

**O que torna filosófica uma conversa -  
Anotações sobre método para a  
filosofia com as crianças**

Luca Mori

Doutor pela Universidade de Pisa  
traduzido por Benedetta Bisol, revisão  
técnica de Herivelto P. Souza

**1. Premissa**

Existem muitos modelos de atividade associando a filosofia às crianças, modelos que se referem, em geral, à importância da conversa: assim, mostra-se importante perguntar o que torna filosófica uma conversa desse gênero – para distingui-la das tantas outras conversas possíveis –, e quais são, do ponto de vista metodológico, os pressupostos que devem ser levados em conta e as características de uma “postura” suficientemente boa para o formador. Este artigo pretende contribuir para a reflexão, referindo-se a algumas experiências realizadas, a partir de 2005, nas escolas públicas infantis das cidades de Modena e Rosignano Marittimo.

**2. Os "motivos do espanto"**

Para começar, pode ajudar-nos um pensamento de Ludwig Wittgenstein, que nas *Investigações filosóficas* (§123) escreve: “Um problema filosófico tem a forma: ‘eu não sei me guiar’”<sup>1</sup>. Nós humanos instituímos conexões de sentido no mundo ao nosso redor. Onde algo não retorna e nos deparamos com um enigma, ou com figuras que nos aparecem como confusas, podemos tentar remediar identificando correlações e analogias significativas para nós, ou seja, criando hipóteses. Escreve ainda Wittgenstein:

*Imaginemos uma espécie de quebra-cabeças com imagens: não há um objeto particular para descobrir; à primeira vista, parece-nos um aglomerado de linbas sem sentido, e só depois de algum esforço conseguimos vê-lo como, digamos, um desenho de uma paisagem. — Onde reside a diferença entre a observação do desenho antes e depois da solução? — É evidente que, das duas vezes, o vemos de forma diferente. Mas o que significa dizer que depois da solução o desenho representa algo para nós, enquanto antes nada representava? (Zettel, §195)<sup>2</sup>*

Podemos também não estar de acordo, ou mudar de ideia, como fazem Hamlet e Polônio, olhando uma nuvem:

<sup>1</sup> No original: *Ein philosophisches Problem hat die Form: “Ich kenne mich nicht aus”*. Optamos por propor uma tradução própria. O verbo alemão *auskennen*, composto pelo verbo *kennen* (conhecer) e pelo prefixo *aus*, indica familiaridade com algo, conhecimento aprofundado de algo, de uma determinada matéria, de um contexto e também de um lugar. Cf. o verbete *auskennen* do *Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache* [Dicionário Digital da Língua Alemã], publicado on-line pela *Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften* [Academia das Ciências de Berlim]: <https://www.dwds.de>. (N.T.)

<sup>2</sup> Reproduzimos aqui, com modificações, a tradução de Ana Berhan da Costa: *Fichas* (Zettel). Lisboa: Ed. 70, 1989. (N.T.)

*Hamlet — Estais vendo aquela nuvem em forma de camelo?*

*Polônio — Pela Santa Missa! Parece de fato um camelo!*

*Hamlet — Creio que parece mais uma doninha.*

*Polônio — É certo; o dorso é de doninha.*

*Hamlet — Uma baleia, realmente: muito semelhante. (III, 2, v. 378-384).*

A filosofia é um dos modos com os quais nós, seres humanos, tentamos dar sentido para algo que nos espanta, referindo-nos à experiência e à reflexão sobre a experiência, passando do particular ao geral; como na ciência, há uma referência à experiência, mas de modo diferente. Desde Platão e Aristóteles, ressaltou-se o fato de que o pressuposto do filosofar é uma experiência de espanto e estupor, que não se pode impor ou prescrever; há, contudo, modos para criar uma situação mínima de “suspensão”, ligada ao fato de “não saber se guiar” em um contexto. O sentido a que se chega é sempre provisório e, na conversação em grupo, leva em conta o que outros acham ou acharam (escuta), bem como aspira a poder ser compartilhado (comunicação com argumentos, tornar explícitas as razões do próprio pensar). Filosofia é também um exercício de passagem entre intuições, hipóteses e a sua expressão linguística.

