

Perguntas metafísicas

As perguntas metafísicas são as mais comuns e as mais difíceis de serem respondidas. A metafísica é a parte mais abrangente da filosofia e trata dos temas de maior generalidade.

Pode nos causar espanto o fato de crianças pequenas serem capazes de fazer perguntas desse porte. Sim, é espantoso que elas o façam. Mas também é surpreendente o fato de que assim como elas, nós tínhamos essa capacidade e, agora, praticamente nos esquecemos de como formular perguntas desse gênero.

Suponhamos, por exemplo, que perguntemos a nosso filho se ele ainda vai ficar muito tempo jogando. É uma pergunta simples e esperamos obter uma resposta simples. Mas, em vez disso, ele nos pergunta: "- O que é *tempo*?", Se pensarmos bem, é algo que realmente nos deixa aturdidos. O que é tempo? Como responder? Dizemos a ele para ler as obras de Santo Agostinho ou de Einstein? As opções não parecem muito promissoras, então dizemos à criança: "- Eu não perguntei o que era tempo, Perguntei apenas se ainda ia ficar muito tempo jogando". Isso deve deter a pequena criatura! Por agora, escapamos, mas começamos a perceber o quanto uma criança pode ser formidável.

Ou então, suponhamos que perguntemos a uma criança qual a distância entre a sua casa e o supermercado. Já que fazemos uma pergunta bastante específica, esperamos uma resposta específica, tal como "meio quilômetro" ou "seis quarteirões". Mas, para nossa surpresa, ela pergunta: "- O que é?". Não uma determinada distância, mas distância em geral. Temos aqui uma pergunta filosófica- para ser mais exato, uma pergunta metafísica.

Essa forma de mudar o nível normal do diálogo, passando para um nível mais geral, é típica da metafísica. Existem outros exemplos de perguntas metafísicas que as crianças podem já nos ter feito (ou estão se preparando para nos fazer) tais como:

- O que é espaço?
- O que é número?
- O que é matéria?
- O que é mente?
- O que são possibilidades?
- O que é realidade?
- O que são coisas?
- Qual é a minha identidade?

O que são relações?
Tudo teve um começo?
O que é a morte?
O que é a vida?
O que é significado?
O que é valor?

O que faz com que perguntas como essas sejam dificilmente respondidas é que envolvem conceitos tão amplos que não conseguimos classificá-los - simplesmente não conseguimos manejá-los.

Normalmente, definimos os termos situando-os em contextos mais amplos aos que pertencem. Por exemplo, se nos pedem a definição de "homem", podemos dizer que homem é um *animal*. Mas se insistem, e querem saber que *tipo* de animal, podemos responder dizendo que *homem é o animal que pensa*, ou dizer que homem é o *animal que ri, chora* e mais uma série de respostas possíveis.

Mas, obviamente, quando nossos alunos nos perguntam: "- O que é espaço?" passamos maus momentos tentando encontrar um contexto mais amplo no qual possamos encaixar o espaço. O mesmo acontece com palavras como *tempo* e *número*. Perguntas como essas costumam nos deixar perplexos.

Poderíamos dizer: " - Bem, só porque meus alunos me fazem perguntas que eu não sei responder, isto não os torna filósofos". Com certeza eles não sabem que estão formulando perguntas metafísicas! .

Podem não saber, mas não é isso o que importa. O que se tem que levar em conta é que as crianças, com sua necessidade de totalidade e globalidade, juntamente com sua ingenuidade e falta de informação, tentam alcançar respostas completas. Para elas, é uma questão de tudo ou nada; não querem saber apenas como isso ou aquilo começou, mas como tudo começou. Não apenas o que é quente ou frio, mas o que é temperatura. Não apenas o que é melhor ou pior, mas o que é ser perfeito.

Vejamos por exemplo esta conversa sobre perfeição mantida numa sala de sexta série:

Professor: - Como seria se, como disse o Toninho, tudo fosse tão simples e claro como na matemática?

Aluno nº 1: - Seria perfeito!

