

A VIVÊNCIA COMO PRINCÍPIO METODOLÓGICO NO FILOSOFAR COM CRIANÇAS

LIVING AS METHODOLOGICAL PRINCIPLE IN PHILOSOPHYING WITH CHILDREN

Sérgio A. Sardi*

Resumo

O texto procura questionar o sentido do filosofar com crianças, a partir da vivência do conceito como princípio metodológico. O simples questionamento “Quem sou eu?” já põe em contato direto com o movimento criativo do próprio filosofar. A relação construtiva entre perguntas e respostas na sala de aula pode devolver à linguagem o seu caráter compreensivo de conhecimento mais abrangente. A atitude filosófica exige um aprendizado emocional que se reveste da necessidade de pensar sobre o próprio processo de pensar. As dimensões individual e coletiva do pensar se complementam, para que o diálogo interior alimente o verdadeiro significado do diálogo filosófico.

Palavras-chave: vivência, filosofar, crianças.

Abstract

The following seeks to question the meaning of the act of philosophizing with children from the living experience with the concept as methodological principle. The simple questioning ‘Who am I?’ already puts you into contact with the creative movement of philosophy itself. The constructive relation between questions and answers in the classroom may return to the language its comprehensive character of more abranging knowledge. The philosophical attitude demands an emotional learning which clothes itself with the necessity of thinking the very process of thought. The individual and collective dimensions of thought complement themselves, so that the inner dialogue feeds the real meaning of philosophical dialogue.

Key-words: living experience, philosophizing, children.

*Prof. da FFCH/PUCRS, especialista em Filosofia Antiga e doutorando em Filosofia pela Unicamp/SP.

Há momentos inesquecíveis em nossas infâncias. Dentre esses, há aqueles em que um relativo deslumbramento, um estranhamento, uma atitude diferenciada frente aos acontecimentos, geraram questões de outra ordem, por um modo de ver, de pensar, de sentir que rompia com o costumeiro¹. Talvez assim, ao rememorarmos tais experiências significativas com as quais construímos os nexos fundamentais que constituíram as nossas indagações fundamentais, as nossas visões-de-mundo, bem como os nossos estilos de pensar e de nos expressar, possamos observar a riqueza do universo interior de uma criança e, desde esse percurso interior, dizer algo sobre o filosofar das crianças. Esse é o ponto de partida que gostaria de propor a você.

Assim, à base de nossas próprias experiências, à base de uma determinada postura assumida desde a interioridade, desde uma certa distensão do nosso próprio ser, expressa na recuperação de nossas memórias, talvez possamos concordar em que as relações entre a infância e o filosofar são muito mais espontâneas e comuns do que usualmente estamos dispostos a admitir.

Mas, deveríamos perguntar: quando, propriamente, estamos a filosofar?

Consideremos uma questão: *quem sou eu?* Será essa uma genuína questão filosófica? Em caso afirmativo, o que a faz ser filosófica? Será a mera formulação da pergunta que a faz ser filosófica? Ou há uma dimensão de *significação* que transcende a sua (mera) formulação gramatical?

Ora, uma tal questão pode estar requerendo, no cotidiano, uma resposta do tipo: sou José, ou Sharon. E, com tal significação, com uma tal exigência, essa pergunta não é, obviamente, filosófica.

Poderíamos, no entanto, estar formulando a mesma pergunta – *quem sou eu?* - e requerendo uma resposta mais ampla, assim como: sou professor de matemática, nasci em...; ou outra semelhante. Nesse caso, a descrição de minha condição, embora mais abrangente que a mera denominação anterior, não poderia, ainda, ser considerada *filosófica*.

No entanto, pudemos observar, nesse breve percurso, como a mesma questão – *quem sou eu?* - adquiriu significações distintas em função do tipo de resposta que requeria. E, embora estivéssemos evoluindo em um caminho, ainda não estávamos a filosofar. Na significação de uma pergunta há algo mais que a sua mera formulação.

Mas, nesse caso, quando uma questão pode ser considerada *filosófica*? Que tipo de atitude a cerca? A que tipo de resposta conduz?

Consideremos a atitude de quem se olha em um espelho, de quem contempla e reflete o fundo de seu próprio olhar no espelho; consideremos o gesto que o faz reconhecer, com uma certa inquietude, sua própria face.