A conversação filosófica precisa então de um motivo de espanto, muito embora o espanto não possa ser ordenado. Isto é válido para as crianças da escola infantil, assim como para quem estuda filosofia no ensino médio: “É certo que o espanto não pode ser imposto; mas invertendo a abordagem manualesca mais usual, fundada sobre o modelo da transmissão de informações, pode-se entregar aos jovens, de forma cativante, as conversação filosófica exige depois – seja por parte das crianças, seja por parte dos formadores – a motivação para entrar num espaço de descoberta, onde o “senso

comum” e o já pensado entram em tensão com o que pode ser pensado de outra forma, graças ao confronto entre ideias e sugestões diferentes.

### 3. Do que e como começar

De modo geral, em relação ao “como fazer”, a ideia experimentada em Rosignano Marittimo e Modena foi começar por interrogações, enigmas, situações confusas, a respeito das quais se tratava de tomar posição. Exemplar, neste sentido, é o experimento mental que desafia a inventar em grupo uma utopia. As professoras que escolheram fazer a experiência aceitaram preliminarmente o risco do imprevisto: antes de encaminhar a pretensão de ensinar algo às crianças, isto é, de “imprimir signos”<sup>3</sup> nelas com os conteúdos que para nós adultos têm algum significado adquirido, escolhe-se, aqui, dar a eles e a nós ocasiões para refletir, para exercitar a dúvida e o pensamento hipotético.

Como formador responsável pelo processo, a tarefa do filósofo não é sugerir respostas ou remeter para conteúdos já dados, nem contar uma “moral da história”, ou “desvelar” a verdade, e sim levar as crianças a aprender a partir do ponto em que elas estão, através da linguagem de que dispõem, para instaurar conexões de sentido com o que elas entrevêm durante o trabalho, para estabelecer ligações entre aquilo que dizem, aproveitando das relações e contradições entre as vozes, e encorajando todas as vozes a se expressar.

O que conta aqui é o exercício das palavras e do pensamento num espaço público de descoberta; a partir daí, em seguida da emoção e da perplexidade que podem suscitar nas crianças as escolhas que elas próprias fazem, quem tem a responsabilidade da relação de aprendizagem pode introduzir as grandes questões da história, da política,

<sup>3</sup> O autor joga aqui com a etimologia da palavra *ensinar*, a qual deriva do termo latino *insignāre*, literalmente assinalar em, imprimir, marcar algo com um signo.(N.T.)



da geografia, da arte, da literatura e da ciência, que, a essa altura, serão percebidas diversamente, na medida em que aparecerão atinentes a questões que, em certa medida, nos tocaram e tocam.

No processo de aprendizagem, assim ativado, ocorre, tanto entre as crianças quanto entre os adultos envolvidos, algo análogo àquilo que escreve Terrence Deacon, com o exemplo da criança que se perdeu no mato: uma pessoa, sozinha, tem poucas possibilidades de achá-la, porque os caminhos possíveis para ser percorridos são demasiados (DEACON, 2011; DEACON, 2012); mas se somos muitos e cooperamos bem, as possibilidades de achar a criança aumentam, porque os caminhos que podemos percorrer se multiplicam. Depois, claro, apenas um daqueles que procuram achará a criança perdida: mas não seria possível achá-la sem a ajuda de outros. Qualquer um que procura, comunicando com os outros, direciona a busca. A lição que aqui se “aprende”, vivida mais que transmitida como a legenda de um encontro, é crucial: cada ponto de vista que se acrescenta ao meu, no momento em que aprendemos a cooperar, amplia o espaço das minhas possibilidades, dá-me a possibilidade de ter acesso aos meus “entornos”, àqueles entornos (no sentido literal e metafórico) que não habito e que outros habitam. A conversa e a cooperação liberam da propensão a andar numa direção só, ou, também, a imaginar andar livremente, enquanto, ao contrário, se está percorrendo, mais uma vez, o perímetro traçado pela guia que nos mantém ligados ao nosso hábito.