Aluno nº 2: - Mas se tudo fosse perfeito, nada precisaria ser

feito.

Aluno n° 3: - Seria muito chato, se não tivesse nada para ser feito.

Aluno n° 4: - É, e além disso, se tudo fosse perfeito, teríamos perfeitos idiotas e perfeitas porcarias ...

Como chegaram rápido ao ponto de perguntar como seria realmente a perfeição!

Perguntas lógicas

As perguntas lógicas têm a ver com raciocínio. No texto "A descoberta de Ari dos Telles", a novela para 5ª e 6ª série do primeiro grau do programa de Filosofia para Crianças. os alunos fazem perguntas como: "E daí? O que se pode concluir disso?", ou "Com base no que já sabemos, o que podemos descobrir?" .

Estamos usando a lógica quando, por exemplo. ao ler um aviso que diz: "Fechado aos domingos", assumimos que o lugar está aberto de segunda a sábado. Estamos usando a lógica quando percebemos que a afirmação "vira-latas latem" segue-se das frases "cães latem" e "vira-latas são cães".

A relação da lógica com o pensar é, de certo modo, similar à relação da gramática com a linguagem. A gramática estabelece as regras que devemos seguir para falar direito, e a lógica as regras que devemos seguir se queremos pensar bem.

Uma das regras que interessa à lógica é a consistência. Se os alunos dizem que fizeram a lição de casa e logo depois dizem que ainda não fizeram, certamente estão sendo inconsistentes. O que a lógica pode fazer é enfatizar a importância de ser consistente ao pensar, falar e agir.

Perguntas éticas

As crianças querem saber: O que é bom? O que é certo? O que é justo? Talvez elas não perguntem. Talvez nem mesmo perguntem aos colegas. Mas perguntam para si mesmas. E se participarmos de uma discussão filosófica com nossos alunos, logo perceberemos que estão interessados em moral tanto quanto todo mundo. Eles querem saber o que importa e o que não importa. Eles querem saber quais as coisas que são importantes - e, portanto, que vale a pena conseguir - e as que não são.

Geralmente, quando querem saber o que é certo fazer, eles

não perguntam a nós: eles apenas observam o que fazemos e agem do mesmo modo. Por exemplo, suponha que sempre insistimos na importância da honestidade e, ao mesmo tempo, eles observam que respeitamos a propriedade dos outros. O que eles aprenderão? Na realidade, aprenderão não apenas duas, mas três coisas. Eles aprenderão a defender a honestidade, assim como o fazemos. Aprenderão a respeitar o que é dos outros - assim como nós. E aprenderão a manter a coerência entre o que defendem e o que fazem - assim como nós.

Agora, suponha que os levemos para viajar, e na hora de fazer as malas vêm que colocamos na mala as toalhas e os cinzeiros do hotel. O que eles aprenderão? Novamente três coisas. Eles continuarão a defender a honestidade - como nós. Não irão praticá-la - como nós. E acreditarão que deve haver incoerência entre o que se prega e o que se faz.

Assim, se as crianças precisam aprender a integridade moral, é importante que compreendam a coerência. Contudo, a coerência deve ser praticada por aqueles que as crianças têm como modelos de conduta correta - não servirá de nada se eles apenas a defendem oralmente para as crianças.

No entanto, o melhor modo de explicar a natureza da coerência é a lógica: o que significa idéias coerentes com outras idéias; o que significa idéias coerentes com as ações; o que quer dizer ações coerentes com outras ações. O exercício da lógica pode desenvolver nas crianças um apreço pela consistência que é uma condição básica da integridade moral. E, ao mesmo tempo, pode desenvolver nas crianças uma consciência do raciocínio válido de tal modo que, no caso de terem que se afastar da coerência, reconheçam que devem ter boas razões para fazer isso.

Texto extraído da obra:

LIPMAN, Matthew. A filosofia na sala de aula I Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp, Frederick S Oscanyan; tradução de Ana Luiza Fernandes Marcondes. - São Paulo: Nova Alexandria, 2001. 256p.

