

AFETIVIDADE E CRIATIVIDADE EM FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

Fernando Bento
Universidade de Évora/CIDEHUS, Portugal

Resumo

A prática filosófica com crianças permite que elas construam e cumulativamente reconstruam significados enquanto formam a consciência de si, mobilizando simultaneamente elementos dos domínios afetivo, cognitivo e recreativo, presentes na esfera da sua experiência. Nesta dinâmica, habilidades de diálogo e de pensamento consolidam-se sobre competências crítico-reflexivas, sensíveis a critérios razoáveis de afirmação das competências intencionais de interpretação desta sensibilidade em ambientes educativos profícuos privados e públicos, tais como a família e a escola. Sendo a vida infantil um processo de mútuo crescimento entre a consciência individual e o meio social um caminho regulado pelo seu valor e autenticidade de ser que *já-é*, seja como «*projeção extensiva*» ou «*corporalizando o desejo*», Lipman busca um pensar mais atento, mais criterioso, mais significativo, mais criativo e mais cativante: um pensar investigando. Estas múltiplas dimensões do pensamento proporcionam à criança três exercícios fundamentais na conclusão da sua singularidade, carácter e personalidade: num primeiro momento, a descoberta da sua potencialidade ontológica manifestada segundo um desejo de diálogo interior na intenção de conhecimento de si mesmo, enquanto *ser-sujeito-criança* que pretende conhecer o Outro que há em si; num segundo momento, a tomada de consciência da importância da “relação de encontro e de reconhecimento” com Outro que já não é uma mesmidade, mas que funciona como uma necessidade de «*caminhar junto com...brincando*» na condição de tomar a reciprocidade como imperativo da construção de um sujeito que se quer também *ser-pessoa*; e num terceiro momento, um retorno a si, como forma de re-nascimento face à aprendizagem que o contexto lhe proporcionou. É no dinamismo deste contexto que a criança aprende a pensar. Assim, pensar melhor é exercitar, mais que um pensamento complexo, um pensamento de ordem superior. Inevitavelmente surgem-nos questões que nos inquietam face a estas ideias: como potenciar o exercício reflexivo e crítico rumo a esta práxis sapiente? Que modelo de discussão devemos adoptar para que se tomem como objetos sentimentos ou pulsões éticas, emoções ou pulsões estéticas para que a descoberta do íntimo de seu ser e da sua socialização e civilidade seja efetiva? Que relação se pode firmar entre o desejo, a arte de ser e a forma de viver?

Palavras-Chave: Filosofia para Crianças; Afeto; Criatividade; Pensamento; Diálogo

Affectivity and creativity in philosophy for children

Abstract:

Philosophical practice with children allows them to build and (cumulatively) rebuild meanings while they form self-awareness, mobilizing simultaneously elements of affective, cognitive and recreational areas that are present in the sphere of their experience. Within this dynamic, dialogue and thinking skills consolidate upon critical-reflective competences, susceptible to reasonable criteria in the affirmation of intentional interpretative competences of this sensitivity in rich educational private and public environments, such as family and school. Understanding child's life as a mutual growth process between individual consciousness and the social environment--a way regulated

by its value and authenticity as being what it *already-is*, an «*extensive projection*» or «*embodiment of desire*»--Lipman seeks a more attentive, more insightful, more meaningful, more creative and more captivating form of thinking: an investigative thinking. These multiple dimensions of thought provide children with three fundamental exercises in the completion of their uniqueness, character and personality: first, the discovery of their ontological potential manifested by a desire implicit in an inner dialogue with the own intention of knowing themselves as *being-subject-child* who intends to meet the Other within themselves; secondly, an awareness of the importance of the "relationship between meeting and recognition" with the Other who is no longer a specific identity, but who functions as an imperative to «*walk along with... playing*» on the condition of assuming reciprocity as a necessity in the construction of a subject who is also faced as a *being-person*; and in a third moment, a return to themselves, a way of re-birth as the result of the learning process provided by a specific context. It is in this dynamic context that child learns true thinking. So, thinking better is an exercise, rather than a complex, higher order thought. Inevitably there are concerns that arise in the presence of these ideas: how do we enhance reflective and critical exercises to match this knowledge praxis? What discussion model should we adopt in order to take feelings or ethical impulses, emotions or aesthetic impulses as objects, so that the intimate discovery of children's own being and their socialization can be effective? What kind of relationship can be established between desire, the art of being and a way of living?