#### **4. O experimento mental da utopia como exemplo**

Pensem num grupo de crianças de cinco anos empenhadas em imaginar uma utopia, isto é, em como transformar uma ilha desabitada num lugar em que se pode viver bem juntos. Depois de ter discutido sobre o que levar para lá e o que não levar, sobre

como construir as casas e os centros habitados, sobre como se poderia passar o tempo, sobre as regras e sobre o que acontece com quem não as respeita, sobre a presença dos adultos e sobre inúmeras outras coisas, num certo momento, deparam-se com uma questão imprevista: lentamente se aproximou da ilha um navio, e a bordo há uma jovem mulher, de roupa rasgada, que pede para ser hospedada. É uma, mas poderia haver muitas como ela, que estão chegando. O que fazer? Alguns respondem “pode vir”, sem pensar muito a respeito; mas um menino se põe em pé e fala decidido: “não, não pode”, “você é suja”, “é má”, “está vindo para nos enganar”, “você quer roubar as nossas coisas”. Alguns se juntam a ele. A maioria se coaduna a ele, até o ponto em que uma menina fica vermelha e toma a palavra, falando que assim não está legal. Que aquela menina pobre que veio a bater na porta da ilha, nós não a conhecemos. Que ela não nos fez nada. Que não podemos mandá-la embora. Que antes temos de conhecê-la.

A conversa se anima, enquanto a menina e o menino utilizam as suas palavras para argumentar sobre o que tem de ser feito. Os outros ouvem espantados: está acontecendo algo imprevisto, palavras e emoções conectam uns aos outros, gerando sentimentos de proximidade e distância. Não há final feliz: o grupo está dividido em duas partes e a decisão é suspensa. Isto aconteceu de verdade numa escola infantil e a criança que sentiu a necessidade de levantar a voz para dizer que era preciso hospedar a pobre menina chegada do mar, descrita como “geralmente tímida e reservada”, viveu uma experiência parecida com aquela da hóspede imaginária: havia chegado de um outro país, onde havia uma guerra.

As utopias criadas em cada série são as mais diversas: algumas têm flores e campos como fronteiras, outras estão cercadas por muros altíssimos, percorridos por fio elétrico e arame farpado, vigiadas por

O que torna filosófica uma conversa.

Anotações sobre método para a filosofia com as crianças

video-câmeras; outras, ainda, são cobertas por cúpulas de vidro indestrutível e impenetrável, apenas vazadas por minúsculos furinhos, que deixam passar o ar e a chuva necessária a quem está dentro, de modo que, enquanto falam, algumas crianças se dão conta de que dessa forma elas estão aprisionando a si próprias numa gaiola. As imagens e as metáforas que as crianças inventam oferecem estímulos para inúmeras digressões por entre as vicissitudes e os saberes do ser humano.

É um processo que gerou inesperadas conversas posteriores, quando grupos de pais aceitaram o desafio lançado às crianças e se encontraram, à noite, para construir as suas utopia, dando-se conta das dificuldades que os próprios filhos tinham encontrado. No momento do encontro entre as duas utopias, tanto as crianças quanto os pais estavam cientes das dificuldades do processo, o qual geralmente deixa emergir tensões e necessidades imprevistas, sepultadas debaixo da rotina.

## 5. Outras hipóteses de trabalho

Uma conversação em grupo se torna filosófica por causa do método com o qual se procede, método que deve permitir parar e avançar, seguindo aquela tensão favorável à pesquisa que a própria etimologia do termo “filosofia” nos entrega, indicando um desejo de saber o que ainda não se sabe, alimentado pelo espanto suscitado por alguns modos de considerar nós próprios e o mundo. Por outro lado, é preciso olhar para o espaço de descoberta acessível a partir do ponto de que se parte, independentemente do fato de começar com uma pergunta, um conto, um mito, com um experimento mental ou outros enigmas.