É possível que esse gesto, pela força de nos envolver em uma relação profunda com nós mesmos, possa suscitar a questão acima prefigurada. Poderíamos, então, reconhecer um poder gerador relacionado a um tal evento interior, do qual a emoção é indissociável. Nesse caso, embora tenhamos, aqui, uma formulação idêntica, ou análoga, da questão, não será outra a sua significação? Mas, o que a faz ser outra? E não há, desde um tal gesto que a significa, a exigência de um outro tipo de resposta? Já não principiamos, com isso, a filosofar?

Não me refiro a que me olhar no espelho seja o ponto de partida para o estabelecimento de uma dimensão filosófica à questão que nos serviu de exemplo; mas esse gesto indica uma *atitude*, desde a qual se abrem múltiplos caminhos. Ora,

não seria ainda outra a significação da questão, desde que eu considere, por exemplo, a percepção de meu próprio corpo, desde as mais variadas e profundas formas de uma tal percepção? Ou, ainda, após observar o olhar de outrem, ver e sentir-me visto por outrem, em sua presença? Ou, por outro caminho, ao considerar a minha finitude, a inevitabilidade de minha morte? Ou ao observar os meus próprios condicionamentos? Poderíamos, em tais contextos, repor a mesma questão com significações sempre renovadas, inclusive ao retornarmos ao mesmo evento a partir do qual a geramos? Nesse movimento, que sempre de novo nos impõe novas perspectivas – cada uma inexaurível - a questão *quem sou eu?* vai assumindo significações sempre de novas repostas, pelo viés da *vivência* originária que a significa; e, enquanto criativa e interiormente assumida por cada um, transpassa o nosso próprio ser, e nos transforma, nos demove de nossa condição, nos faz ser outros e nos lança a uma nova dinâmica de relações com a linguagem. No filosofar, há um perguntar originário, cuja significação se ergue em camadas sobre a vivência que o instaura².

A vivência permanece sempre um manancial inesgotável à reflexão; pois poderemos a ela retornar indefinidamente, por um viés sempre renovado, inclusive se isso representar uma apreensão mais profunda da mesma experiência – a qual consistirá, em última análise, em uma nova vivência, dada como evento interior. Mas, não estaria implícito, nesse movimento *criativo*, o próprio sentido do *filosofar*?

As questões filosóficas não são pontuais, isoladas, mas estabelecem redes, conectam-se a outras questões, tecendo um campo mais amplo de investigação. São exatamente tais conexões que possibilitam a elaboração daquilo que denominamos *resposta*³. No entanto, antes de sermos conduzidos por uma tal via de investigação, interessa-nos considerar, mais amplamente, o gesto primordial, a atitude que se põe no princípio, a *vivência*. A *vivência*, por si só, é já *filosofar*?

Ao considerarmos a íntima conexão entre a vivência e o filosofar, estabelecemos um ponto de partida espontâneo, relativo a uma determinada atitude, expressa na transposição a uma significabilidade mais abrangente às nossas questões, ao serem essas existencialmente assumidas. Uma tal condição do pensar, suscitada a partir de determinadas situações dadas em nossas histórias pessoais, lança-nos a uma relação com uma dimensão originária de nossas vidas.

Observamos, com isso, que a significação *filosófica* de uma questão remete ao silêncio de um evento interior, relativamente idiossincrático, único em *cada um*. No entanto, estabelecemos pontos de contato, e podemos nos comunicar acerca do sentido, por exemplo, em que um tal questionamento nos faz dirigir o olhar à nossa própria condição humana, à vislumbrar o entorno de mistério que nos cerca, como a qualquer fenômeno – e nos informa, enquanto evento humano, sobre o movimento criativo – e autocriativo - dado ao próprio ato de perguntar.

No entanto, a *vivência* indica apenas um momento de um processo mais amplo, visto que tais eventos não podem ser compreendidos a não ser em sua íntima conexão com a linguagem. Apenas ao nos situarem de um modo criativo na própria linguagem, tornam-se reflexivos. O *silêncio* a que nos remetem transparece na linguagem que os mostra e, a um tempo, oculta.

E isso que se põe no princípio do filosofar, que perpassa o ato de filosofar, faz-se, simultaneamente, princípio metodológico de nossa prática educativa, segundo o concebemos.

