

À GUIA DA FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: DA ARGUMENTAÇÃO À CIVILIDADE

Fabricio Ramos Rodrigues¹
Patrícia Del Nero Velasco²

Resumo

A preocupação com o desenvolvimento de competências argumentativas e com a formação cidadã é amplamente reiterada nos dispositivos legais que orientam o Ensino Fundamental. Mas como fomentá-las? A partir de nossa experiência com a disciplina de Filosofia nos anos finais do Ensino Fundamental, no presente texto apresentamos uma possibilidade de trabalho inicial com práticas argumentativas; ademais, procuramos defender que o exercício em questão pode propiciar a criação de um espaço caracterizado pela alteridade – colaborando, portanto, para a formação da consciência e do exercício da civilidade.

Palavras-chave: Filosofia; Ensino Fundamental; Comunidade de Investigação; Argumentação; Civilidade.

Abstract: The concern with the development of argumentative skills and with citizen formation is widely reiterated in legal documents that guide Middle School. But how to foment them? From our experience with the discipline of Philosophy, in this text we present a possibility of initial work with argumentative practices; in addition, we seek to defend that the exercise in question creates a space characterized by otherness – collaborating, therefore, for the formation of conscience and of the exercise of civility.

Keywords: Philosophy; Middle School; Research Community; Argumentation; Civility.

¹ Mestre em Filosofia pelo Mestrado Profissional - PROF-FILO, da Universidade Federal do ABC - UFABC. Professor titular de cargo em Filosofia pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. É professor de Filosofia no Colégio Stella Maris (Santos/SP), onde atua no Ensino Fundamental, Anos Finais, e no Ensino Médio. E-mail: fabricioramos@outlook.com

² Doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Professora associada da Universidade Federal do ABC - UFABC, onde atua na Licenciatura em Filosofia, no núcleo UFABC do PROF-FILO e no Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Integra o núcleo de sustentação do GT da ANPOF *Filosofar e Ensinar a Filosofar* e coordena o LaPEFil – Laboratório de Pesquisa e Ensino de Filosofia (CNPq/UFABC). E-mail: patricia.velasco@ufabc.edu.br

Introdução

O presente artigo resulta da pesquisa de mestrado do primeiro autor, realizada no âmbito do núcleo UFABC do Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, sob a orientação da segunda autora. Na dissertação intitulada “Filosofia no Ensino Fundamental II: Práticas argumentativas e civilidade” (RODRIGUES, 2019), sustentamos que determinadas competências preconizadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e reiteradas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) podem ser fomentadas por atividades dialógico-argumentativas. Para tanto, práticas argumentativas voltadas para turmas de Filosofia dos anos finais do Ensino Fundamental foram criadas, experimentadas e relatadas no trabalho em questão.

As práticas argumentativas supramencionadas foram realizadas no Colégio Stella Maris (Santos/SP), unidade de ensino em que o primeiro autor deste texto desenvolveu a pesquisa ora compartilhada: uma investigação que teve como metodologia estruturante o arcabouço teórico de Matthew Lipman e, especificamente, a apropriação que o filósofo faz do conceito de comunidade de investigação³. Defendemos, em última instância, que um pensamento tanto mais coerente como mais responsável dos/as estudantes pode ser desenvolvido com o uso de práticas argumentativas nas aulas de Filosofia, colaborando com a constituição de um espaço marcado pela civilidade – em um sentido que será explicitado mais adiante.

1. Dos objetivos formativos para o Ensino Fundamental - Anos Finais

Embora atualmente (e mais uma vez) a presença da Filosofia no Ensino Médio tenha sido aviltada⁴, propomos no presente texto refletir acerca dos resultados alcançados com o ensino de Filosofia para crianças e adolescentes no Ensino Fundamental – Anos Finais, ainda que o ensino filosófico não esteja inserido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) deste ciclo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

³ De acordo com o próprio Lipman (1995, p. 31), “este termo, presumivelmente cunhado por Charles Sanders Pierce, foi originalmente restrito aos profissionais da investigação científica, todos podendo ser considerados como formando uma comunidade por estarem igualmente dedicados à utilização de procedimentos semelhantes no desenvolvimento de objetivos idênticos”.

⁴ Segundo a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a obrigatoriedade da disciplina Filosofia no Ensino Médio foi substituída pela inclusão obrigatória de estudos e práticas de Filosofia na Base Nacional Comum Curricular. Nesta, por sua vez, as competências filosóficas estão diluídas entre as competências da área de Ciências Humanas.

- *compreender a cidadania como participação social e política*, assim como *exercício* de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de *solidariedade, cooperação* e repúdio às injustiças, *respeitando* o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
 - *posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva* nas diferentes situações sociais, utilizando o *diálogo* como forma de *mediar conflitos* e de tomar decisões coletivas;
- [...]
- *questionar* a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o *pensamento lógico*, a criatividade, a intuição, a capacidade de *análise crítica*, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1998, p. 69, Grifo nosso).

Destacamos acima três dos dez objetivos gerais contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, os quais entendem que os/as estudantes devem ser: capazes de compreender o que é cidadania, que engloba o exercício ativo na sociedade entre direitos e deveres, envoltos de valores como respeito e solidariedade; capazes também de terem posicionamento crítico e responsável, cultivando o diálogo como referência para a solução de conflitos; e capazes de questionar o que é dado na sociedade com problematizações que possibilitem o uso do pensamento lógico, promovendo a análise crítica.

Entendemos que a inclusão da Filosofia nas séries do Ensino Fundamental pode colaborar para o alcance dos objetivos destacados, uma vez que a primeira se caracteriza pelo caráter questionador que leva à revisão de conceitos, à reflexão e à argumentação. Por estas características, compreendemos que a atividade filosófica no nível fundamental de ensino pode igualmente colaborar com o processo de aprendizagem de outras disciplinas propostas pelo currículo.

Analogamente, defendemos que a prática filosófica em sala de aula pode oferecer fundamental contribuição às competências específicas da área de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental – Anos Finais normatizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
- [...]
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
 4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
- [...]

6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 357).

No decorrer deste artigo, defenderemos a proposta de inserção da Filosofia desde o Ensino Fundamental – Anos Finais utilizando a metodologia da comunidade de investigação (que explicaremos mais adiante), a qual permitirá aos/às alunos/as questionar e investigar conceitos, repensar seus pensamentos e aprender a ouvir uns aos outros, de modo respeitoso e civilizado. Consideramos que a proposta aqui compartilhada pode, em certa medida, fomentar o alcance das competências almejadas pela BNCC, acima referidas: compreender a si e ao outro, exercitar o respeito às diferenças, propor ideias que contribuam para a transformação de diferentes situações, interpretar e expressar os próprios sentimentos, crenças e dúvidas e construir argumentos para defender ideias que respeitem a todos/as estão entre os objetivos da pesquisa que resultou no presente texto.

