta de perspetiva crítica, é que o professor se torna um simples animador de discussões, que não se envolve a si mesmo num confronto e num trabalho filosófico, por um processo natural de nivelamento por baixo. Mas podemos evitar filosofar nós mesmos e pretender que os alunos filosofem verdadeiramente?

Um tal sistema pode funcionar, à sua maneira, como qualquer outro sistema. Beneficiará do seu próprio génio e sofrerá os seus próprios inconvenientes. Como dizíamos, isso evitará as disputas tão endémicas nas relações habituais no mundo académico. Evitará as numerosas inquisições e denúncias tão típicas da vida intelectual. De certo modo, isso facilitará o envolvimento de si na própria prática, uma vez que as exigências se tornaram minimalistas. E poder-se-á postular que qualquer praticante, aluno ou professor, progredirá ao seu ritmo, sendo o único critério que se lance na atividade de maneira nominal: o importante é a referência explícita à expressão “comunidade de investigação”. Mas, ao mesmo tempo, podemos interrogar-nos quanto ao valor de cada

contributo para a melhoria pedagógica e filosófica da turma. Ainda que possamos concluir a este propósito que no mundo escolar, em que o curso magistral tem ainda uma certa hegemonia, a simples decisão de introduzir a discussão na aula é em si uma melhoria notável e produtiva, ainda que o conteúdo deixe muito a desejar.

## **9. Teoria e prática**

Nada é mais banal do que a fratura ou divergência entre teoria e prática. Lacuna habitual, uma vez que os pedagogos praticantes têm uma abordagem mais empírica, baseada na realidade da turma, limitada pelas suas próprias capacidades, as suas limitações e o tempo disponível, enquanto os teóricos, livres destes constrangimentos, podem, em contrapartida, devido a um fenómeno recorrente de idealização teórica, cair na armadilha das construções formais, desconectadas de uma certa realidade: a da pluralidade e da alteridade. No caso particular da “comunidade de investigação”, a especificidade do problema é dupla. Em primeiro lugar, o iniciador e criador do programa não é ele mesmo um praticante, no sentido profissional, implicado constante e regularmente na prática, uma constatação que é relativamente idêntica para várias figuras de proa do movimento. Em segundo lugar, o programa é de natureza filosófica, mas a maioria dos praticantes não têm cultura filosófica. Ao ponto de podermos legitimamente perguntar em que medida a própria atividade é de natureza filosófica, ainda que se ponha a questão importante de saber se é possível ser um “generalista” do ensino que se gaba de conduzir uma prática filosófica sem estreita formação neste domínio, como é o caso de outras disciplinas.

O programa em si mesmo, tal como está concebido, baseia-se em dois elementos didáticos: as histórias e o manual. Embora as histórias tenham um conteúdo filosófico implícito, o manual, mais desenvolvido, introduz conceitos e problemáticas explícitas de forma mais clara, particularmente sob a forma de exercícios diversos. Mas podemos ficar pela utilização da história, situação que parece ser a mais frequente. Por outro lado, uma vez que o próprio texto não é para ser estudado minuciosamente, pelas razões expostas, o conteúdo atual filosófico explícito do material pode ser totalmente ocultado, a favor de um procedimento simplificado que conduz mais a uma “discussão livre” do que a outra coisa. Mas se o professor estudar devidamente o manual e a história e se certifica de que os alunos aproveitam, pode ter lugar um trabalho filosófico real, ainda que alguns desejem, por diferentes razões, propor mudar isto ou aquilo. No entanto, nada na discussão da própria prática é proposto ou encoraja a desbravar o contexto, as competências e a cultura filosófica, pelo menos nas situações que nos foram dadas observar.

O princípio de começar com uma história e de conceptualizar em seguida é um exercício inovador e produtivo. Ainda que as histórias sejam de natureza fortemente didática, podemos contudo perguntar se extratos de literatura clássica, contos populares e mitos tradicionais não poderiam desempenhar o mesmo papel. Têm também um conteúdo filosófico e a sua natureza metafórica tem a vantagem de oferecer a possibilidade de vários níveis de leitura, uma vez que têm certa profundidade e contêm numerosas ambiguidades, já que são de natureza poética e fazem apelo aos arquétipos fundamentais da existência humana, da experiência e do conhecimento. Além disso, as histórias apresentadas por Matthew Lipman e a sua equipa podem ser criticadas por serem muito americanas, uma vez que se destinam a ser utilizadas por crianças de todos os países. Por outro lado, se alguém pretende reconstruir um programa filosófico escolar muito preciso, o princípio dos textos didáticos concebidos para cada grupo etário pode ser bem compreendido, o que, em si, justifica as obras em questão.

Quanto ao manual, podemos interrogar-nos sobre a sua utilidade. Se o professor tem uma cultura filosófica, não tem necessidade do manual para conceptualizar a história. Se não possui tal essa cultura, não será realmente capaz de realizar este trabalho de maneira adequada, uma vez que será demasiado mecânico e artificial utilizar questões feitas, que deverão ser usadas no momento certo e de maneira apropriada. Sobretudo porque estes conceitos e estas questões, chamadas “ideias condutoras” no procedimento oficial, é devem ser introduzidas numa discussão na aula, sem no entanto impor um conteúdo. É claro que é necessária uma certa habilidade, que vai além de conhecer a lista de questões e de conceitos dados. Uma coisa é avançar as ideias e explicá-las, outra é manipulá-las introduzindo-as subtilmente numa discussão de maneira apropriada, estabelecendo conexões com o que foi dito, para que estas contribuições não desemboquem na discussão como uma espécie de *deus ex machina*. Além disso, sabemos por experiência que, para os professores formados em filosofia, não há nada mais difícil do que mobilizar as ideias “clássicas”, presentes no programa, a fim de aclarar a palavra dos alunos. Em primeiro lugar, porque as conexões nem sempre são evidentes, pelo que é necessário desenvolver uma disponibilidade real e uma certa flexibilidade. Em segundo lugar, porque o professor é fortemente tentado a cair na armadilha do curso magistral, quando apenas se lhe pede que aponte o dedo por meio de ligeiras alusões, sob a forma de questionamento, por exemplo. Mencionemos igualmente o facto de que muitos dos manuais que podemos consultar nos parecem, em particular os de Matthew Lipman, demasiado densos, tornando-os indigestos e ineficazes. Mas, no final de contas, podemos defender o princípio de que não há método pedagógico que possa realizar-se sem a capacidade artística, o potencial inovador e os talentos criadores do professor.