Nesse processo, o filosofar nasce de *experiências reflexivas*, as quais congregam *vivência* e *linguagem*.⁴ As *vivências*, no entanto, eventos que se produzem na

esfera da interioridade, não podem ser reduzidas à sua acepção lógico-lingüística. Ademais, na significabilidade a que somos conduzidos por esse caminho, interagem a emoção, a imaginação, a memória, a interatividade prática com o meio, dentre outros processos cognitivos, a considerar a integridade do humano. A *vivência* consiste em um evento interior que estabelece um princípio metodológico, ao suscitar o sentido filosofante de nossas questões.

Nossa experiência, ao longo dos anos, nos mostra que vivências, mais que induzidas, podem ser *suscitadas* no contexto de determinadas *atividades*. Uma tal atividade pode ser, também, uma “experiência do pensamento”. Mas a atividade, por si só, não garante que uma vivência se produza naquele que dela participa. Além disso, distintas atividades podem ser significativas para pessoas diversas. É que a vivência requer uma disposição, uma mutação do olhar, do sentir, uma reinvenção de nossas relações com o mundo, com os outros e com nós mesmos. Ademais, embora as vivências possam ser distintas para cada pessoa, há algumas que, por sua natureza, nos situam muito próximos das questões universais presentes na História da Filosofia. Podemos, por esse meio, entrar em *diálogo* crítico e criativo com essa História.

Desde que se compreenda o sentido de uma problematização filosófica, a partir de uma vivência *suscitada* no contexto de uma atividade, faz-se possível, em um segundo momento, reconhecermos, nas vivências que *espontaneamente* participaram de nossas histórias pessoais, o sentido de um tal princípio do *filosofar*. Poderemos, com isso, compreender, pela nossa própria experiência, e com uma relativa autonomia, que o filosofar consiste em uma dimensão fundamental de nossas vidas, desde a infância. E, desde que possamos internalizar uma tal *atitude*, estabelecendo novos pontos de partida a questões já anteriormente formuladas, ou exercitando a significabilidade filosófica de novas questões, poderemos transitar a algo mais, a uma *postura*, assumida como dimensão do nosso próprio viver.

Transitamos, assim, a um modo de pensar⁵ *ativo, reflexivo, criativo, autônomo, autocriativo*, pela autogeração de vivências e pela conexão entre vivência e linguagem. Não esgotamos, aqui, obviamente, a caracterização de um tal modo de pensar, até mesmo porque, por um lado, ele deverá atuar criativamente com relação a si mesmo e, por outro, vincula-se ao desenvolvimento de inúmeras habilidades cognitivas associadas. Isso inclui, ainda, o aprendizado do prazer de inventar a si mesmo, de assumir integralmente a sua unicidade.

Filosofar nos motiva à autodescoderta, à autoconstrução, e à descoberta e invenção gradual do sentido de nossas próprias vidas, o que nos disponibiliza a uma responsabilização. E, desde o prazer e o enfrentamento que nos *demove* de nossa condição em direção ao alargamento do horizonte dos sentidos implícitos no ato de viver, poderemos resgatar o sentido da conquista da nossa liberdade, ou melhor, o sentido vivenciado da liberdade como uma conquista simultaneamente interior e no campo de nossas relações éticas. A criação continuada de vivências incide indelevelmente sobre o que somos; e o que somos, nosso modo de ser, educa pelo convívio.

Aprender a filosofar consiste em um processo gradativo, relacionado não só ao desenvolvimento de todas as nossas habilidades cognitivas, mas a um aprendizado emocional. Relaciona-se com uma dimensão fundamental do nosso *crescimento*, compreendido em um sentido amplo, pois, ao refletir filosoficamente, vamos de encontro aos nossos próprios limites, condição de sua superação.

Mas, além de qualquer consideração teórica acerca do filosofar, o sentido do filosofar se faz filosofando, isto é, pela atividade que o significa.

Em termos pedagógicos, podemos partir da vivência da *admiração*, a qual consiste, numa primeira aproximação, como o afirmou Gerd A. Bornheim (1969), em aprender a “ver as coisas como se fosse a primeira vez”⁶. Para Platão e Aristóteles, a *admiração* (*tháumas*) se relaciona com o ato de podermos nos surpreender, espantar, estranhar com os fenômenos até então corriqueiros, ou com a própria ordenação da realidade⁷. Podemos não apenas aprender a *admirar*, como a *contemplar*, mas também a conferir novas perspectivas, novas acepções ao sentido de tais vivências. Observemos, ademais, como as crianças espontaneamente se *admiram* frente à realidade.