Em última instância, a construção da civilidade é o objetivo que se visa alcançar com a aplicação das propostas das práticas argumentativas deste texto. Essa civilidade se dará, portanto, na ação da criança ou adolescente no meio em que vive. Todavia, uma vez que a própria legislação educacional reconhece que o conceito de cidadania (ou civilidade) não é unívoco, cabe explicitarmos o sentido por nós adotado.

Dentre os objetivos gerais da Educação Básica brasileira, consta a “formação para a cidadania”. Se tivermos em mente uma sociedade de massas como a que estamos inseridos, a formação para a cidadania pode ser sinônimo de formação de um indivíduo consciente de seus direitos enquanto consumidor. Em outros contextos, formação cidadã pode ser identificada com a obediência ao *status quo*. Tomaremos, para nossos propósitos, a definição do dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010, p. 168): civilidade é o “conjunto de formalidades observadas pelos cidadãos entre si em sinal de respeito mútuo e consideração”.

Sabe-se, contudo, que há diferença significativa entre ser cidadão *de fato* e ser cidadão apenas *na letra da lei*. O direito ao voto, tão comumente associado à cidadania, não é condição suficiente (embora seja necessária) para esta. Gallo e Aspis (2010, p. 90-91), recordando os antigos gregos, afirmam:

[...] não são todos que têm direito à palavra [...]. E não são todos os que residem em uma cidade que são cidadãos, mas aqueles que têm condições de sê-lo. [...] Portanto, a cidadania não está destinada a todos, mas apenas àqueles que possuem meios suficientes para uma vida livre, independente. [...] São eles que possuem a fala e convivem em liberdade.

O exercício da fala e da liberdade é condição para a cidadania: possuir senso crítico e poder para agir, sabendo-se cidadão. Nesta perspectiva, o cultivo do senso crítico em pensamentos e argumentos, a valorização do respeito que deve se tornar recíproco e a consideração da dignidade do outro são atributos que devem ser desenvolvidos no espaço da comunidade de investigação em sala de aula, visando a civilidade aqui conceituada. Essas boas maneiras que definem a civilidade que queremos construir precisam ser propostas aos/às alunos/as para que as desenvolvam não apenas no exercício da comunidade de investigação, mas igualmente na convivência com seus pares, a fim de que esse exercício possa colaborar com uma sociedade mais humana, mais consciente e responsável, mesmo diante de uma época em que o avanço tecnológico, a velocidade de informações e o imediatismo tendem a desfavorecer os contatos humanos.

Nas seções subsequentes, apresentaremos a metodologia-cerne da pesquisa que originou o presente artigo e, igualmente, descreveremos uma das propostas de práticas argumentativas desenvolvidas com discentes do 6º ano do Ensino Fundamental – relatando, concomitantemente, a experiência vivenciada.

2. A comunidade de investigação lipmaniana como metodologia para o trabalho com práticas argumentativas em sala de aula

Matthew Lipman (1922-2010), filósofo estadunidense conhecido internacionalmente por desenvolver um trabalho em defesa do ensino de filosofia para crianças, entende que a Filosofia, ao problematizar conceitos que podem ser contestáveis, gera pensamento. Em sua obra *A Filosofia vai à escola* (1990, p. 51), afirma:

A filosofia é atraída pelo problemático, pelo controverso, pelas dificuldades conceituais que se escondem nas frestas e interstícios de nossos esquemas conceituais. Não é que os filósofos estejam inclinados a celebrar apenas essas dificuldades e não fazer qualquer esforço para removê-las, propondo esclarecimentos e elucidações. É que simplesmente eles reconhecem tais esforços como inerentes ao sisifismo: o problemático é inesgotável e se reafirma desumanamente, quaisquer que sejam nossos esforços.

Para Lipman, o que diferencia a Filosofia das demais disciplinas é justamente o fato de que ela se ocupa com “conceitos essencialmente contestáveis” (LIPMAN, 1990, p. 51). Considerando que, para ele, sempre haverá conceitos que poderão ser problematizados apesar de nossos esforços em superá-los, então entende-se que há postulado certo sisifismo

intrínseco à prática filosófica, o que levou o autor a usar o termo “desumanamente”, ao se referir a essa natureza questionadora da Filosofia.

Sendo o pensamento o verdadeiro fundamento da educação, Lipman torna a justificar a necessidade de que a filosofia esteja presente desde os primeiros anos escolares a fim de desenvolver junto aos alunos e alunas as habilidades necessárias para pensar nas outras disciplinas.

Seja como for, pode-se efetivamente argumentar que a filosofia é a disciplina cuja forma e pedagogia são uma só coisa. Até onde isto for assim – que a forma dialética da filosofia é idêntica à sua pedagogia –, a filosofia fornece um modelo formidável para o processo educacional como um todo. (LIPMAN, 1990, p. 53).

Uma vez que “forma e pedagogia são uma só coisa” em Filosofia, Lipman desenvolveu um programa de Filosofia para ensinar os/as mais jovens a pensarem bem, valorizando a experiência cotidiana dos/as estudantes e estimulando a prática da investigação. O Programa de Filosofia para Crianças (PFpC), segundo seu próprio autor, tem como “objetivo primordial [...] ajudá-las a aprenderem a pensar por si mesmas” (LIPMAN, 2001, p. 81). O PFpC é constituído por novelas filosóficas que foram compostas e atribuídas para as diferentes faixas etárias⁵. Ainda que a proposta do presente trabalho não se concentre nas novelas filosóficas escritas por Lipman, acreditamos que práticas argumentativas inspiradas em situações de diferentes histórias podem, igualmente, colaborar com o desenvolvimento do pensar bem, objetivo central do ideal educacional lipmaniano.

O pensar espontâneo é um pensamento natural e acontece de forma automática. Para Lipman, esse pensar espontâneo não corresponde ao pensar bem.

Assim como respirar e digerir, o pensar é um processo natural – algo que todo o mundo faz. Infelizmente isso nos leva a rapidamente concluir que nada pode ser feito para desenvolver o pensar. Inferir que já o estamos fazendo da melhor maneira possível, bem como achamos que não podemos melhorar o modo que respiramos ou digerimos. Mas não é bem assim. O pensar é natural mas também pode ser considerado uma habilidade passível de ser aperfeiçoada (LIPMAN, 2001, p. 34).

Daniel (2000) afirma que, para Lipman, o pensar bem encontra-se no pensamento *autônomo, crítico e razoável*. O pensamento *autônomo* é aquele em que a pessoa é consciente de seus pensamentos e não teme manifestá-los. Esse pensamento faz com que a pessoa utilize seus conhecimentos para encontrar soluções a seus problemas pessoais de forma criativa, uma vez que não fica presa a reproduzir as informações que possui. Além disso, o pensar bem

⁵ Sobre as novelas que compõem o PFpC, consultar o texto de Kohan, 2008, p. 51-55.

também supõe o senso *crítico*, o qual requer da pessoa a prática de colocar em dúvida a informação que teve acesso. Daniel explica que essa dúvida não deve ser entendida como ceticismo, mas como um movimento de pensamento que postula a análise crítica daquilo que lhe é transmitido e, ao fazê-lo, possibilita a autocorreção. Em outras palavras, o pensamento crítico “é o pensamento que 1) facilita o julgamento pois 2) se fundamenta em critérios, 3) é autocorretivo e 4) é sensível ao contexto” (LIPMAN, 1995, p. 172). Por fim, o pensar bem comporta uma terceira característica, que é o pensamento *razoável*, o qual indica a capacidade de julgar a partir do elo entre pensamento e ação, favorecendo o desenvolvimento da essência humana (DANIEL, 2000).