Keywords: Philosophy for Children; Affection; Creativity; Community; Dialogue

Afectividad y creatividad en Filosofía para Niños

Resumen

La práctica filosófica con niños permite que ellos construyan y acumulativamente reconstruyan significados mientras forman la consciencia de si, movilizándolo simultáneamente elementos de los dominios afectivo, cognitivo y recreativo, presentes en la esfera de su experiencia. En esta dinámica, habilidades de diálogo y de pensamiento se consolidan sobre competencias crítico-reflexivas, sensibles a criterios razonables de afirmación de las competencias intencionales de interpretación de esta sensibilidad en ambientes educativos provechosos privados y públicos, tales como la familia y la escuela. Siendo la vida infantil un proceso de mucho crecimiento entre la conciencia individual y el medio social un camino regulado por su valor y autenticidad de ser lo que ya-es, sea como "protección extensiva" o "corporalizando el deseo", Lipman busca un pensar más atento, más juicioso, más significativo, más creativo, más cautivante: un pensar investigado. Estas múltiples dimensiones del pensamiento proporcionan al niño tres ejercicios fundamentales en la conclusión de su singularidad, carácter y personalidad: un primer momento, la descubierta de su potencialidad ontológica manifiesta según un deseo de diálogo interior en la intención de conocimiento de si mismo, mientras ser-sujeto-niño que pretende conocer el Otro que existe en si, en un segundo momento, la toma de consciencia de la importancia de la "relación de encuentro y de reconocimiento" con Otro que ya no es mismidad, pero que funciona como una necesidad de "caminar junto con... jugando" en la condición de tomar la reciprocidad como imperativo de la construcción de un sujeto que quiere también ser persona; y en un tercer momento, un retorno a si, como forma de renacimiento cara al aprendizaje que el contexto le proporcionó. Es en el dinamismo de este contexto que el niño aprende a pensar. Así, pensar mejor es ejercitar, más que un pensamiento complejo, un pensamiento de orden superior. Inevitablemente nos surgen cuestiones que nos inquietan cara a estas ideas: ¿Cómo potencializar el ejercicio reflexivo y crítico rumbo a esta praxis sapiente? ¿Qué



modelo de discusión debemos adoptar para que se tome como objetos sentimientos y pulsiones éticas, emociones o pulsiones estéticas para que el descubrimiento de lo íntimo de su ser y de su socialización y civilidad sea efectivo? ¿Qué relaciones se puede firmar entre deseo, la arte de ser y la forma de vivir?

Palabras claves: Filosofía para Niños; afecto; creatividad; pensamiento; diálogo.

AFETIVIDADE E CRIATIVIDADE EM FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

Introdução

Robert Misrahi, filósofo e pedagogo francês, vivo, define «*filosofia*», “(...) como atividade livre e aberta de reflexão, de interrogação e de criação, é portanto, já por si mesma, a realização daquilo que ela mesma preconiza (...)” e afirma que “(...) é preciso somente que essa filosofia se proponha, de facto, a refletir sobre a própria vida e sobre a instauração de uma nova vida (...) porque ela é o esforço para instaurar um novo começo, isto é, uma existência tão satisfatória e significativa a ponto de valer como um «Outro-total» e como um «segundo nascimento»” (MISRAHI: 2001, p. 89).

Esta afirmação poderia ser o preâmbulo do programa de Matthew Lipman: procurar definir a «*filosofia*» como a prática estimulante do cultivo do pensamento nas crianças, desde o seu contacto com o mundo e o universo simbólico que o compõe, campo de ação da sua vida, merecida e esclarecedora, enquanto fruto de uma estreita ligação entre a satisfação das suas necessidades e interesses culturais significativos e a valência dos mesmos enquanto crivo criativo na formação de si mesmas.

Lipman tenta demonstrar a eficácia e a eficiência de «*Filosofia para Crianças*» como uma disciplina alternativa, de cariz transversal, visando essencialmente uma melhoria qualitativa da experiência reflexiva, pressupondo ser, enquanto permanente e cumulativa, o alicerce atencioso de formação de um carácter fundado numa identidade singular (LIPMAN: 1990, p. 75-79); uma visão global, autónoma, consciente e comprometida na relação pedagógica de ensino e de aprendizagem.

Os estados de espanto, de admiração e de dúvida, íntimos da atividade filosófica, servem de mote ao conluo deste programa educativo. Deixar que estas instâncias primárias toquem as crianças, mantendo-as sempre em horizonte aberto, é sinal de que querem continuar a participar, a colaborar, a investir em si mesmas, no desenvolvimento e no aprimoramento de habilidades de pensamento rigoroso e coerente em cada contexto de ação, e à oportunidade de se tornarem, presentemente, cidadãos autónomos quanto ao exercício do seu pensamento.



As crianças tenderão a crescer conscientes das suas potencialidades de argumentação e julgamento justos e verdadeiros, sem o alheamento de um sentido cuidadoso e cuidante que lhes orienta a intervenção: tanto sobre os seus desejos e interesses modulares (conteúdos), como da força da participação e partilha de informação com os outros, do significado criativo e recreativo da sua aprendizagem, em todos os contextos propícios ao seu desenvolvimento. O que importa é manter esta vivacidade da filosofia enquanto constante descoberta e constante questionamento, enquanto alerta de consciências, sobretudo o que tomam como importante e substancial para a compreensão de si mesmas através do pensamento sobre o próprio pensar. Esta é a via lipmaniana para a felicidade do hoje e do amanhã (LIPMAN: 1990, p. 62, 203). Este é o contínuo renascer para a vida, o prelúdio da autosatisfação e da autorealização na sua escolaridade.