FAZER PERGUNTAS

A maioria dos estudantes são curiosos e intelectualmente vivos. É muito provável que, à medida que vão crescendo, vão pensando e refletindo cada vez menos. A mudança é tão gradual, dia após dia; que dificilmente nota-se a perda. Lentamente a vivacidade se extingue e o potencial vai desaparecendo. De repente, começamos a notar que estão ficando sem imaginação, não perguntam mais e não fazem mais críticas.

Sem dúvida, queremos que nossos estudantes sejam capazes de pensar, e de pensar bem, por si mesmos. Queremos que sejam indivíduos racionais e responsáveis. Esperamos que sintam que suas vidas têm sentido e não são vazias. Mas quando se trata de incentivá-los a raciocinar, a buscarem o significado naquilo que lhes acontece e naquilo que fazem, provavelmente nos sentimos muito impotentes.

As crianças precisam de modelos com os quais possam se identificar. Elas precisam de modelos de liderança para que possam se ver como futuros líderes. Elas precisam de modelos de integridade para perceber o que significa ser honesto. E precisam de modelos de conversações inteligentes entre adultos e crianças para acreditarem na possibilidade do diálogo.

Para ajudar a pensarem por si mesmas, a caminharem em direção a tornarem-se independentes, desembaraçadas, auto-suficientes, devemos perguntar a nós mesmos:

- O que adianta eu lhes fornecer respostas rápidas cada vez que fazem perguntas?

- O que adianta memorizarem a informação dos livros sem tentarem compreender os conceitos ou as pressuposições implícitas?

- Estou sendo para as crianças um modelo de pessoa que questiona constantemente, que sempre está buscando respostas mais apropriadas, que está mais interessada no diálogo e na descoberta do que na memorização dos fatos?

Em "Luísa" encontramos uma conversação entre adultos e crianças que pode servir de modelo de uma conversação de descoberta tanto para um adulto como para uma criança e, ao mesmo tempo, nos mostrar algo a respeito da natureza das perguntas.

- Pai - disse Ari.

- Hum? - disse seu pai.

- Pai, o que é uma pergunta?
- Isso o que você está fazendo.
- É ... , eu sei que estou fazendo uma pergunta, mas não é isso que eu estou perguntando.
- Então o que é que você está perguntando? Parece que a gente está dando voltas como palhaços. Quem está na frente?
- Ah, pai!
- O que foi?
- Estou falando sério. O que é uma pergunta?
- Por que você quer saber?
- Pai, não é essa a questão! Que diferença faz por que eu quero saber? Eu só quero saber.
- Você está sempre perguntando por quê. Por que eu não posso perguntar?
- Pai, eu só fiz uma perguntinha e você fica aí dando voltas e mais voltas. Tudo que eu estou tentando saber é o que acontece quando a gente faz uma pergunta.

A conversa prossegue com cautela e um tanto penosamente para ambas as partes. Mas há um certo progresso. Ao final, Ari diz que talvez a pessoa que faz uma pergunta tenha um problema. Depois, ponderando sua própria afirmação, ele diz:

- O que você está me dizendo é que fazemos perguntas porque estamos com problemas?
- A gente tem problemas ou são os problemas que têm a gente?
- Ah, pai, por favor, fala sério!
- Eu estou falando sério.
- Bem, qual a ligação entre uma pergunta e um problema?
- Qual a ligação entre um *iceberg* e a ponta de um *iceberg*?
- A ponta do *iceberg* é o que a gente pode ver. O resto está debaixo d'água.
- Então, será que a sua pergunta não é só a ponta do *iceberg*?
- A pergunta é minha, mas o problema não?
- Pode ser.
- Então de quem é?
- Não é de ninguém. Veja! Se você, por exemplo, tivesse terminado a escola e não soubesse em que iria trabalhar, você ficaria intrigado e começaria a fazer perguntas. Mas se houvesse falta de empregos, então isso seria um problema geral e não apenas seu. É por isso que eu disse que você não teria o problema, ele é que teria você.
- Então eu faço perguntas não tanto pelas respostas, mas sim para saber qual é o problema?