A fim de aperfeiçoar o pensar, fomentando o pensar bem, Lipman defende uma educação sob o chamado *paradigma reflexivo da prática crítica*, no qual, entre suas suposições, “há a expectativa em torno dos alunos de que estes pensem e reflitam, e que desenvolvam cada vez mais o uso da razão, assim como a capacidade de serem criteriosos” (LIPMAN, 1995, p. 29). Para tanto, propõe a instauração da *comunidade de investigação*, espaço onde o/a professor/a se coloca na posição de falível, isto é, se coloca disposto/a a ouvir seus alunos e alunas, a repensar suas ideias a partir das colocações que são apresentadas e, até mesmo, a admitir algum erro sobre determinado assunto (LIPMAN, 2001). Nas palavras de Kohan (2008, p. 28-29):

Lipman concebe como investigação toda prática autocrítica e autocorretiva que tem como propósito obter um saber compreensivo que, por sua vez, seja capaz de produzir juízos mais apurados acerca do que a nossa experiência do mundo tem de problemática [...] Lipman tem proposto a criação da comunidade de investigação como novo paradigma em educação: as aulas deveriam deixar de ser aquilo que são para converter-se em comunidades de investigação filosófica.

A comunidade de investigação possibilita em sua dinâmica a participação mais efetiva do/a estudante que pode revisar conceitos, refletir e argumentar a respeito de determinado tema. Essa estrutura rompe com o paradigma padrão da escola transmissora de conhecimento, e abre espaço para a efetivação do paradigma reflexivo, onde o centro do processo é o/a aluno/a que, em comunidade, constrói o conhecimento. Isto porque se parte, primeiramente, de uma dúvida; em seguida, inicia-se a investigação coletiva que buscará “acalmar” a dúvida inicial com uma crença sobre o tema investigado; a crença estabelecida é contra argumentada, ou seja, colocada em questão pelos membros do grupo, recriando a investigação. “Assim, a investigação vai percorrendo um caminho cada vez mais firme em relação à qualidade das crenças que vão sendo estabelecidas na investigação” (KOHAN, 2008, p. 30). Na prática da

comunidade em sala de aula, essa dúvida como ponto inicial da investigação pode, facilmente, ser substituída por um problema a ser pensado e investigado, ou por apenas um comentário que possa suscitar diferentes posicionamentos e, conseqüentemente, a construção de argumentos.

Desse modo, por meio da prática da comunidade de investigação filosófica com crianças e adolescentes, revoga-se a centralidade da transmissão de conhecimento no processo educativo. A aula de Filosofia se torna um espaço onde a iniciativa e o protagonismo do/a aluno/a são chaves fundamentais para a construção do conhecimento. Acredita-se que o filosofar com crianças/adolescentes pode tornar o/a estudante seguro em desenvolver e expor suas ideias aos/às seus colegas de classe, fazendo isso de maneira consistente, criteriosa e responsável, além de zelar amplamente pelo respeito a todos os membros da comunidade.

O ambiente precisa ser convidativo para que o/a aluno/a se expresse e participe da comunidade. A constituição da comunidade necessita da vontade e iniciativa do/a discente de se perceber e perceber igualmente o outro como pessoas indispensáveis nessa composição da comunidade e que, certamente, todos os pensamentos, sem hierarquia, devem ser respeitados. Para que esse ambiente convidativo se estabeleça, torna-se fundamental realizar alguns combinados, como: levantar a mão para pedir o direito de falar; respeitar o que o/a colega disser, mesmo que não concorde; e prezar pela verdade e pela busca do conhecimento. Ademais, duas regras são repetidamente lembradas ao iniciarmos as aulas de Filosofia: 1) reconhecer quando um/a colega apresentar um bom argumento que ajude a repensar, utilizando frases como “nunca pensei dessa forma” ou “vou pensar no que você disse”; e 2) entender que ninguém é “dono/a da verdade” e que podem existir diferentes formas de pensar um mesmo assunto.

A comunidade de investigação possibilita a promoção de um espaço onde todos/as têm o direito de expressar suas ideias particulares em relação a algum objeto de estudo, de forma que encontrem consenso de ideias ou, ao menos, respeitem-se diante de possíveis discordâncias. Segundo Daniel (2000, p. 127-128):

A comunidade de investigação filosófica ajuda a criança a se tornar uma pessoa moral, à medida que ela mesma é um microcosmo social. Colaborando para a pesquisa filosófica, a criança aprende, pois, a conhecer e, conseqüentemente, a afirmar sua verdade profunda com o objetivo de criar relações autênticas consigo mesma e com seus pares. Aprende igualmente a confiança e o respeito (de si mesmo e dos outros).

O saber falar e o saber ouvir devem ser incentivados pelo/a professor/a na comunidade de investigação filosófica até se tornarem saberes naturalizados e incondicionados. O alcance deste objetivo fundamenta a relação que defendemos entre a prática argumentativa e o conceito de civilidade tal qual conceituamos. O/a aluno/a busca defender suas ideias e legitima esse mesmo direito aos demais membros da comunidade, configurando a supramencionada autenticidade nas relações consigo e com o outro.

Assim, a partir do estabelecimento do ambiente respeitoso e autoconsciente da comunidade de investigação filosófica, a criança/adolescente poderá exteriorizar suas ideias, concretizando a liberdade de expressão, desenvolvendo seus argumentos lógicos e repensando conceitos. Exatamente dessa forma, acreditamos que a criança/adolescente passará a desenvolver suas capacidades e, acostumada/o a esse ritmo, dificilmente abandonará o “espírito” livre que já conquistou, isto é, o protagonismo de seu próprio pensar. Sobre essa comunidade de investigação:

[...] ela inicia a criança no pensamento lógico e lhe fornece as regras e os critérios para atingir um certo grau de congruência (ausência de contradição), de consequência lógica (falar e raciocinar concretamente), assim como de coerência (conceber e enunciar suas ideias de forma homogênea). Ou, em outras palavras, a comunidade de investigação filosófica dá à criança os instrumentos para compreender, examinar e julgar objetivamente as estruturas do discurso (o seu e o dos outros). (DANIEL, 2000, p. 126).