O fundamento buscado neste desafio de filosofar com crianças, que estão a aprender a falar e a pensar, é instrumentalizar essa intervenção de agente educativo-criança com os seus pares, por forma a fomentar desequilíbrios necessários à conversação, sejam de ordem ontológica, epistemológica, ética ou política, na direção de construção de um "(...) diálogo baseado tanto na experiência afetiva que nos aproxima e relaciona como na experiência cognitiva" que nos concebe afirmação e julgamento, aprimorando o nosso amadurecimento emocional e intelectual. É o mesmo Lipman que afirma na 2ª edição de *Thinking in Education* que "(...) pensamento sem emoção é aborrecido e desinteressante" (LIPMAN: 2003, p. 262-263).¹

Daí ser tão importante tomar esta predisposição emotiva de fluidez natural da ação criadora que fundamenta a educação para o pensar, como projeção do sentimento de si, do Eu-Eu da criança, no Eu-Tu e no Eu-Mundo.

¹ «Without emotion, thinking would be flat and uninteresting. (...) caring thinking involves a double meaning, for one hand it means to think solicitously about that which is the subject matter of our thought, and on the other hand it is to be concerned about one's manner of thinking. (...) Creation is not an extraction of the aesthetic out of the wholly nonaesthetic, but a transformation of one kind of aesthetic quality into another. Likewise, education is not the extraction of a reasonable adult out of an unreasonable child, but a development of the child's impulses to be reasonable».

Da reciprocidade entre o desejo e o cuidado: o ambiente emocionalmente competente

A própria elaboração da pergunta já é um ato criador interessado; é uma manifestação de um desejo de querer saber, de querer saber-fazer, de vontade ativa em querer ser.

Espinosa, na terceira parte da sua *Ética*, elucida-nos no sentido de definir este desejo como a própria essência do homem, enquanto concebida como determinada a fazer alguma coisa, na sequência de uma qualquer afeição natural. Ou seja, diz-nos que o homem não é senão desejo e que sem desejo não há ação, não há iniciativa, não há vida; pois, neste sentido, viver é «querer» viver, «esforçar-se» por viver, aumentar a sua potência de vida de modo a suplantar as discórdias, os obstáculos, os conflitos e aproveitar as oportunidades que se lhes apresentam. Assim, sem desejo também não há conhecimento, nem razão, nem criação nem mesmo moralidade: o conhecimento é, antes de mais, um «desejo» de verdade – a razão, um «desejo» de coerência – a criação, um «desejo» de novidade, de restabelecimento, de cura; e a moral, um «desejo» de vida virtuosa. Portanto, partir do desejo na criança, é desejar que ela se deseje a si mesma, sendo sempre não mais que ela mesma, potencializá-la por forma a intentar conhecer-se, de forma a refletir-se e a amar-se procurando em conjunto a verdade e a utilidade (ESPINOSA: 1992, p.389-390) ² da sua existência.

“Pelo conhecimento racional dos seus afetos e pelo conhecimento racional intuitivo da Natureza, o “homem livre” tem acesso à mais alta felicidade pelo próprio exercício dessa sabedoria que permitiu a sua liberação. A sabedoria feliz é então concordância consigo mesmo (satisfação consigo mesmo) e concordância com o mundo e o Todo dos quais o sujeito é parte integrante. (...) Essa é ao mesmo tempo liberdade e salvação, consciência de si e experiência de ser” (MISRAHI: 2001, p. 12).

Inferem-se questões: como potenciar o exercício reflexivo e crítico rumo a esta praxis sapiente/competente? Que modelo de discussão devemos adoptar para que se tomem como objetos sentimentos ou pulsões éticas, emoções ou

² *Ética* IV, Proposição XXXV, Corolário II: «É quando cada homem procura ao máximo o que lhe é útil, que os homens são mais úteis uns aos outros.» Com efeito, quanto mais cada um se ajudar primeiro a si próprio, mais ajudará os outros. Quanto mais se tornar ele próprio feliz, mais felicidade dará aos outros.



pulsões estéticas para que a descoberta do íntimo de seu ser, da sua socialização e civilidade, seja efetiva?

Há um fio condutor privilegiado que permite responder a estas questões: o pensamento cuidadoso e cuidante. O «*cuidado*» atento e permanente é condição primária e substancial da própria atitude inquiridora benevolente. Ora, o pensar cuidadoso é o único que pode dar conta da fragilidade intrínseca dos juízos que fazemos, por mais nobres que sejam, como os de verdade ou de justiça, por ser ele capaz de promover os ambientes nos quais estes se instalam com maior ou menor facilidade. Estes ambientes de contextualização socio-emotivos, formadores de hábitos e valores, sejam ou não de uma assumida ordem democrática ou emancipatórios, constituem sempre um foco para onde dirigir o «*cuidado*» e as vivências que a ele são endereçadas.