Consideramos, anteriormente, uma necessária conexão entre vivência e linguagem. As palavras, todo o amplo espectro da linguagem, descoladas das vivências, permanecem vazias de significação, meras fórmulas lógicas, conceitos cristalizados. Afinal, o que significa a palavra *amor* fora da experiência do amor? Por outro lado, a vivência, ela mesma, considerada à parte do universo lingüístico-conceitual, permanece muda, e reclama ser desvelada. É preciso, mais que aprender o sentido de uma problematização filosófica a partir de uma vivência, poder formulá-la em palavras, em expressões. Um tal sentido, aliás, só se apresenta completamente nessa conexão com a linguagem. A vivência ressignifica a linguagem, e a linguagem ressignifica a vivência.

Consideremos o momento de ligação, de conexão entre vivência e linguagem. Aqui, o trânsito pode efetivar-se à base de uma interrogação⁸. O ato de *perguntar* consiste em um modo especial de nos situarmos na linguagem, condição necessária à *construção* do conhecimento. Já observamos, ao princípio, na relação entre a geração de *vivências* e a formulação de *perguntas*, como apreendemos o sentido de uma questão filosófica ou, se preferirmos, o *sentido filosófico de uma questão*. Mas, até que ponto sabemos *perguntar*, formular e reformular questões, e relacioná-las entre si?

Julgo ser necessário aprender a perguntar, em face da construção da nossa autonomia de pensamento. No entanto, desde que ingressamos no ensino fundamental, ou mesmo antes, somos geralmente ensinados a dar respostas a questões formuladas por outras pessoas. E esse é um gesto passivo, uma mera adequação a perguntas que não são nossas e, muitas vezes, sequer dizem respeito ao processo de nossas vidas⁹. Por isso, talvez seja melhor dizer que deveríamos *reaprender* a perguntar, bem como o sentido em que as perguntas nos conduzem a, ou desviam de possíveis respostas.

Observemos, em um exemplo simples, como a necessidade, culturalmente induzida, que temos de apenas *responder* pode significar exatamente o inverso daquilo que pretendemos, isto é, o mero responder pode consistir em um bloqueio no processo de *construção* do conhecimento, pois não costumamos observar os *limites* de nossas respostas: nesse momento, vejo um ventilador parado; logo em seguida eu o ligo, suas pás se movem em círculos... e já não posso ver cada uma delas, apenas o conjunto. Experimente fazer isso você mesmo(a) com qualquer objeto em movimento: a partir de uma certa velocidade a sua visão do objeto é modificada. Até aqui, uma mera constatação, uma observação.

Quando, após ligar o ventilador instalado no teto de uma sala de aula e mostrar o fenômeno acima descrito aos alunos, lhes perguntei: “por que não vemos cada uma das pás?”, a *resposta* foi a seguinte: “ora, porque está em movimento”. Essa resposta é “correta”? Ela é *suficiente*? Sim, é correta – no sentido em que não é falsa -, mas não é suficiente. Não basta *responder*. É preciso *saber ir além das respostas* que ora formulamos, em busca de uma visão mais abrangente de uma determinada situação ou fenômeno. Assim progride a ciência, assim progridem todas as esferas do

pensamento humano. Mas, *como* ir além da resposta anterior? Ora, formulando uma *nova pergunta*¹⁰. Ela poderia ser, quanto ao caso citado, a seguinte: “por que, quando a hélice do ventilador está em movimento, não vemos cada uma das pás?” A partir dessa nova pergunta, exigimos *uma resposta mais complexa*, pois a ela deveremos relacionar novas informações, relativas, por exemplo, nesse caso, ao funcionamento da visão. A partir disso, novas perguntas poderiam ser feitas, estabelecendo *novas relações, novas perspectivas* de abordagem, em direção a perguntas mais abrangentes e fundamentais, relativas, por exemplo, ao sentido pelo qual dizemos que o nosso conhecimento é verdadeiro, ou ao problema de saber se o que dizemos acerca do objeto mencionado pode ser compreendido pelos outros, dentre inúmeras outras. Já estaríamos, com isso, ingressando em um campo de questionamentos relativo à História da Filosofia. Poderíamos, também, nos direcionar a outros campos de questionamentos, desde que nossas perguntas estivessem relacionadas, por exemplo, à estrutura de captação de imagens pelo olho humano; ou, ainda, se objetivássemos determinar a partir de qual velocidade deixamos de ver cada uma das pás do ventilador. Ingressaríamos, nos casos citados, no campo da ciência; mais especificamente, da Neurofisiologia e da Física.