Na seção subsequente, como anteriormente mencionado, será apresentada uma prática argumentativa, a qual deve considerar as estruturas do argumento lógico: o/a professor/a precisa estar atento aos critérios que possibilitem a coerência e congruência dos discursos. Pretendemos sustentar que o exercício da argumentação pode ajudar os alunos e as alunas a entenderem e se apropriarem do espaço de escuta ao que o outro tem a dizer e, nesse sentido, a capacidade argumentativa relaciona-se diretamente à construção da confiança e do respeito – a qual é parte constituinte da civilidade anteriormente conceituada.

3. Prática argumentativa introdutória com discentes do 6º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais: proposta e relato de experiência

Assim como foi necessário precisar o conceito de cidadania a que fazemos menção no presente texto, antes de apresentar a proposta de prática argumentativa para estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, torna-se imprescindível conceituar argumento. Para tanto, usaremos as palavras de Anthony Weston (2009, p. XI-XII, Grifos do autor):

[...] “argumentar” significa *apresentar um conjunto de razões ou provas que fundamentam uma conclusão*. Aqui, um argumento *não* é meramente a afirmação de certos pontos de vista, e *não* é pura e simplesmente uma disputa. Os argumentos são tentativas de fundamentar determinados pontos de vista com razões.

[...]

Depois que chegamos a uma conclusão bem fundamentada em razões, o argumento a explica e *defende*. Um bom argumento [...] oferece razões e provas para que outras pessoas possam formar suas opiniões por si mesmas.

Dito de outro modo, um *argumento* é um conjunto encadeado de razões (premissas) que pretende fundamentar um certo ponto de vista (conclusão); por isso afirmamos que um argumento constitui uma *defesa*: defende-se, baseando-se em razões, determinado ponto de vista. E, ao fazê-lo, propiciamos uma oportunidade às demais pessoas de acompanharem nosso raciocínio e concordarem ou não com o ponto de vista em questão. A este raciocínio que parte de premissas e as encadeia com uma conclusão, representado linguisticamente pelo argumento, damos o nome de *inferência*.

A fim de ilustrar a possibilidade de trabalho com a argumentação em sala de aula, amplamente desenvolvida na já referida dissertação de Rodrigues (2019), apresentaremos, nas linhas que se seguem, uma experiência introdutória vivenciada com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Funcionando em Santos-SP, desde 1924, a instituição particular e católica Colégio Stella Maris⁶, local em que Rodrigues leciona, foi o espaço onde ocorreram as atividades. A disciplina de Filosofia no Ensino Fundamental teve início na escola em 1993, período em que os professores participaram de formações no Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC) para implantar as aulas de Filosofia neste ciclo de ensino. Apesar deste histórico, hoje em dia o colégio faz uso de outros materiais em sala de aula; a herança lipmaniana está circunscrita à metodologia exposta na seção precedente deste artigo.

Dentre outras contribuições, espera-se que a Filosofia auxilie alunos e alunas a desenvolverem gradativamente, no decorrer do Ensino Fundamental - Anos Finais, as chamadas habilidades argumentativas, cultivando maior clareza e domínio da estrutura de um argumento e do bom uso que se pode fazer deste último. Nesse sentido, optamos por iniciar o trabalho filosófico introduzindo os/as discentes no universo conceitual da prática argumentativa. Para tanto – e tendo em vista a metodologia da comunidade de investigação – as explicações e os exemplos utilizados foram dialogicamente introduzidos, de modo que os conceitos argumentativos almejados fossem construídos *conjuntamente* com aqueles e aquelas que participaram da atividade.

⁶ As atividades do colégio foram iniciadas pelas religiosas da Congregação de Nossa Senhora – Cônegas de Santo Agostinho. A proposta educacional é inspirada na pedagogia dos fundadores da congregação, Pedro Fourier (canonizado em 1897) e Alix Le Clerc (beatificada em 1947). Sendo uma das escolas da Rede Alix, o Colégio Stella Maris oferece aulas de Filosofia desde o Ensino Fundamental - Anos Iniciais até o Ensino Médio.

Um dos conceitos-chave supracitados é o de **conclusão**. É importante esclarecer aos alunos e alunas que nossas ideias e opiniões formadas sobre quaisquer assuntos podem ser entendidas como nossas conclusões. Por exemplo, se alguém diz que beber muito refrigerante é prejudicial à saúde, a pessoa estará enunciando uma tese sobre este assunto e esta poderá ser entendida como a conclusão de um argumento. Nesta perspectiva, questões podem ser levantadas para buscar esclarecer aquilo que foi afirmado, como: por que é prejudicial? Quais substâncias no refrigerante são nocivas ao ser humano? Qual é o nível do perigo? Quais os problemas de saúde que podem ser acarretados a quem consome refrigerante?

A partir das questões que podem ser feitas sobre determinada tese/conclusão, surge a necessidade da exposição de ideias e evidências que possam fundamentar o que é afirmado – é o que chamamos de **premissas**. Os alunos e alunas certamente concordam que a conclusão não é o bastante para convencer ou explicar sobre um determinado assunto. As premissas são afirmações que possuem a função de justificar, isto é, dar sustentação àquilo que é defendido na conclusão. Seguindo o exemplo anterior, poderíamos – como o faz Pinheiro –, apontar as seguintes premissas para justificar que *tomar refrigerante faz mal à saúde*:

[...] não só porque contém muito açúcar, mas porque também contém componentes que enfraquecem todos os órgãos do corpo. Além disso, o refrigerante não tem qualquer valor nutricional e ainda contém elevadas quantidades de sal, que favorecem a retenção de líquidos, levam ao aumento de peso, barriga estufada e pernas inchadas. [...] Apenas uma lata de refrigerante contém cerca de 10 colheres de sopa de açúcar, o que aumenta bastante os níveis de açúcar no sangue e diminuem a ação da insulina no organismo. Assim, se ingeridos regularmente, os refrigerantes podem levar ao desenvolvimento de diabetes. [...] contém uma elevada quantidade de ácido fosfórico que impede o corpo de absorver o cálcio necessário para fortalecer os ossos. Dessa forma, pessoas que bebem refrigerantes regularmente podem desenvolver problemas como cáries ou osteoporose. [...] Os refrigerantes podem levar a um aumento gradual da pressão arterial, especialmente devido as suas elevadas quantidades de sódio e de cafeína. (PINHEIRO, 2018, s/p).

Após a enunciação das premissas acima, pode-se concluir: “*Logo, refrigerante não é saudável*”. Ou, como expresso por Pinheiro (2018, s/p), “*Tomar refrigerante faz mal à saúde*”. O exemplo em questão pode ser aproveitado também para explorarmos outros pontos, tais como o fato de que a conclusão nem sempre é a última sentença enunciada em um argumento e que uma mesma proposição (seja premissa ou conclusão) pode ser expressa por sentenças diferentes: “*refrigerante não é saudável*” e “*Tomar refrigerante faz mal à saúde*”, embora gramaticalmente distintas, expressam o mesmo significado.