Para Lipman, “(...) o que se pode fazer é criar um ambiente favorável para o bem pensar, e reconhecer que as crianças têm diferentes estilos de comportamento mental, [e que] cada um dos quais necessita ser alimentado de forma mais ou menos diferente. (...) O professor de qualquer arte deve ser capaz de discernir as disposições criativas do aluno e incentivar o seu desempenho (...) desde que o conteúdo do pensamento não fique comprometido” (LIPMAN: 2006, p. 127).

Neste sentido, o pensamento cuidadoso, atencioso ou rigoroso, implícito nestas palavras, pode ser considerado a base para a prática filosófica do diálogo filosófico. Exercitar este tipo de pensamento, tanto o cuidado acerca de ideias e emoções, quanto o cuidado a respeito da influência direta e positiva dos contextos de significação de uma progressiva inventividade imagética e compensatória, são os pré-requisitos fundamentais para que se efetive “(...) uma experiência positiva” (DEWEY: 1997, p. 3) na relação entre o ensino e a aprendizagem.

Compreender adequadamente uma emoção significa compreender a sua necessidade de revelação. E essa compreensão, a criança deve ser capaz de canalizá-la para um propósito amável e afável, potenciando a sua ação num esforço permanente de abertura e de relação com os objetos, os outros e o mundo. Esta multidimensionalidade imanente à projeção prática da criança em contexto

educativo fecunda tanto o pensamento criativo como o produto dessa criação, num recriar contínuo de significados que sobrevalorizam a sua vida na escola.³

Estes contextos educativos, formais e informais, por ambientarem socio-emocionalmente as interações sociais, condicionam atitudes subjetivas e intersubjetivas, responsáveis pela partilha de sentimentos básicos – os de amor, ternura, alegria e tristeza – e, até mesmo, sentimentos mais complexos, como confiança, amizade, coragem, respeito, justiça e verdade.

Deste modo, a prática filosófica com crianças permite que elas construam e cumulativamente reconstruam significados enquanto formam a consciência de si, mobilizando simultaneamente elementos dos domínios afetivo, cognitivo, criativo e recreativo, presentes na esfera da sua experiência. Nesta dinâmica, habilidades de diálogo e de pensamento consolidam-se sobre competências crítico-reflexivas, sensíveis a critérios razoáveis de afirmação das competências intencionais de interpretação desta sensibilidade, tanto em ambientes educativos profícuos privados e públicos, ou seja, tanto em casa como na escola.

Sendo a vida infantil um processo de mútuo crescimento entre a consciência individual e o meio social; um caminho regulado pelo seu valor e autenticidade de ser que já-é; como «*projeção extensiva*»⁴ possível fundamento de uma intenção de «*corporalização do desejo*» em atos cuidadosos, Lipman busca um pensar “(...) mais atento, mais criterioso, mais significante, mais criativo e mais cativante”: um pensar investigando. Pensar melhor é exercitar, mais que um pensamento complexo, “(...) um pensamento de ordem superior” (LIPMAN: 1998, p. 270).⁵

³ Enquanto leitor de Wallon, Lipman atribui às emoções um papel de relativa grandeza na formação da vida orgânica e social da criança, mediando as suas relações com o mundo exterior, estabelecendo uma estreita ligação entre aquelas e a afetividade, na busca de significado das suas representações mentais, originando a atividade cognitiva e possibilitando a sua prosperidade. Para Wallon, o conhecimento do mundo objetivo é feito de modo sensível e reflexivo, envolvendo tanto o sentir e o sonhar, como o imaginar e o pensar. Defendo que afetividade é, também, fonte de conhecimento. Também Vygotsky pactua com a tese de que existe um vínculo íntimo entre o ambiente contextual cultural/social e os processos afetivos e cognitivos, interrelacionando-se e influenciando-se mutuamente.

⁴ Projeção enquanto existencial constitutivo da presença, relacionado com a necessidade de inserir-se numa variedade de conjuntos: histórico, ôntico, factual, relacional (daí a sua extensividade). Justamente porque se “projecta”, ou seja, porque o “estar-lançado” inclui uma concentração de forças e poderes, e o seu exercício acontece através deste “lançamento” de si mesmo.

⁵ Todo o deslumbramento incita a uma inovação, a uma invenção sobre o criado, e essa dinâmica existe porque eu desejo sempre saber mais e tornar-me melhor. Este jogo é descrito por Lipman: «Há sementes de criatividade em toda a racionalidade, assim como o cognitivo sempre se desenrola em função do afetivo, e o afetivo atua em todo o momento no plano predominantemente cognitivo.»



A consolidação desta autenticidade sobre um pensar e da sua consequente manifestação de integridade manifesta na ação tornando-a coerente e de acordo com a sua natureza, constituem o veículo do próprio filosofar.

Exercitar a essência da criança, o seu desejo⁶, é torná-la agente educativo de si mesma na busca consciente de um mundo que quer construir, em si, dos outros para si, dos outros em si mesmos e de si nos outros. Esta múltipla reciprocidade, tomada como fonte vital da sua nova emergência, é sinal de uma busca incessante sobre o princípio criativo que a despoleta a ser mais e melhor, tanto no pensamento, como na palavra e também na ação. “ Devemos, portanto, aceitar e trabalhar o desejo da criança de participar, cooperar e investigar” (LIPMAN: 1990, p. 77).