Após anos de experimentações que permitiram elaborar um método centrado nos *experimentos mentais da filosofia* (MORI, 2011; MORI, 2012b; MORI, 2012c; MORI, 2013), os encontros entre Rosignano Marittimo e Modena inspiraram

uma nova abordagem da filosofia com as crianças, centrada na proposta de trechos e fragmentos de textos clássicos (MORI, 2014a; MORI, 2014b). As páginas que documentam a experiência relatam o encontro de meninos e meninas da escola primária com alguns fragmentos dos Pré-socráticos (primeira, segunda e quarta série) e com trechos da *Antígona* de Sófocles. Ponto de partida, no primeiro caso, foram as perguntas que entre o VII e o V século a.C. se colocaram pensadores como Tales, Anaximandro, Anaxímenes, Xenófanes, Parmênides, Heráclito, Empédocles, Anaxágoras, Protágoras e Demócrito. As crianças encontraram as perguntas e os fragmentos, comentando-os e reelaborando-os com palavras e pensamentos próprios.

Trazendo os fragmentos como traços de um pensamento antigo sobre a natureza e o homem, o filósofo se apresenta às crianças como um adulto que precisa da sua ajuda – da sua fantasia e das suas ideias sobre o mundo – para reconstruir o significado de “indícios”, “signos” e “mensagens atribuíveis a personagens de um passado hoje distante”. Como interpretar as mensagens de que dispomos? O que nós pensamos, hoje, daquelas perguntas?

## 6. Por que fazer filosofia com as crianças

A filosofia com as crianças promove o esforço de *problematizar*, isto é, o exercício da imaginação, do pensamento e da argumentação com respeito a perguntas que induzem a pôr em relação categorias, conceitos, experiências: exercita-se o fazer hipóteses, fundadas e infundadas (AUSUBEL, 1998: 704), o conceber possibilidades diferentes daquelas com que se está acostumado, o raciocinar em termos contrafactuais, o avaliar o *quase* e as alternativas (BYRNE, 2007; HARRIS, 2008). O formador não é uma fonte de sinais que devem ser passivamente armazenados, mas se torna uma espécie de auxiliar de um processo de discussão e de aprendizagem, como sugeriram Dewey ou



o modelo da educação problematizadora de Freire (FREIRE, 2011). De acordo com Bruner, o formador adquire o papel de *scaffolding*, na medida em que oferece o andaime para processos envolventes e interativos, para a construção conjunta dos significados e para o *reciprocal teaching* entre as crianças (BRUNER, 1974; BRUNER, 1992; BRUNER, 1999; BRUNER, 2001; BRUNER, 2005). O formador não assume uma posição que não pode ocupar, aquela do professor onisciente, e, ao mesmo tempo, não vê diminuídas a autoridade e a responsabilidade que o papel de orquestração comporta (BRUNER, 2001: 35). Paralelamente, as crianças deparam-se com coisas que não sabem e que as colocam em dificuldades; exploram, então, o que fica escondido no *não saber de não saber* (VON FOERSTER, 1990). Não saber de não saber é uma das condições que detêm uma pessoa onde ela está.

A aprendizagem mecânica deixa espaço àquela significativa (NOVAK, GOWIN, 2001) e disso se obtém, quando as partes interagem de modo suficientemente bom, aquele *prazer de descobrir* que ativa uma emoção fundamental, a pesquisa e a jocosidade, sobre o que escreveu Richard Feynman (FEYNMANN, 2002). É apenas por meio do exercício da fantasia e da imaginação que conseguimos perceber o que está ao nosso redor, e até mesmo o que está debaixo do nosso nariz, de modo ligeiramente melhor do que o que fazemos habitualmente. É esse o sentido da experiência da filosofia com as crianças, feita utilizando os experimentos mentais e os enigmas da filosofia: a ilha da utopia, os outros experimentos mentais e os fragmentos de textos antigos e recentes podem se tornar um pretexto para aviar processos educativos centrados não sobre o docente e sobre o que ele tem a dizer, mas sim sobre quem aprende, sobre o espanto, sobre a incerteza que obriga a refletir e sobre as motivações para aprender. O docente continua sendo, a montante e a jusante do processo educativo, o responsável pela introdução de

um espaço de descoberta, em que as mentes possam se ampliar, correlacionando o que sabem e o que não sabem. Aquilo que ainda resta por fazer em processos como estes, posto que os vínculos da escola são pesadíssimos, é começar a andar: passar do que pode ser aprendido conversando e usando a palavra – que é muito –, para o que pode ser aprendido apenas começando caminhar ao aberto, com uma bagagem de palavras que esperam apenas ser postas à prova pelas experiências.