Os conceitos de premissa e conclusão são indissociáveis da ideia de **estrutura argumentativa**: para que haja um argumento, é necessário que haja premissa(s) e conclusão,

e que ambas precisam ter suas ideias concatenadas, isto é, é necessário que haja um sentido (lógica) ligando premissa(s) e conclusão. Ao raciocínio que fazemos ao relacionar as informações obtidas nas premissas, possibilitando chegar numa conclusão, damos o nome de **inferência**. Em nossa prática com o Ensino Fundamental - Anos Finais, o conceito de inferência não foi explicitado na comunidade de investigação, mas apenas praticado: ao trabalhar inúmeros exemplos de argumentos, implicitamente estávamos também exercitando a capacidade dos/as discentes de identificarem e/ou criarem inferências, assim como de avaliá-las.

Como exemplo, vejamos o seguinte argumento: “Passei as últimas férias no Chile com minha família. Muitas vezes, levei as crianças para brincar na neve. Logo, o Chile é um país incrível”. Pode-se perguntar aos alunos e alunas: as premissas apresentadas são suficientes para inferir a conclusão apresentada? Será que o fato de ter passado as férias no Chile e o fato de ter levado as crianças para brincar na neve constituem razões suficientes para concluir que o Chile é um país incrível? Nota-se que podemos, inclusive, fazer uso do termo “inferir” em nosso vocabulário, o qual será compreendido no (e pelo) contexto da aula.

Outra maneira de auxiliar os/as discentes a compreender a estrutura de argumento é apresentar discursos não-argumentativos. Por exemplo: “Semana passada viajei com meus amigos para Campos do Jordão. Conhecemos a fábrica de cervejas, o teleférico no Morro do Elefante, além de outros pontos turísticos da cidade. No último dia de viagem, não deixamos de tomar o tradicional chocolate quente, que me parece ser comum entre os turistas durante o inverno”. Ou ainda: “O filme Titanic, de 1997, estrelado pelos atores Leonardo DiCaprio e Kate Winslet, foi inspirado no naufrágio do navio RMS Titanic, ocorrido em 1912. O filme conta o romance ficcional entre os personagens Jack e Rose, os quais pertenciam a classes sociais diferentes. O filme foi indicado a 14 óscares, conquistando 11 prêmios”. Os discursos apresentados não se constituem argumentos: no primeiro, a pessoa está relatando como foi sua viagem com os amigos para a cidade de Campos do Jordão, em São Paulo. No segundo, há uma descrição do filme Titanic, sucesso de bilheteria no final da década de 1990. Discursos desta natureza ajudam a demarcar a diferença entre estes e os discursos argumentativos.

O trabalho em sala de aula com argumentação teve início com a pergunta basilar: “o que é um argumento?”. Dentre as respostas, afirmaram: “é uma explicação sobre alguma coisa” ou “uma forma de convencer os outros sobre aquilo que você diz”. Foi pedido então que apontassem quem seria, dentre eles/as, o/a melhor aluno/a de Matemática. Em uma das turmas foi unânime a resposta ao indicar um dos colegas; já na outra turma houve, entre os/as discentes, algumas discrepâncias na escolha. Independente disso, em ambas as turmas foi

solicitado aos alunos/as que apresentassem as razões que pudessem justificar a escolha que fizeram. A partir das razões elencadas, foi possível explicar os conceitos de *premissa*, *conclusão* e *argumento*.

Ademais, foi também possível comentar, já nesse momento introdutório, sobre eventuais premissas fracas para a construção de um argumento. Em um dos exemplos, o professor utilizou apenas uma das premissas apresentadas pelos alunos e alunas para concluir que M.⁷ era a melhor aluna de Matemática e construiu o seguinte argumento: “M. senta na cadeira da frente nas aulas de Matemática; logo, M. é a melhor aluna de Matemática”. De forma rápida e espontânea, os/as discentes afirmaram que a única premissa utilizada neste caso não era suficiente para a conclusão de que M. era a melhor aluna de Matemática: “ela poderia sentar à frente porque tem dificuldades” ou “ela poderia sentar à frente por ter problemas de visão” – alegaram todos/as.

A experiência com argumentação em sala de aula mostra que é imprescindível, mais do que insistir em qualquer conceituação, enfatizar as práticas argumentativas: exercitar, junto com os/as discentes, a identificação e a construção de argumentos, assim como a avaliação destes últimos. Uma das práticas por nós utilizada como introdução ao tema em salas do 6º ano do Ensino Fundamental foi extraída do livro paradidático *Educando para a Argumentação* (2010), de Patrícia Velasco. Neste, a autora sugere a seguinte tirinha do cartunista Fernando Gonsales (apud VELASCO, 2010, p. 30):



Fonte: Fernando Gonsales. Níquel Náusea. In: Folha de S. Paulo, Caderno Ilustrada, Quadrinhos. São Paulo, sexta-feira, 05/10/2007.

Após a apresentação da tirinha, algumas perguntas básicas sobre argumentação podem ser feitas, tais como: quais são as duas premissas da história? Qual é a conclusão? Qual frase identifica que houve um processo de inferência? A conclusão que as galinhas fizeram sobre a Lilian é a única possível a partir das premissas dadas? Qual poderia ser a outra conclusão?

A atividade da aluna L. é um exemplo das respostas obtidas em sala de aula:

⁷ Para preservar a identidade dos alunos e alunas participantes das atividades, cada discente será identificado/a apenas com a inicial de seu nome.

- 1- Quais são as duas premissas?
 "- Ontem a Lilian sumiu do galinheiro."
 "- E Rogé aparece esse cara comendo esta coxinha".
- 2- Qual é a conclusão?
 "- O Lilian subornou o cara com comida para fugir do galinheiro".
- 3- A conclusão feita sobre Lilian é a única possível a partir das premissas feitas pelas personagens?
 Não
- 4- Qual poderia ser a outra conclusão?
 De a Lilian ter fugido do galinheiro e o moço ter comprado uma coxinha.

A aluna L. soube identificar da tirinha o que pode ser extraído como premissas e conclusão. Ao ser perguntada se a conclusão feita pelas galinhas seria a única possível (em um hipotético mundo onde as galinhas pudessem raciocinar como os seres humanos), a aluna L. afirma que não era a única conclusão possível, e sugere outra possibilidade: “De a Lilian ter fugido do galinheiro e o moço ter comprado uma coxinha”.

Os/as demais alunos/as do 6º ano também não tiveram dificuldade em identificar as premissas e a conclusão implícitas na tirinha. As divergências ocorreram apenas com respeito às possíveis outras conclusões, o que pode ser interessante para explorarmos, na comunidade de investigação, a ideia de que as mesmas premissas podem embasar distintas conclusões. No exemplo em questão, o aluno T. apresenta a conclusão mais usual que é possível inferir com a tirinha, considerando que, culturalmente, as galinhas são feitas de alimento pelos humanos:

- 4) Qual poderia ser a outra conclusão?
 R: O homem ter usado ela de alimento.