Seu Ronaldo deu um sorriso e concordou.

- Eu não diria isso de melhor maneira - disse ele.

Bem, nem todas as crianças são tão insistentemente inquisidoras como Ari nessa novela. Mas quando os professores têm a habilidade de cultivar o pensamento de seus alunos por intermédio do seu próprio questionamento, as crianças acabam podendo pensar por si mesmas, sobre qualquer aspecto da sua própria experiência. As crianças querem pensar a respeito de coisas como quem são, por que são obrigadas a ir à escola, o que é sua mente, o que é a morte, o que é certo ou errado fazer e assim por diante. Então, por que não começar por aí - pelos seus problemas?

A arte de perguntar é algo muito complexo. Naturalmente, existem algumas perguntas que merecem respostas. Se uma criança nos pergunta onde é a biblioteca, sem dúvida podemos lhe dizer. Mas é muito diferente uma pergunta sobre o significado de alguma palavra, quando ambos sabemos que existem vários dicionários que podem ser consultados. Do mesmo modo, se uma criança nos faz uma pergunta filosófica como "- O que é justo?", e respondemos dizendo como definiríamos o que é justiça, existe o perigo de estarmos fechando a porta, exatamente, ao tipo de investigação que esta pergunta está tentando abrir - o tipo de investigação que é o verdadeiro fundamento do pensar por si mesmo. Como exemplo, observemos esta conversa que aconteceu numa aula de filosofia da 6ª série:

Professor: - Por que você vai à escola?

Aluno nº1: - Para ter uma educação.

Professor: - O que é ter uma educação?

Aluno nº2: - Ter todas as respostas.

Professor: - As pessoas educadas têm todas as respostas? .

Aluno nº3: - É claro que têm!

Professor: - Eu sou uma pessoa educada?

Aluno nº1: - Claro!

Professor: - Eu tenho todas as respostas?

Aluno nº3: - Não sei. Você está sempre nos fazendo perguntas.

Professor: - Então, eu sou adulto e educado, mas faço perguntas. E vocês são crianças e dão respostas, certo?

Aluno nº2: - O que você quer dizer é que quanto mais educados ficamos, fazemos mais perguntas ao invés de dar respostas? É isso?

Professor: - O que vocês acham?

Os professores que pretendem saber tudo causam um duplo

prejuízo aos alunos. Primeiro, dando respostas que eles deveriam descobrir por si mesmos, esses professores não preparam seus alunos para o dia em que lhes falte o apoio dos adultos e fiquem à mercê de seus próprios precários recursos. Ou para o dia em que o modelo do professor onisciente desmoronar, ou descobrirem que o professor não tem todas as respostas. Sua segurança e confiança podem acabar e, talvez, uma vez mais, fiquem indefesos por não terem sido incentivados a desenvolver as ferramentas que necessitam para encontrar suas próprias respostas. Em segundo lugar, esses professores criam em seus alunos o modelo ou o ideal da pessoa educada como alguém que sabe tudo em lugar de uma pessoa que é intelectualmente aberta, curiosa, autocrítica e disposta a admitir a ignorância ou indecisão.

Além disso, quando um professor pretende saber tudo, as crianças ficam com a impressão de que o conhecimento consiste em respostas - algo fora de si mesmo que precisa ser memorizado - em vez de algo a ser descoberto e criado. No lugar de envolver a criança no processo de aquisição do conhecimento, o professor com todas as respostas (ou o professor que insiste que as crianças regurgitem respostas) priva essas crianças do prazer que lhes será tão útil em anos vindouros - a satisfação de descobrir respostas por si mesmas. A relação entre essa satisfação e ser uma pessoa imaginativa, curiosa e intelectualmente viva é muito substancial.