### Referências Bibliográficas

- AUSUBEL D.P. *Educational Psychology. A cognitive view*. New York: Holt, Rinearth and Winston, Inc., 1968 (Trad. it: *Educazione e processi cognitivi*. Milano: Franco Angeli, 1998).
- BRUNER J.S. *The relevance of education*. New York: W.W. Norton & Company, 1971 (Trad. it.: *Il significato dell'educazione*. Roma: Armando, 1974).
- BRUNER J.S. *Acts of Meaning*, London: Harward University Press, 1990 (Trad. it. *La ricerca del significato. Per una pedagogia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri, 1992).
- BRUNER J.S. *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press 1960 (Trad. it. *Il processo educativo*. Dopo Dewey Roma: Armando 1999).
- BRUNER J.S. *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press, 1996 (Trad. it. *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli, 2001).
- BRUNER J.S. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press, 1986 (Trad. it. *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza, 2005).
- BYRNE R. *The Rational Imagination*. Cambridge: MIT Press, 2007.

O que torna filosófica uma conversa.

Anotações sobre método para a filosofia com as crianças

- DEACON T.W. *Consciousness is a Matter of Constraint*. In: «New Scientist», 2840, (2011), pp. 34-36.
- DEACON T.W. *Incomplete nature. How Mind Emerged from Matter*, New York: W.W. Norton & Company, 2011 (Trad. it. *Natura incompleta. Come la mente è emersa dalla materia*. Roma: Le Scienze, 2012).
- FEYNMAN R.P. *The pleasure of finding things out*. Cambridge: Perseus Books, 1999 (Trad. it. *Il piacere di scoprire*. Milano: Adelphi, 2002).
- FREIRE P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1974 (Trad. it. *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA, 2011).
- HARRIS P.L. *The Work of the Imagination*. Oxford, UK, Malden, Mass: Blackwell, 2000 (Trad. it. *L'immaginazione nel bambino*. Milano: Raffaello Cortina, 2008).
- NOVAK J.D., Gowin D.B. *Learning how to learn*. New York: Cambridge University Press, 1984 (Trad. it. *Imparando a imparare*. Torino: Società editrice internazionale, 2001).
- MORI L. *Complessità e dinamiche dell'apprendimento*, Pisa: ETS, 2011.
- MORI L. "Presentazione". In: L. Mori (org.), *Filosofia. Seminari*, Bulgarini, Firenze 2012a.
- MORI L. "Filosofia con i bambini attraverso gli esperimenti mentali". In: *Childhood & Philosophy. Journal of the International Council for Philosophical Inquiry with Children*, 2012, 8 (16), pp. 265-290, 2012b.
- MORI L. "Simulazione e serious games come strumenti per l'educazione". In: *META: Research in Hermeneutics, Phenomenology, and Practical Philosophy*, 2012, IV (1), pp. 56-72, 2012c.
- MORI L., "Gli esperimenti mentali nella filosofia con i bambini" In: *Amica Sofia*, 2013, 1, pp. 35-37.
- MORI L. (org.) *Antigone elementare. Filosofia con i bambini nella scuola primaria*. Pisa: Edizioni Mnemosyne, 2014a.
- MORI L. (org.), *I Presocratici alle elementari*, Pisa: Edizioni Mnemosyne, 2014b.
- SHAKESPEARE W. *The Oxford Shakespeare - Hamlet*. Oxford, University Press, 2008 (Trad. it. *Amleto*. Torino: Einaudi, 1964).
- VON FOERSTER M. "Non sapere di non sapere". In: M. Ceruti, L. Preta (org.), *Che cos'è la coscienza*, Laterza, Roma-Bari, 1990, pp. 5-11.
- WITTGENSTEIN, L.: *Philosophische Untersuchungen*. J. Schulte (org.) Frankfurt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2001. Trad. it. *Ricerche filosofiche* Torino: Einaudi, 1983.
- WITTGENSTEIN, L. *Zettel*. E. Anscombe e G. H. von Wright (org.). Berkeley: University of California Press, 1967 (Trad. it. *Zettel. Lo spazio segregato della psicologia*. Torino: Einaudi, 2007).