Quis, com o exemplo acima exposto, observar apenas que *é a relação construtiva entre as perguntas e as respostas* que nos permite avançar, pouco a pouco, em nosso conhecimento. Aprender a *relacionar ordenadamente as perguntas e as respostas* é já *construir conhecimento*. A simplicidade do exemplo se deve a que ele cumpre uma função *analógica*, isto é, visa a estabelecer determinadas relações em um contexto mais simples, as quais podem, então, ser transpostas a outros contextos, mais complexos.

Observamos, do mesmo modo, uma transposição dos nossos questionamentos ao campo da Filosofia, a um modo de pensar que nos conduzia à universalidade e à complexidade, denotando, com isso, um caráter transdisciplinar à mesma, por se relacionar, direta ou indiretamente, com todo e qualquer conhecimento. Nesse movimento, a Filosofia e o filosofar operam criativamente com relação ao próprio pensar; pois, ao aprendermos a filosofar, ao aprendermos a ressignificar criativamente nossas questões, aprendemos a aprender, pois aprendemos a *pensar sobre o nosso próprio processo de pensar*, desde a vivência à linguagem, otimizando as próprias condições pelas quais processamos o conhecimento. E a História da Filosofia nos informa sobre o horizonte histórico-cultural a partir do qual efetivamos esse movimento.

Pois não são apenas as perguntas, em si, ou a(s) resposta(s), que devem ser caracterizadas como *filosóficas*, mas também o *modo como lidamos com elas*. Por outro lado, o filosofar se caracteriza por uma disposição, uma postura frente ao nosso próprio conhecimento, assim como pelo grau de exigência que impomos a um conhecimento cada vez mais abrangente, consistente, autocrítico e complexo.

Nesse processo, a relação ordenada, encadeada, cuidadosa, metódica entre as perguntas e as respostas permite o desenvolvimento de nossa capacidade de *elaboração*.

Observamos, com isso, que a *dimensão individual* e a *dimensão coletiva* da investigação se complementam e repotencializam mutuamente¹¹. Coletivamente, como Lipman, pensamos em termos de *comunidade de investigação*, onde elaboramos o *diálogo com os outros*; mas considerar apenas esse momento como fundante do filosofar resulta em uma posição unilateral. Individualmente, nós nos referimos às *vivências* e ao *diálogo interior*. O diálogo pode ser coletivo ou interior, mas a vivência é sempre individual, mesmo que suscitada no contexto de uma atividade coletiva. Na relação

entre esses dois momentos, o individual e o coletivo, gesta-se a produtividade, a elaboração gradativa de nossa visão-de-mundo, desde as perguntas que formulamos à ordenação que damos às nossas idéias¹². E, visto que o filosofar nos incita à elaboração, ordenamos e reordenamos continuamente as nossas idéias em uma exposição que faça sentido a nós mesmos e aos outros.

As condições de realização do *diálogo filosófico*, nas duas dimensões citadas, exige uma atitude ética. O próprio sentido de *diálogo* é inseparável de uma tal atitude.

Do mesmo modo, uma postura filosofante e o diálogo filosófico requerem um *aprendizado emocional*. Por “aprendizado emocional” não nos referimos, aqui, simplesmente, a um controle racional das emoções, embora isso possa ser muitas vezes necessário. Trata-se de algo mais: referimo-nos a aprender a conhecer também a partir das próprias emoções, a aprender como o emocionar-se participa da construção dos nossos objetivos, das significações, do sentido que cotidianamente estamos a conferir às nossas próprias vidas. A significação *vida*, por exemplo, requer muito mais que uma definição; a radicalidade do problema reside em que somos, nós mesmos, *participantes* da vida, e é desde uma tal perspectiva que a assumimos como *problema* filosófico. A significação *vida* iria nos faltar, se não pudéssemos nos emocionar com ela. A relação entre *amor* e *conhecimento* (S. Agostinho, Platão), ou do conhecimento com a *angústia* (Heidegger) ou a *náusea* (Sartre), dentre outros, expressam uma dimensão originária da atitude filosofante: a conexão entre *emoção* e *cognição*, conformando um sentido ampliado de *razão*.