Podemos cultivar estas atitudes próprias da consideração filosófica nos dois planos aqui fortemente evidenciados: o socio-emocional e o criativo-reflexivo. No plano socio-emocional, centram-se as mais básicas atitudes que permitem o entendimento dialógico e a compreensão dialética. É de extrema importância respeitar as necessidades fundamentais da criança que a qualificam enquanto ser que se educa: necessidade de afeto, de segurança, de atividade recreativa e de comunicação. No plano criativo-reflexivo urge explorar toda uma expressão poética do seu imaginário infantil, através de jogos linguísticos lógicos, analógicos e indutivos.

Conjugar ambos os domínios significa, em «*Filosofia para Crianças*», a exploração de um universo ilimitado de competências que assistem a própria criança desde o seu estado puro até ao seu enquadramento de possibilidades sobre o preferível⁷ que lhe é exterior. O universo simbólico daí resultante, internaliza na criança o sentido de unidade. Unidade de um amor possível, sinal de esperança e progresso⁸.

O desenvolvimento destas atitudes socio-afetivas favorece a conquista das atitudes inteligentes relacionadas com a dimensão expressiva de criação e, simultaneamente, de recreação. O criador tem sempre presente a necessidade dos

⁶ “(...) Em vez da inteligência estar sempre competindo com os sentimentos, um educador deveria concentrar-se em tornar os desejos mais inteligentes e a experiência intelectual mais emocional.” (LIPMAN: 2001, P. 218)

⁷ MISRAHI: 2001, p. 27-37

⁸ Consultar: “Dicotomias perigosas na educação moral”, pp. 215-221 (Cf. LIPMAN, 2001)

outros; tanto para que o acto alcance o seu fim, como para que a sua «obra» adquira o sentido do seu propósito, como veículo comunicante dos outros através daquela, o seu significado. Neste plano, aquele que se acerca do pensamento cuidante no o modo como nos inclinamos sobre um objeto e do rigor quando culcamos a correção dos nossos próprios procedimentos de pensar, demanda o desenvolvimento autêntico das suas habilidades racionais de relação, tais como, a investigação, a conceptualização, o racionamento e a tradução.

O desenvolvimento destas habilidades suportadas pelo afeto (LIPMAN: 2003, p. 266)⁹ e pela necessidade do sentimento de grupo são a base altruísta valorativa do compromisso com toda a ação que se pretende ser educativa (LIPMAN: 2003, p. 267).¹⁰

Do *homo ludens* ao *homo sapiens*: a prática dialógica filosofante

Do ponto de vista pedagógico, Lipman elaborou desafios com intuito deliberado de se desenvolverem atitudes e práticas filosóficas na educação infantil. Na faixa etária correspondente ao ensino primário, as crianças tendem a ser muito curiosas e a envolverem-se com facilidade em ambientes lúdicos, o mesmo seria dizer “(...) jogando o jogo filosófico” (LIPMAN: 1990, p. 202). Neste *jogo*, as atividades de diversão interativa favorecem o seu desejo, manifestando-se inteligentemente e emocionalmente sobre aquilo que despoleta o seu interesse, exercitando e conjugando competências com as quais, naturalmente, tentam cultivar a sua aprendizagem significativa sob a sua experiência vivencial e convivencial.

De um diálogo intenso entre emoções e razões, surgem necessariamente boas razões, bons julgamentos e argumentos eficientes. Esta prática dialógica filosofante apresenta-se como uma necessidade de reequilíbrio, não apenas psicossomático, como também reflexivo e, simultaneamente, criativo, diante dos acontecimentos e eventos preferíveis que despertam estes processos mentais constitutivos da consciência de si e da consciência do mundo. Estes momentos de «*tornar-se sujeito*» são a matéria-prima do experimento de formação de atitudes em

⁹ «Affective thinking is a conception that cuts like a laser across the reason versus emotion dichotomy.»

¹⁰ «Once again, the point being insisted upon is that at least some emotions are not merely the physiological consequences of human judgments: they are those judgments themselves.»



práticas filosóficas sobre temáticas que lhes dizem respeito e com os quais constroem a sua identidade e subjetivação. São estes momentos, entre as imagens percebidas e o sujeito que percebe as imagens, que provocam situações de questionamento e de encontro.

Para a criança em fase de formação da consciência, a filosofia é um recurso para o despertar do sujeito. Este modo de intervenção leva, por intermédio de uma pedagogia enraizada na pergunta geradora, a desequilíbrios emocionais e cognitivos e tende a superar estes reequilíbrios pela construção de conceitos partilhados pelo grupo, pela «*comunidade de investigação*»¹¹ que se edifica, por via de uma pedagogia assente na prática dialógica.