Lembrem que as crianças usam, constantemente, os adultos como modelos de uma postura intelectual sólida e se identificam com seu comportamento. Se quisermos reforçar sua curiosidade, devemos exibir-lhes a imagem de adulto maduro, mas questionador. Essa imagem reafirma para as crianças a sua liberdade para explorar, fazer mais perguntas, investigar as diversas alternativas disponíveis e, finalmente, chegar a algumas tentativas de respostas. A capacidade de sustentar nossas respostas como tentativas, e não dogmas, é algo que as crianças podem aprender rapidamente conosco. Mas se apresentarmos a imagem de alguém que tem todas as respostas, insinuando que essas são as respostas certas, apresentamos a imagem de alguém que sabe tudo, e assim tiramos o incentivo de as crianças explorarem, questionarem e buscarem soluções mais globais.

Quando perguntamos às crianças "- Por quê?", as desafiamos a se aprofundarem em suas próprias pressuposições, a fazerem melhor uso de seus recursos intelectuais, a descobrirem propostas mais imaginativas e criativas do que as que teriam conseguido se a nossa postura, diante delas, fosse a de um provedor de fatos.

Mesmo nas situações em que é apropriado dar respostas, existem maneiras de fazê-lo que abrem mais o assunto e favorecem a investigação das crianças em vez de fechá-la.

Essa característica do questionamento, que é essencial para incentivar as crianças a pensarem filosoficamente, manifesta-se não apenas em como o professor responde às crianças, mas também no modo com que ele se envolve no ensino no decorrer do dia. Se o professor incentiva as crianças a aceitarem respostas, a não serem críticas, a memorizarem fatos que não entendem, se ele concentra sua energia em realizar avaliações que não requerem a criatividade ou a compreensão ativa das crianças, elas provavelmente ficarão com a impressão que se tornam mais educadas à medida que assimilam mais fatos. E, dificilmente, é esta a melhor maneira de conceber a educação.

Finalmente, o professor não deve ter receio de desafiar as pressuposições que as crianças fazem, mesmo quando concordar com elas, se o resultado promete ser uma atitude mais vívida das crianças perante o tema. Observemos, por exemplo, esta discussão:

Aluno: - Quando George Washington nasceu?

Professor: - Por que você não procura no livro?

Aluno: (após algum tempo) - O livro diz que foi em 1733.

Professor: - Essa é a data certa?

Aluno: - Claro que é. Está no livro.

Professor: - Será que existiu mesmo um George Washington?

Aluno: - Isso é ridículo! Se não tivesse existido, como explicaríamos todos os documentos assinados por ele, as histórias que contam sobre ele, a casa que era dele e as suas roupas que vi na sua casa em Mount Vernon?

O principal aspecto desse diálogo é que crianças como essa podem ser levadas a buscar evidências em que basear sua crença na existência de uma figura histórica como George Washington ou em eventos históricos. Elas são levadas a realizar uma incursão dentro da natureza da história. Elas percebem o que seria necessário levar em conta se afirmássemos que a existência de George Washington fosse falsa. Assim, através de uma pergunta aparentemente incongruente o professor levou o aluno a passar de uma atitude de espectador da história para uma compreensão pessoal de como se podem explicar certos fatos ou incidentes históricos. É essa passagem de espectador para participante que permite à criança desempenhar um papel mais ativo no próprio processo da investigação.

Não é fácil saber que perguntas fazer, quando fazê-las e como fazer a pergunta apropriada. Além disso, não basta ter algumas perguntas à mão em nosso repertório; também é importante que sejam feitas numa seqüência tal que a discussão avance em direção a uma culminação.

Os manuais para os professores fornecem vários planos de discussão que permitem ao professor dirigir a discussão estrategicamente sem ter que, constantemente, perguntar -se o que vai dizer em seguida. Esses planos de discussão, geralmente, giram em torno de uma das idéias principais do capítulo e são elaborados de modo a ajudar as crianças a explorarem o conceito com profundidade e a relacioná-lo com suas experiências pessoais.

Texto extraído da obra:

LIPMAN, Matthew. A filosofia na sala de aula / Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp, Frederick S Oscanyan; tradução de Ana Luiza Fernandes Marcondes. - São Paulo: Nova Alexandria, 2001. 256p.