A *vivência* suscita a indagação filosófica, e esta o *diálogo* e a *elaboração*. Nesse processo, em termos pedagógicos, uma investigação, desenvolvida dialogicamente, pode combinar linearidade e não-linearidade, isto é, desde que as *digressões* realizadas possam retornar, em um plano de discussão, à linha principal de argumentação. Estabelecemos, com isso, uma ampliação da rede de relações sobre a qual se constrói o problema do qual tratamos; abrimos novas perspectivas e potencializamos o pensamento criativo.

Julgo que devemos aprender a *filosofar* para, então, podermos *dialogar* com a História da Filosofia. Do contrário, faremos apenas exegese dos textos filosóficos, e poderemos até adquirir uma certa erudição em História da Filosofia. É claro que isso não significa que a exegese e a erudição não sejam, em si mesmas, conhecimento; apenas indica que a Filosofia, nesse caso, não é assumida desde a postura que se situa em sua gênese, dada no filosofar. Para tanto, não nos basta acessar os resultados, as conclusões dos diversos filósofos, expostas em seus escritos, mas, na medida do possível, e como um ato de interpretação que é, simultaneamente, reconstrução, o próprio processo que os orientou em suas reflexões, desde um ponto de partida assumido como uma genuína indagação filosófica; desde o nosso próprio filosofar.

Historicamente, a Filosofia pergunta pelo fundamento, pela totalidade, pelo princípio, pelo conhecimento, pelo sentido do humano, dentre outros problemas e derivações dos mesmos. Mas a Filosofia exigiu sempre a reinvenção ou a redescoberta de perspectivas, relações, modos de encarar e de formular os problemas com os quais vinha tratando. Desse modo, saber o que é a Filosofia, ou o filosofar, consiste, desde já, em mais um dos problemas filosóficos, pois a Filosofia continuamente reinventa a si mesma. Reinventar o sentido dos problemas filosóficos, reinventar a forma de expressar ou de interpretar esses problemas consiste, no entanto, em algo mais que apenas “assimilar” a História da Filosofia; ademais, ao filosofar, dialogamos com essa História, de modo a construir a nossa própria singularidade, a nossa individualidade.

Ao trabalhar com as crianças, transitamos, em segundo plano, pela História da Filosofia. Num primeiro plano, filosofamos acerca e a partir do cotidiano. Aqui, o filosofar consiste em uma *postura cognitiva*. Mais ainda, o filosofar consiste também em uma *postura ética* e em uma *postura existencial*.

De uma perspectiva metodológica, o filosofar exige um reexame contínuo de tudo aquilo que já sabemos. Exige aprendermos a “pôr entre parênteses” o já sabido - o que muitas vezes é denominado *desconstrução* -, para então podermos avançar no caminho do conhecimento. Isso pode significar, em uma primeira acepção, livrar-nos dos *preconceitos*, dos *pressupostos*; mas, mais propriamente, implica adquirir uma nova postura frente ao modo *dogmático* como nos relacionamos com as nossas próprias concepções. Desconstruir não deve ser compreendido como um *esquecer*, mas como uma *suspensão* que inaugura uma ressignificação.

Mas, o que significa *construir* conhecimento? Vou sugerir apenas alguns elementos para que possamos iniciar uma reflexão acerca de um problema tão complexo - o qual envolve toda uma teoria acerca do conhecimento e da condição humana - para então poder situar o filosofar nesse contexto. Vou partir de um exemplo criado pelo professor Celso Antunes (1998, p. 99-103). Consideremos a seguinte pergunta: o que você faz quando alguém quer saber onde você mora? Você irá lhe dizer algo do gênero: você conhece a rua “tal” ou o local “tal”? Desde que a pessoa que você deseja ensinar concorde com esse *ponto de referência*, você, então, passa a indicar a direção para a qual ela deverá se deslocar, observando todos os desvios, e indicando novas referências: siga por essa rua em direção “tal”, dobre à esquerda na primeira sinaleira, etc. Ao ensinar onde você mora à outra pessoa, você principia indicando um *ponto de referência*, um lugar *já sabido*, para que o sujeito possa, então, *passo a passo*, chegar ao destino pretendido.