Como já dissemos, o resultado mais comum é os professores refugiarem-se mais numa posição de recuo, numa perspectiva minimalista, deixando simplesmente os alunos discutir livremente, com pouca exigência, tanto no plano das

competências como no do conteúdo. Contudo, é aí que é certamente necessário um trabalho mais preciso e mais profundo, em relação à prática atual. Isso implica sem dúvida que as modalidades de formação de professores sejam reformuladas.

## **10. E porque não...**

Como concluir esta análise superficial sem mencionar o facto de que o movimento lipmaniano tem uma qualidade principal: a de existir. E, acima de tudo, não somente existe como se desenvolve em numerosos países, dando aqui e ali um contributo importante à pedagogia. Porque é definitivamente neste campo particular que, de facto, a atividade se insere. Há certamente um toque filosófico nisto, mas como tentativa de reconstruir a filosofia como um programa escolar para as crianças parece um pouco curta. Como já dissemos, a intenção talvez seja essa, mas a prática atual não se realiza segundo o desejo dos seus fundadores, com razão ou sem ela. Então, o que resta? Examinemos esta questão através de diferentes perspetivas da filosofia. Em primeiro lugar, a filosofia como domínio é aflorada, uma vez que são tratadas diversas questões existenciais e epistemológicas. Em segundo lugar, a filosofia como atitude está relativamente presente, uma vez que se instala um certo estado de espírito, livre e simpático, em que, longe de qualquer censura ou imposição axiológica, podem ser expressas e analisadas diversas hipóteses, ainda que esta análise careça muitas vezes de dimensão crítica e esteja reduzida à parte conveniente. Mas, as capacidades e as competências filosóficas não são suficientemente encorajadas: podem ser desenvolvidas, mas o seu desenrolar repousa demasiado sobre as inclinações naturais e as disposições particulares do professor. Neste aspeto, o procedimento, por mais aberto que seja – e sem dúvida por causa disso – carece de rigor e necessita de algumas inovações que podem melhorar a sua execução. Em terceiro lugar, a filosofia como cultura está presente nos textos mas, uma vez que o material escrito é subtilizado por diferentes razões, a substancialidade depende principalmente da cultura adquirida pelo professor e das suas capacidades para os utilizar e os tornar operatórios.

Pelo que pudemos perceber, a maioria dos praticantes “lipmanianos” são sobretudo especializados em pedagogia e, na maior parte dos países, o estudo da filosofia com as crianças faz-se geralmente nos departamentos de pedagogia. Esta situação é devida ao estado de espírito reinante nos departamentos de filosofia, animados de forte tendência formal e académica, que recuam perante tudo o que não for de natureza “clássica”. A discussão representa aqui, em si mesma, um exercício revolucionário, uma atividade que não encontra sucesso neste sítio: no espírito de muitos professores, a discussão com os alunos remete para simples opiniões e as discussões entre especialistas são de tal modo

poluídas pelo confronto de egos, que se tornam muitas vezes impossíveis. No melhor dos casos, estas trocas são muitas vezes reduzidas a um ritual educado, minimalista, erudito, administrativo e formal. Por causa disso, é possível considerar que o projeto lipmaniano compromete a sua própria integridade filosófica unicamente por se manter com vida: sem isso, onde poderia encontrar o seu lugar? Assim, a mistura com a sociologia e a psicologia, que pode parecer uma orientação tentadora e corrente, pode instalar definitivamente a prática num domínio puramente pedagógico, com ligeiros acentos filosóficos. O interesse acrescido que constatámos com a preocupação “democrática” arrisca-se a conduzir a prática para um caminho muito diferente, sendo que está longe de ser um dado adquirido que a filosofia e a democracia formam um casamento feliz e durável, ainda que a democracia tenha necessidade da filosofia e vice-versa. Sobre este assunto recorreremos à oposição entre o político e o filósofo em Platão.

A filosofia com as crianças faz-nos lembrar de uma certa maneira o “pensamento crítico”, essa nebulosa pedagógica muito desenvolvida nos Estados Unidos, atividade vasta e indeterminada, que oscila sem vergonha entre o banal e o essencial. Mas essa indeterminação, a despeito do risco que implica, talvez ofereça também o género de espaço necessário para um trabalho criativo e inovador, propondo um campo ainda não saturado por uma procura demasiado precisa e carregada. Talvez as qualidades criativas sobre as quais repousa, possam ser vistas tanto como um inconveniente como uma vantagem, no seu aspeto institucional: talvez encontremos aí uma aposta na razão humana e na inteligência. E, no final de contas, é verdadeiramente importante saber se o qualificativo “filosófico” é merecido ou não? Desde que a reflexão encontre o seu lugar quanto à natureza e utilidade de um tal exercício, alimentando uma dinâmica qualitativa crescente, o questionamento pode em si mesmo e ao longo do tempo confirmar a natureza filosófica da atividade.