Lipman infere que “(...) quando as pessoas se envolvem num diálogo, são levadas a refletir, a se concentrar, a levar em conta as alternativas, a ouvir cuidadosamente, a prestar muita atenção às definições e aos significados, a reconhecer alternativas nas quais não havia pensado anteriormente e, em geral, realizar um grande número de atividades mentais nas quais não se teria envolvido se a conversação não tivesse ocorrido” (LIPMAN: 2006, p. 44).

De facto, somente o diálogo crítico desencadeia um processo reflexivo capaz de conduzir à modificação de pontos de vista (pensamento divergente) e à inferência de bons julgamentos.

Portanto, é notável a inclinação de Lipman em realçar que a criatividade está alicerçada à lógica, ao raciocínio organizado, ao produto contínuo do comportamento filosófico. A partir deste enunciado, podemos inferir que Lipman confere ao diálogo uma tríade indispensável ao funcionalismo operante da ação formativa: um pensar e um falar simultaneamente críticos, criativos e atenciosos. É neste ambiente de bem-estar que nos propõe educarmos verdadeiramente o crescimento da criança (LIPMAN: 1990, p. 205)¹², por forma a que seja nessa

¹¹ A Comunidade de Investigação é definida como um lugar onde as perguntas das crianças são apresentadas ao grupo se nutrem de pontos de vista diferentes e divergentes; e, onde a resposta construída não terá sentido se não for produto de uma discussão, argumentação e avaliação coletivas.

¹² Quando creditamos aos artistas compreensão (insight) e imaginação, queremos dizer que os seus trabalhos nos possibilitam compreender mais efetivamente os significados a serem encontrados na nossa experiência. Toda a apreciação estética nos engrandece nesse sentido, mas a apreciação da criatividade num trabalho engrandece de algum modo misterioso a nossa capacidade para tal engrandecimento: ela faz crescer a nossa força para crescer.»

consciencialização que a criança se reconheça como capaz de conduzir-se e envolver-se no seu próprio ser, crescer e viver.

Neste processo de ativação filosófica surgem sentidos entusiasmantes que lhes imprimem a transição de um plano individual para um plano plural, de um compromisso sobre a divergência, pela aceitação da complexidade das relações intersubjetivas e a compreensão da sua dinâmica. A transformação de ideias em conceitos e destes em significados especiais, sob um ambiente recreativo, leva a criança a pensar sobre o pré-concebido, sobre o co-construído e sobre a retroatividade do seu movimento autognoseológico, assente numa dinâmica revigorante.

O reconhecimento da importância da reflexão sobre si mesmo, no seu espaço de ação e da valoração emocional sobre o convívio respeitoso da pequena comunidade onde se insere, fazem desta abordagem educativa o palco real de um desenvolvimento que se quer pessoal e social. Inscrever-se como participante na sua formação é, novamente, realizar a sua tendência natural para a descoberta.

Segundo John Dewey (1959, 94), leitor de Espinosa¹³, o seu interesse, tendendo a passar de um estágio de menor perfeição para um estágio de maior perfeição (o eterno processo de aperfeiçoamento, amadurecimento, refinamento), na sua valência afirmativa caracterizada por um pensamento sobre um pensar de ordem superior, a justiça, a verdade e a tolerância são valores cada vez mais presentes na sua vida; qualificando-a e enriquecendo-a através *das obras dos seus atos* políticos e sociais.

Com esta abertura inteligente e emocionalmente competente, a criança tende a aceitar o meio sociocultural como o «locus» contextual da sua idade de crescimento, de encontro e de relação, sustentando a sua ação na prudência, na equidade e na alteridade tomadas como centros nevrálgicos da sua tendência circunstancial convergente no civismo criativo que lhe é próprio e que a libera.

Da sensibilidade afetiva à reflexividade criativa: do cuidadoso ao «cuidante»

¹³ DEWEY, J. *The Panteism*. In: *The Journal of Speculative Philosophy*, Vol. 16, No. 3 (July, 1882), pp. 249-257; “O que existe é um comportamento contínuo, passando de um estado incerto, dividido e hesitante para outro mais visível, determinado e completo.” In: DEWEY, J. *Democracia e Educação: Teorias da Moral*. Lisboa: Didactica Editora, 2007, p. 291



A atividade criadora só pode exercer-se plenamente dentro de um ambiente de abertura e de liberdade de comunicação activa, num meio rico e estimulante para o desenvolvimento da sensibilidade e da imaginação sobre as experiências vividas, tornando-as positivas, na condição de revelar a personalidade da criança na interação com o outro, esclarecendo-se e aceitando-se, segundo um princípio divergente mediante os contextos em que se manifesta.

Segundo Carl Rogers, o primado da condição pessoal é fundamental para que, dentro da atitude criativa, a criança se reveja como potência substancial de construção, ou seja, adquira a competência de se dirigir a si mesma, de modo a conservar-se e a enriquecer-se, num movimento atualizante, e de necessariamente tornar-se capaz de se modificar, de se transformar, de recriar por si própria o seu sistema de valores em função das suas experiências pessoais e comunitárias, ganhando habilidades de autorregulação corretiva, para si e para os outros, caso seja chamada a intervir e a participar na transformação ou reconstrução de outras identidades em “ambiente de seminário”¹⁴, porque acredita em si, e acredita naquilo que é capaz de aprender.