Mas, e se ele achar que conhece o ponto de referência indicado quando, na verdade, tem uma falsa concepção a seu respeito? Ele se perderá. Será necessário que ele reaprenda o próprio ponto de referência. Para construir, será necessário então desconstruir. Ao desconstruir, será necessário partirmos do próprio ponto de referência falso, sem, no entanto, apenas lhe contrapor outro ponto de vista, pretensamente tido como “verdadeiro”. Será preciso um exame das contradições, inclusive pelas consequências, do seu ponto de vista, através de um diálogo metodicamente conduzido. Isso, também, mais que a teoria, a prática nos ensina. Também Sócrates nos alerta sobre isso, com a *maieutica*. Nesse caso, ao lidarmos com crianças, faz-se necessário prestarmos muita *atenção* ao que elas dizem, e também a *como* elas o dizem. É preciso, inclusive, aprender a ler nas entrelinhas de suas falas, a *problematizar* um determinado contexto, de modo que essa problematização faça sentido para elas. Esse sentido pode ser acessado, também, por atividades que suscitem vivências.

A própria vivência consistirá em um novo ponto de referência, de onde, então, pelo diálogo, poderemos construir conhecimento, e filosofar *com* elas. Pois filosofar *com* as crianças implica aprender a aprender com elas¹³, aprender sobre o modo como elas aprendem, aprender a ouvi-las e a ouvir a nós mesmos, desde a distensão de nossas memórias, bem como de suas próprias vivências¹⁴.

Em um exemplo da História da Filosofia, o método de educação de Sócrates¹⁵ exigia, num primeiro momento, que o sujeito pudesse se livrar dos seus preconceitos, isto é, daquilo que ele julgava saber quando, em verdade, não o sabia. No segundo momento do seu método, Sócrates o auxiliava a “dar à luz” as suas idéias, em um processo onde o *diálogo* deveria poder indicar o caminho da verdade, a qual seria acessada, pouco a pouco, pelo próprio sujeito, em sua interioridade.

O *diálogo* consiste em uma construção conjunta do conhecimento. Com isso, requer o aprendizado do *ouvir* e, estabelecido esse ponto de partida, do aprender a *dar e receber razões*, construindo dialógica e dialeticamente o saber. Ao dialogar, *não disputamos idéias*, mas, por um gesto de *solidariedade investigativa*, acompanhamos o raciocínio do nosso interlocutor, *testando hipóteses, observando contradições*, construindo novas formas de ver e de abordar um tema, conhecendo o nosso próprio processo de conhecer.

Por isso, dentre outras razões, o filósofo é *amigo da sabedoria*. E aquele que é amigo, que ama a sabedoria, sabe que essa não restringe o conhecimento à mera informação. A idéia de *sabedoria (sophía)*, desde a Grécia Antiga, requer, além da informação, além inclusive da lógica, uma postura *ética*.

O filosofar tece as raízes da forma como cada um de nós se relaciona com a sua existência e com o seu processo de *crescimento*, compreendendo esse termo em seu sentido mais amplo. Por outro lado, funda o sentido ético de nossas relações com os outros, com nós mesmos, com o meio ambiente e com o conhecimento. Uma tal construção do sentido de nossa condição *humana* conjuga um duplo caminho, onde um trabalho interior interage com as relações educativas que mantemos com os demais, tornando inseparáveis a *auto-educação* e a *hetero-educação*. Assim, o filosofar quase se confunde com a trajetória de nossas existências. E essa caminhada, a jornada de nossas vidas, nós a fazemos simultaneamente sós e acompanhados, a um tempo em nossa interioridade e pelo diálogo que realizamos diariamente com aqueles com os quais convivemos. Conjugamos a aventura de ser *eu* com essa outra, a de sermos também *nós*, na gradativa descoberta e invenção do sentido de nossa condição humana.

Bibliografia

ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. SP: Papirus, 1998.

BORNHEIM, Gerd A. **Introdução ao filosofar**. RJ: Globo, 1969.

SARDI, S. Da dialética do admirar e do perguntar. **Veritas**, POA, v.42, nº4, dez/1997, p. 931-936.