Se T. defende que “O homem ter usado ela de alimento” pode ser concluída das premissas levantadas pelos/as alunos, a aluna C., por sua vez, sugere uma conclusão alheia ao raciocínio das duas galinhas, a saber, “que a Lilian simplesmente sumiu do galinheiro”.

- 4) Qual poderia ser a outra conclusão?
 Que a Lilian simplesmente sumiu do galinheiro.

Em todo o caso, cabe notar que ao apresentar algumas respostas no diálogo em comunidade, os alunos e alunas concordaram que o fato de Lilian ter sumido do galinheiro e aparecer um rapaz comendo coxinha não significa, necessariamente, que ela o tenha subornado com comida para fugir ou que ele tenha feito dela seu alimento.

Outra atividade argumentativa introdutória possível de ser feita toma como base as férias que os/as próprios/as estudantes vivenciaram. O professor ou a professora inicia com a pergunta clássica: “como foram as suas férias: boas, ruins ou razoáveis?”. Posteriormente, divide o quadro em três partes, onde são colocadas as três possíveis conclusões: “Logo, minhas férias foram boas”; “Logo, minhas férias foram ruins”; “Logo, minhas férias foram razoáveis”. São então escolhidos/as três discentes, preferencialmente um/a para cada conclusão diferente, a fim de que relatem como foram suas férias. O/A professor/a pede aos/às alunos/as que justifiquem os motivos pelos quais eles/as qualificam suas férias da forma como escolheram, enquanto os/as demais discentes escutam os relatos. Por fim, o/a professor/a solicita ao restante da sala que organize as informações dadas por seus colegas para serem registradas no quadro como premissas que fundamentam as conclusões. Dessa forma, poderão visualizar a estrutura de cada argumento sugerido.

A atividade supramencionada permite que a comunidade de investigação dialogue a respeito das premissas relatadas: são razões que, de fato, sustentam as conclusões dos argumentos construídos? Para alguns/as, por exemplo, algumas das premissas relatadas podem ser interpretadas e ressignificadas, ou seja, aquilo que foi enunciado como uma premissa ruim para quem relatou suas férias, pode ser algo bom ou razoável para outros. Dessa forma, os argumentos construídos e registrados no quadro podem se tornar uma oportunidade de iniciar um diálogo a partir de pontos de vistas diferentes, sem deixar de preservar o princípio básico da comunidade que garante a civilidade: o respeito a quem pensa de forma diferente.

4. Argumentar, “pensar melhor” e constituir-se cidadão/ã

A proposta compartilhada neste artigo, acompanhada do relato da experiência vivenciada, pode ser considerada como exemplo de como a prática argumentativa pode ajudar a criar o hábito da reflexão entre os/as discentes participantes e, por conseguinte, contribuir para a formação cidadã destes/as últimos/as.

Entendemos que a supra referida construção da civilidade ocorre nas esferas do saber falar e do saber ouvir. A primeira dimensão - saber falar - diz respeito à argumentação que se distingue da mera opinião: um posicionamento bem fundamentado, baseado em razões e,

portanto, distante de ideias pré-concebidas. A dimensão do saber ouvir, por sua vez, está intimamente atrelada à alteridade, uma vez que concerne ao reconhecimento do outro como um igual – uma postura de predisposição para compreender os demais pontos de vista em jogo.

Além do desenvolvimento (intelectual e afetivo) da pessoa, o fato de viver numa comunidade de investigação possibilita igualmente à criança viver relações interpessoais mais harmoniosas. Porque falar e escutar supõem uma reciprocidade, uma abertura ao outro, uma lição de ética a dar e a receber. A criança aprende, também, por meio do intercâmbio filosófico, a se tornar não apenas consciente mas também responsável por seus atos. Nesse sentido, a comunidade de investigação constitui uma educação ou, mais precisamente, uma educação moral. (DANIEL, 2000, p. 24).

A reflexão filosófica em comunidade de investigação fomenta e ao mesmo tempo requer que nos coloquemos no lugar dos/as outros/as e entendamos as razões de suas ações e afirmações, expressas em argumentos. Requer, igualmente, a responsabilidade sobre nossos próprios pontos de vista e o compromisso com a investigação dialogada. Nesse sentido, as práticas argumentativas no interior da comunidade de investigação não são exercícios estéreos de raciocínio, mas meios fecundos de incentivar a consciência da civilidade⁸. Para Daniel, “é na discussão entre os pares que a criança aprende a articular seu pensamento, a formar uma opinião pessoal e a se abrir para as diferentes perspectivas” (2000, p. 22).

O exemplo do argumento supra mencionado sobre as descrições dos ingredientes que compõem um refrigerante utilizadas como premissas que possibilitaram concluir que o consumo regular desta bebida pode fazer mal à saúde é frequentemente apontado pelos/as alunos/as como um argumento construído com base em pesquisas e que, sendo assim, representa esta responsabilidade com a investigação e com a comunidade. É comum também que alguns/as alunos/as do 6º ano, ao se depararem com este exercício, contrastem o cuidado ao levantar premissas para a construção de um argumento com o contexto de “*fake news*”, bastante comum na atualidade e, principalmente, nas redes sociais, realidade que condiciona muitas pessoas a terem conclusões equivocadas sobre determinados assuntos. Apesar deste trabalho com práticas argumentativas não utilizar alguma teoria da verdade como norteadora, um argumento fundamentado em boas razões exige coerência e responsabilidade, ao mesmo tempo que essa prática pode desenvolver o senso crítico dos/as alunos contra discursos manipuladores ou preconceituosos.

⁸ As relações entre argumentação e civilidade são exploradas na literatura da área de interface entre as teorias da argumentação, a filosofia e a comunicação. Conferir, por exemplo, GRÁCIO (2009) e PLANTIN (2010).

O desenvolvimento de práticas argumentativas converge com a visão lipmaniana a respeito da construção do pensamento nas aulas de Filosofia. Não se trata de ensinar a pensar, como muitos acreditam ser o objetivo da Filosofia enquanto disciplina escolar. É sabido que o pensamento é faculdade inata ao ser humano – pensa-se com ou sem Filosofia. Todavia, por ser problematizadora em sua natureza, a Filosofia não se limita à superficialidade do pensamento. Como disciplina escolar, a Filosofia oportuniza ao/à aluno/a a possibilidade de aprimorar seu pensamento e, conseqüentemente, tornar seus argumentos mais coerentes e razoáveis. Segundo Lipman, “Filosofia é um pensar autocorretivo. É o pensar investigando a si mesmo com o propósito de se tornar um pensar melhor” (1990, p. 60).

Esse “pensar melhor” defendido por Lipman pode ser exteriorizado na argumentação. Essa é, portanto, a resposta à possível pergunta sobre o porquê defendemos o desenvolvimento de práticas argumentativas nas aulas de Filosofia. Se a Filosofia, pela sua própria natureza, colabora com a construção de um pensamento que rompe com a superficialidade, então praticar a argumentação na comunidade de investigação filosófica – e isso inclui buscar boas razões ao falar, ouvir o outro e se autocorrigir – pode ser uma metodologia que viabiliza a imanência da natureza filosófica na sala de aula.