Esta tentativa de desenvolver competências emocionais associadas à esfera política da criança confere-lhe oportunidade de se envolver com toda a comunidade escolar. Através da relação incondicional que estabelece com o outro no sentido de consciencializar a sua congruência, isto é, aceitando-se como é, sendo autêntica e, desta forma, romper com os limites da sua corporeidade e buscar entendimento e significação na esfera de outrem, este processo de libertação, de reconhecimento e de receptividade é necessário para que a afetividade (TAILLE: 1992, p. 65)¹⁵ tome o lugar da prepotência e da autoridade sobre o outro, instituídas nas nossas instituições escolares como diretrizes formativas.

Esta postura em busca de uma generosa compreensão empática favorece a expressão genuína da experiência afetiva, a flexibilidade da dinâmica de relação e

¹⁴ Exposição e disposição de temas científicos em mesa-redonda.

¹⁵ «Segundo Piaget, a afetividade é comumente interpretada como uma «energia», portanto como algo que impulsiona as ações. Vale dizer que existe algum interesse, algum móvel que motiva a ação. O desenvolvimento da inteligência permite, sem dúvida, que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetos ou situações. Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações, e a Razão está ao seu serviço.»

a plasticidade da própria inteligência. A criança desejará naturalmente aprender por si mesma, de criar criando-se a si e de recriar-se enquanto ser humano disposto inteiramente à sua experiência, tornando a sua conduta criadora e a sua atividade construtiva.

Lipman rever-se-ia nas palavras de Rogers. Cultivar o diálogo solidário através da sua instrumentalização em Comunidades de Investigação, tanto pela estrutura como pelo modo de funcionamento desta, é moralizar a circunstância de ação da criança habilitando-a para um progresso plural e transversal de uma prática socio-afetiva indispensável para a saúde da própria sociedade que se crê verdadeiramente suportada pelos pilares democráticos da educação: solidariedade, equidade e tolerância.

Esta emergência estética firmada na indagação do próprio grupo faculta à criança o conforto original da novidade e propõe-lhe buscar saberes inovadores, preceitos de fluxo e flexibilidade fundamentais para o desenvolvimento da sua funcionalidade imagética aplicáveis tanto ao nível da clarificação de problemáticas existenciais como requerida na resolução de conflitos de ordem social. Esta operacionalização constante da inteligência emocional preconizada pelo programa de «*Filosofia para Crianças*» em «*Comunidade de Investigação*» capacita a criança para encontrar instrumentos capazes de fazer suprimir as adversidades às quais está permanentemente sujeita, assim como aos estereótipos do meio social onde se inscreve e de inferir sobre as normas vigentes de comportamento e ação estabelecidas enquanto obrigações de carácter doutrinário e redutivo.

Esta maneira de cuidar a sua experiência e as divergentes concepções de experiência que fazem parte da vida ativa da criança não é uma atividade meramente cognitiva e reflexiva, ela é sobretudo emotiva e/ou afetuosa. Quando se dialoga, presta-se atenção ao todo que consideramos importante e não somente à parte, ou seja, o conluo cooperativo servirá sempre como um palco maior de critérios sobre os quais possamos perceber melhor para que a nossa condição de coparticipante ganhe um efeito significativo.

Esta postura de criar alternativas tendo em conta a esfera globalizante da nossa ação não se reduz simplesmente a um «*cuidar de*», como também relevar a busca por um exercício de «*cuidar a*», quando se trata dos outros, do meio que nos



envolve, dos objetos, das pessoas, dos pensamentos, dos comportamentos, do visível e do invisível, do concreto e do abstrato. Mais que «*cuidado em prol de alguém*», ele é também uma «*procura de valorizar*», de estimar, de tato intuitivo nas consequências dos nossos atos.

Este cuidar é uma demonstração implícita e explícita de apreço sobre o que desejamos ser e sobre o mundo em que queremos viver. Lipman infere sobre este enunciado que "(...) a atenção cuidadosa extrai uma resposta da pessoa atendida e essa resposta pode ser às vezes muito criativa" (LIPMAN: 1990, p. 157).

Esta competência de ser criativo deve ser entendida também como termo de melhoramento das próprias relações sociais. A busca de solução de problemas ou conflitos através do exercício das várias alternativas e possibilidades formam a práxis criativa resultante do sentido afetivo conferido tanto ao discurso interior como à sua manifestação expressiva comunitária e humanizante.