____. **Diálogo e dialética em Platão**. POA: Edipucrs, 1995

____. Ula – **Série filosofar com crianças**. Vol. 1. POA: WS editor, 2000.

¹ Relato minha própria experiência nesse sentido nas histórias de Ula (vide *Ula* – Série filosofar com crianças. Vol. 1. POA: WS editor, 2000).

² Poderíamos indicar perspectivas sempre renovadas pelas quais a mesma questão – *quem sou eu?* - passa a indicar uma atitude filosofante como, por exemplo, ao expressarmos interiormente a seguinte afirmação “eu sou *eu*, e eu *sei que existo*..”, desde que, nesse ínterim, esteja a *pensar e sentir a mim mesmo*. Já não há, aqui, uma nuance distinta de significação relativamente à formulação anterior? Isto é, ao *vivenciar* minha autoconsciência, ou minha autoscência, a perspectiva aberta por uma tal questão já não é outra? O gesto criativo, dado no filosofar, nos indica algo mais que uma mera relação com as palavras. Com essa indicação, poderíamos, ainda, observar o movimento que aproxima e, definitivamente, separa o filosofar e a literatura.

³ Embora sejam elas, as respostas, patamares sobre os quais nos erguemos para observar ainda mais longe, por via de novas questões, só formuláveis à base de uma tal posição previamente assumida.

⁴ Quanto à relação entre vivência e linguagem, devemos considerar o sentido em que a linguagem cumpre também o papel de *suscitar* um evento interior que nos remeta ao sentido originário de uma problematização filosófica. Ir da vivência à linguagem, e da linguagem à vivência, implica não somente estabelecermos um movimento criativo, mas também o desvelamento de uma visão-de-mundo singular e original, mesmo se considerada em suas nuances diferenciais. Nesse sentido, justifica-se a utilização de metáforas e neologismos e, por que não, da própria expressão poética como formas legítimas de expressão filosófica.

⁵ E isso inclui, a meu ver, um modo mais profundo - o que pode requerer, por vezes, um certo enfrentamento - de *sentir*, de nos situarmos em um espaço cognitivo mais amplo, a considerar a nossa integridade.

⁶ Sobre esse ponto, vide: SARDI, S. Da dialética do admirar e do perguntar. *Veritas*, POA, v.42, nº4, dez/1997, p. 931-936.

⁷ Cf. ARISTÓTELES, *Metafísica*, A, 2, 17-19 e PLATÃO, *Teeteto*, 155d.

⁸ Considero que a metáfora, ou a metaforização, pode se situar, igualmente, nessa conexão.

⁹ Talvez esse seja um dos motivos pelos quais muitos ainda insistem em falar de um sistema de “ensino” e não, como julgamos mais adequado, um sistema de “educação”.

¹⁰ Poderíamos observar indefinidamente o fenômeno sem nos darmos conta de que existe algo mais a saber a seu respeito se não pudermos formular novas questões. Nesse caso, as questões se sucedem em uma progressão.

¹¹ Não é, pois, possível reduzir o processo de investigação à dimensão coletiva, como o faz Mathew Lipman, com o conceito de “comunidade de investigação”. Sobre minhas considerações acerca da relação entre a dimensão individual e a coletiva da investigação, no diálogo, vide: SARDI, Sérgio A. *Diálogo e dialética em Platão*. POA: Edipucrs, 1995, onde concluo por uma necessária inter-relação entre subjetividade e intersubjetividade, com base na filosofia platônica.

¹² Nesse sentido, além de dialogar, é também fundamental aprender a *escrever*.

¹³ Ademais, aprender a aprender com as crianças pode incluir um certo distanciamento de uma racionalidade logocêntrica e por demais “adulta”.

¹⁴ A postura de trabalho de um profissional do ensino depende, muito mais do que de uma metodologia, do seu estilo e do seu comprometimento frente ao ato educativo. Em termos metodológicos, a necessidade de geração de vivências no processo requer, em *Filosofia com crianças*, que o próprio educador as busque para si mesmo, bem como as condições pelas quais a linguagem ou atividades possam suscitá-las em outrem. Necessita, também, estar aberto às vivências das crianças, para que possa também aprender com elas; para que elas possam, com seu auxílio, aprender a partir das suas vivências, as quais podem ocorrer de modo espontâneo. Isso requer uma *postura* relacionada a um *contínuo trabalho interior*.

¹⁵ Denominado *maiêutica*, como referido anteriormente.