Segundo Anthony Weston, “Os argumentos são tentativas de sustentar certos pontos de vista com razões. Neste sentido, argumentar também não é inútil; com efeito, é essencial” (2009, p. XI). A argumentação é latente no cotidiano. Nossos/as alunos/as, desde os/as mais jovens, fazem parte deste contexto – talvez pela massificação dos meios de comunicação e, principalmente, de diferentes redes sociais, onde os mais variados assuntos chegam aos/às nossos/às estudantes e orientam seus pensamentos e diálogos. Considerando essa premissa, optamos em não desenvolver alguma teoria da verdade ou sistema lógico-formal nos exercícios argumentativos. Distantes de qualquer sistematização ou tentativa de homogeneização do pensamento, as práticas argumentativas aqui sustentadas se aproximam de uma das abordagens lógicas utilizadas por Lipman⁹ – a *lógica das boas razões* –, a qual “ênfatiza o buscar razões em relação a uma determinada situação e avaliar as razões que se deu” (2001, p. 189), *i.e.*, preocupa-se com a investigação e a avaliação daquilo que se diz ou se faz.

A abordagem lógica das boas razões não exige a construção de argumentos pautados em regras específicas como a lógica formal, mas sim, que o interlocutor busque fundamentar suas ideias de forma consistente e coerente. Uma vez que não se pauta em um conjunto de

⁹ Sobre as três lógicas apresentadas por Lipman (*formal, das boas razões e do agir racional*) e suas respectivas exemplificações a partir da novela filosófica “A descoberta de Ari dos Telles”, cf. Catalani & Velasco, 2009.

regras rígidas, a lógica das boas razões considera não só o encadeamento daquilo que é dito, mas, igualmente, o conteúdo enunciado. Nas palavras de Lipman (2001, p. 189):

Já que as razões que se podem dar numa determinada investigação dependem, em grande parte, do seu contexto, o significado de uma busca razoável e uma boa razão é também algo ligado a um contexto. Consequentemente, a abordagem das boas razões repousa, basicamente, num senso intuitivo do que pode valer como uma boa razão.

Ao corroborarem suas opiniões com argumentos, a partir do contexto em que se encontram inseridas, as crianças e adolescentes evitam o arbitrário (DANIEL, 2000, p. 127). Isso ocorre pelas próprias quatro características com as quais Lipman se refere à abordagem das boas razões, a saber: 1) a *imparcialidade*, procurando considerar as observações de todos/as os/as envolvidos/as e evitando discursos preconceituosos; 2) a *objetividade*, considerando a aprovação da comunidade de investigação e evitando versões preconcebidas dos resultados que se quer alcançar; 3) o *respeito pelas pessoas*, que considera importante a fonte de razões do outro e evita qualquer tipo de constrangimento (relacionando-se, portanto, com o que defendemos como civilidade); 4) a *busca de razões superiores*, que entende que novas investigações podem ser feitas após os resultados definidos pela comunidade, pois estes últimos são sempre passíveis de revisão (LIPMAN, 2001).

Deste modo, a lógica das boas razões deve seguir prioritariamente alguns padrões frisados por Lipman (2001) para avaliar as razões em questão: ser constituídas a partir de fatos, ter relevância para o objeto de investigação, propiciar apoio e sentido para este objeto e, à medida do possível, recorrer àquilo que é familiar aos/às participantes da comunidade – evitando explicações distantes do arcabouço teórico-conceitual e do contexto social do grupo. Em suma, a lógica das boas razões, a partir de suas características e padrões avaliativos, permite às crianças e adolescentes “avaliar os próprios pensamentos e os pensamentos alheios em relação às ações ou acontecimentos”, ajudando-as “a descobrirem o vasto número de aplicações de um pensar deliberativo estruturado” (LIPMAN, 2001, p. 190-197).

Ao desenvolvermos práticas argumentativas em sala de aula a partir de uma abordagem lógica que considera a construção de boas razões pelos/as alunos/as para fundamentar suas ideias, torna-se imprescindível reconhecer que os/as alunos/as, como qualquer outro indivíduo, estão inseridos em diferentes contextos sociais, e que tal realidade reverbera na construção de razões para fundamentar suas ideias. Princípios familiares, morais e religiosos frequentemente sustentam os argumentos externalizados em sala de aula. A constatação dessa pluralidade deve ser endossada frequentemente pelo/a professor/a como

característica de uma sociedade democrática fundamentada na liberdade como direito humano fundamental e que, apesar das inevitáveis diferenças entre as pessoas, o princípio de igualdade nos une. Esse tipo de esclarecimento é indispensável para a preservação do respeito mútuo na comunidade de investigação filosófica, principalmente quando o diálogo em sala de aula não encontrar a convergência de ideias.

Fazer com que os/as alunos/as reconheçam a legitimidade da pluralidade de ideias sobre os assuntos investigados é fazer também com que compreendam que os argumentos utilizados por eles/as, apesar de cuidadosos, rigorosos e responsáveis, não denotam que sejam necessariamente ideias impassíveis de questionamentos. Se reconhecida essa premissa na prática da comunidade de investigação filosófica, pode-se concluir que a semente do pensar autocorretivo da Filosofia, defendido por Lipman, encontrou o solo a ser semeado. E, ainda, acompanhados pelo pensamento de Alejandro Cerletti, “o interrogar filosófico não se satisfaz, pois, com a primeira tentativa de resposta, mas se constitui, fundamentalmente, no re-perguntar” (2009, p. 24). Este movimento de re-perguntar a si mesmo e ao outro possibilita ao/à aluno/a o ato de repensar e de se autocorriger – pressupostos que também colaboram no desenvolvimento de sua responsabilidade em expressar-se de forma argumentativa e civilizada. Dessa maneira, espera-se que essa prática com alunos/as desde o Ensino Fundamental reverbere em suas relações interpessoais que ultrapassam a esfera da sala de aula.

O objetivo de um programa de habilidades de pensamento não é transformar as crianças em filósofos, em tomadoras de decisões, mas ajudá-las a pensar mais, ajudá-las a serem indivíduos mais reflexivos, ajudá-las a terem mais consideração e serem mais razoáveis. As crianças que foram ajudadas a serem mais criteriosas não só têm um senso melhor de quando devem agir mas também de quando não devem fazê-lo [...]. Assim, um dos objetivos de um programa de habilidades de pensamento deveria ser o desenvolvimento do juízo, pois ele é o vínculo entre pensamento e ação. As crianças que refletem estão preparadas para emitir bons juízos e crianças capazes de realizar bons julgamentos dificilmente agirão de maneira inadequada ou sem consideração. (LIPMAN, 2001, p. 35).