O fortalecimento desta relação pedagógica entre a sensibilidade afetiva e a reflexividade criativa funciona como a base referencial do desenvolvimento de competências cívicas e moralizantes: aprender a conhecer exercitando o pensar em si mesmo, sobre si e com os outros; aprender a fazer despertando a capacidade para criar e recriar o seu pensamento, proporcionando a descoberta do valor construtivo do trabalho e não somente como treino de preparação para executar uma determinada tarefa; aprender a conviver, expurgando a competitividade e reforçando o trabalho coletivo, com projetos solidários e cooperativos; e, aprender a ser, contribuindo para a formação de uma postura de deliberação cuidadosa e de decisão responsável enquanto veículos de prolongamento da consciência holística e manifestação criteriosa e rigorosa de si mesma. Estes são o bolbo sinérgico de construção e edificação de uma sociedade mais autónoma, mais livre e mais feliz.

Para uma filosofia de vida

O próprio currículo criado por Lipman apela para que esta dinâmica se concretize, afirmando que o mesmo "(...) deve mostrar continuidade afetiva bem como cognitiva. A confrontação entre a criança e o currículo deve produzir estimulação de modo a que incite à reflexão e à investigação. Deve haver desafio intelectual, mas apresentado de modo a ser emocionalmente estimulante. É este

estímulo que motiva a criança a investigar as situações em que se encontra; contudo, é o currículo que fixa o tom e dá a qualidade situacional que orienta a investigação resultante” (LIPMAN: 1990, p. 169).

Neste ponto, o professor tem tarefas semelhantes às das crianças. Para além de “(...) lutar pela expressão de criatividade que lhe era natural quando criança” (LIPMAN: 1990, p. 126), a ele compete também facilitar as dinâmicas colaborativas da conversação e cooperativas do diálogo filosófico, e “(...) ser auto retraído filosoficamente mas, contudo, pedagogicamente forte” (LIPMAN: 1990, p. 207). A atitude calorosa do acolhimento, de aceitação e de compreensão, que deve acompanhar a autenticidade do professor/educador, prepara a sua disponibilidade para aceitar a criança em todas suas materializações, daí a sua denominação de facilitador. Facilitador é aquele que respeita, auxilia, descomplica, favorece e propicia, coadjuva e aceita, com simpatia e atenção os propósitos pedagógicos das crianças (LIPMAN: 2006, p. 117-176).¹⁶

Capaz de colocar o grupo em condições de tomar a seu cargo o seu próprio destino, no seio de uma relação em que a criatividade voluntária substitui a dependência e a sujeição, o medo e o castigo de errar, em contexto de «*Comunidade de Investigação*», seja na escola, seja em qualquer outro lugar, a função do facilitador tomada em toda a sua dimensão de legitimidade¹⁷ pedagógica deve ser uma espécie de condutor, que se desenha sob uma atitude de ajuda, de orientação e de afeto.

Ser disponível é estar constantemente atento ao desfile filosofante da criança, pronto a corresponder às necessidades da sua expressão, aos interesses do seu manifesto e a guiá-la para o fim que pretende. Esta condição de respeito e de não-diretividade é libertadora e revigorante. É canalizar energia positiva sob a forma de benevolência, de simpatia e compaixão. É insuflar perseverança no ser criança (LIPMAN: 1990, p. 117). É potenciá-la para ser ela mesma. Pessoa e feliz.

¹⁶ As tarefas do professor/educador/facilitador.

¹⁷ O conceito de legitimidade corresponde ao processo em que a relação pedagógica entre os agentes educativos – criança e professor – se torna fruto de uma reflexão conjunta suportada por um bom julgamento sobre as respostas satisfatórias e ricas tomadas como bons objetos de estudo por parte da criança, tal como pelas questões pertinentes e geradoras de orientação dialógica formuladas tanto pelas crianças como pelo facilitador em Comunidade de Investigação.



Assim, para que haja um programa educacional votado à democracia, à construção de uma sociedade mais participativa e igualitária, é necessário que criemos condições para desenvolvermos a empatia dialógica, pressupondo também a palavra falada, ouvida com respeito e relevância quando solicita pelo outro, como uma filosofia de vida.

Enviado em: 06/09/2014
Aprovado em: 06/01/2015

Referências Bibliográficas:

- DEWEY, J. *Cómo Pensamos: La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica, 1989.
- *Democracia e Educação*. Lisboa: Didáctica Editora, 2007
- *Mi Credo Pedagógico*. Léon: Secretariado de Publicaciones, 1997.
- *Experiência e Educação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010.
- ESPINOSA, B. *Ética*. 3ª Edição. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- LIPMAN, M. *A Filosofia vai à Escola*. São Paulo: Summus, 1990.
- *O Pensar na Educação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.
- *Thinking in Education*. New York: Cambridge University Press, 2003.
- LIPMAN, M.; OSCANYAN, F. S.; SHARP, A. M. *Filosofia na Sala de Aula*. 3ª Edição. São Paulo: Nova Alexandria, 2006.
- MISRAHI, R. *Felicidade: um ensaio sobre a alegria*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2001.
- MORIYÓN, F. G. *La estimulación de la inteligencia racional y la inteligencia emocional*. Madrid: Ediciones de la Torre, 2002.
- ROGERS, C. *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editores, 1985.
- *O Poder Pessoal*. Lisboa: Padrões Culturais Editora, 2011.
- TAILLE, Yves de la; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa (1992). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.