Seguindo o objetivo da proposta lipmaniana, concebemos que o fomento de práticas argumentativas pode colaborar com o desenvolvimento reflexivo dos/as alunos/as, bem como com a razoabilidade de suas relações. Corroboramos, assim, a relação entre argumentação e civilidade quando os/as participantes da comunidade de investigação filosófica internalizam e colocam em prática a responsabilidade em saber falar e o respeito em saber ouvir, caracterizando a civilidade que defendemos. Nesse sentido, Sharp busca identificar os

resultados da comunidade de investigação filosófica em alguns comportamentos dos/as alunos/as:

[...] aceita, com boa vontade, a correção feita pelos colegas; é capaz de ouvir atentamente os outros; é capaz de considerar seriamente as ideias dos demais; é capaz de construir sobre as ideias dos colegas; é capaz de desenvolver suas próprias ideias sem medo de rejeição ou de humilhação; é aberta a novas ideias; é capaz de detectar pressuposições; demonstra preocupação com a consistência ao apresentar um ponto de vista; faz perguntas relevantes; verbaliza relações entre meios e fins; mostra respeito pelas pessoas da comunidade; mostra sensibilidade ao contexto ao discutir conduta e moral; exige que os colegas dêem suas razões; discute questões com objetividade; exige critérios. (SHARP, 1995, p. 07-08).

O estabelecimento destes comportamentos na comunidade de investigação filosófica demanda tempo, e esse tempo varia de grupo para grupo. Há turmas que logo compreendem a proposta; há outras que ainda vão necessitar de outro ano letivo para isso. Ademais, alcançar esses comportamentos listados por Sharp também – e fundamentalmente – exige a atenção do/a professor/a às atitudes e aos argumentos construídos pelos/as participantes. É possível utilizar as atitudes (e não quem as comete) como temas a serem pensados, problematizados e ressignificados pelos membros da comunidade de investigação filosófica, uma vez que é muito comum surgir a iniciativa dos/as alunos/as deste ciclo em creditar às aulas de Filosofia um espaço para pensar e buscar soluções para costumeiros problemas de convivência em sala de aula. Mas, acima disso, o/a professor/a deve zelar pelo asseio dos argumentos externalizados, convidando os/as próprios/as alunos/as a repensarem suas razões, principalmente quando se mostram insuficientes, contraditórias, injustas ou preconceituosas. A mediação do/a professor/a, no entanto, não deve intimidar, tampouco ocupar o protagonismo dos/as alunos na comunidade de investigação filosófica. Para Lipman (2001, p. 73):

O que o professor deve, seguramente, é evitar qualquer tentativa de direcionar o pensamento das crianças antes que essas tenham tido a chance de ver aonde suas próprias ideias podem conduzir. Manipular a discussão para conseguir que as crianças adotem as convicções pessoais do professor é, igualmente, censurável.

O/A professor/a, apesar de mediador da comunidade de investigação filosófica, deve assumir o papel de falível nos diálogos e, assim como os demais membros, respeitar o que é pautado pelo grupo. Manipular o pensamento dos/as alunos/as é o mesmo que anular toda a construção de um trabalho que visa a autonomia do pensamento, alcançada por meio da busca de boas razões argumentativas e da preservação da civilidade nas relações. A mediação do/a

professor/a deve visar o bom andamento da construção do pensamento filosófico. Quando, por exemplo, um determinado assunto não incitar o questionamento dos/as participantes, Lipman não se opõe à interferência do/a mediador/a:

Suponhamos, por exemplo, que um professor na sala de aula se depare com uma sugestão a que nenhum dos alunos se oponha [...]. Nesse caso parece que existe uma boa razão para que o professor questione se esse procedimento é adequado quando aplicado a assuntos filosóficos em contraste a assuntos políticos. Em resumo, quando o diálogo dos alunos não consegue se materializar, o professor pode se ver obrigado a interferir introduzindo considerações filosóficas relevantes para salvaguardar a integridade da investigação. (LIPMAN, 2001, p. 73).

As intervenções do/a professor/a, portanto, devem ter como objetivo a participação mais efetiva dos/as alunos/as, buscando concretizar a construção de pensamentos mais coerentes e, consecutivamente, a valorização das diferentes formas de pensar.

À guisa de conclusão

A construção e preservação deste espaço investigativo – que visa a busca de boas razões nas construções argumentativas –, e harmonioso – que não silencia as ideias de nenhum/a participante –, aproxima a comunidade de investigação filosófica ao ideal de civilidade aqui defendido: a civilidade enraizada numa sociedade que preza por pensamentos coerentes e responsáveis em suas ponderações, bem como por legitimar as mais variadas individualidades; uma civilidade que nasce na sala de aula e que reverbera em cidadãos que sabem falar e que sabem ouvir.

Referências bibliográficas

- BRASIL. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB.
- BRASIL. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF.
- CATALANI, C.; VELASCO, P. D. N. (2009). “Sobre a lógica no Programa Filosofia para Crianças”. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 283-316.
- CERLETTI, A (2009). *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Tradução de Ingrid M. Xavier. Belo Horizonte: Autêntica.
- DANIEL, M.-F. (2000). *A filosofia e as crianças*. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Nova Alexandria.
- FERREIRA, A. B. H. (2010). *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 8ª ed. Curitiba: Positivo.
- GALLO, S.; ASPIS, R. (2010). “Ensino de filosofia e cidadania nas ‘sociedades de controle’: resistência e linhas de fuga”. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 89-105.
- GRÁCIO, R. A. (2009). “Com que é que se parece uma argumentação? Representações sociais do argumentar”. *Comunicação e Sociedade*, vol. 16, p. 120.
- KOHAN, W. O. (2008). *Filosofia para crianças*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- LIPMAN, M. (1990). *A filosofia vai à escola*. Tradução de Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus.
- _____. (1995). *O pensar na educação*. Tradução de Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis, RJ: Vozes.
- LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F. S. (2001). *A Filosofia na sala de aula*. Tradução de Ana Luiza Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria.
- PINHEIRO, M. (2018). “Entenda porque tomar refrigerante faz mal à saúde”. In: *Tua Saúde*. Disponível em: <https://www.tuasaude.com/refrigerante-faz-mal/>. Acesso em: 13 abr. 2020.
- PLANTIN, C. (2010). *A argumentação*. Tradução de Rui Alexandre Grácio e Martina Martozzi. Coimbra: Grácio Editor, p. 22.
- RODRIGUES, F. R. (2019). *Filosofia no ensino fundamental II: Práticas argumentativas e civilidade*. 2019. 153fls. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do ABC, Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, São Bernardo do Campo.
- SHARP, A. M. (1995). *A comunidade de investigação e o raciocínio crítico*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para crianças.

VELASCO, P. D. N. (2010). *Educando para a argumentação: contribuições do ensino da lógica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. – (Coleção Ensino de Filosofia, 3).

WESTON, A. (2009). *A construção do argumento*. Tradução de Alexandre Feitosa Rosas. São Paulo: WMF Martins Fontes.

Recebido em: 15/06/2020

Aceito em: 10/09/2020