

Por uma didática para a filosofia

Ronai Pires da Rocha

Não cessaremos nunca de explorar
E o final de toda nossa exploração
Será chegar ao ponto de partida
E conhecê-lo pela primeira vez.

T. S. Eliot

Com efeito, os conceitos, assim como os indivíduos, têm sua história e, tal como eles, não conseguem resistir ao poder do tempo. E, no entanto, por isso e apesar disso, guardam mesmo assim uma espécie de saudade da terra onde nasceram.

Soren Kierkegaard

De uma forma muito esquemática, podemos dizer que a didática de qualquer disciplina leva em conta ao menos duas situações distintas: a existência de um campo de conhecimentos (informações, habilidades, familiarizações etc.) considerado valioso, que deve ser preservado e colocado ao alcance das novas gerações; de outro lado, o trabalho de transmissão e transposição desses conhecimentos faz surgir questões que exigem, para seu enfrentamento, conhecimentos particulares sobre a situação de ensino-aprendizagem. O fato de a didática ser uma disciplina que lida com situações particulares de aprendizagem e, portanto, com experiências particulares, torna natural que se fale em teorias didáticas. A natureza empírica da disciplina, em quaisquer de suas aplicações, não dispensa, no entanto, a contribuição de conhecimentos típicos da filosofia, como se verá.

Desejo apresentar aqui uma teoria que tem sido chamada de Teoria dos Campos Conceituais, desenvolvida pelo pesquisador francês Gerard Vergnaud.¹ Os conceitos que vou expor serão aqueles sugeridos por Vergnaud, mas algumas de suas ampliações e desenvolvimentos e, em especial, as projeções para o âmbito da filosofia são de minha responsabilidade.

Um dos pontos de partida da Teoria dos Campos Conceituais é uma constatação trivial: os seres humanos relacionam-se consigo mesmos, com os outros e com a realidade por meio de dispositivos não-genéticos. Como diz Bernard Williams, “a grande inovação representada pelo homo sapiens é a importância do aprendizado não-genético”.² Seres humanos têm na capacidade de aprendizado uma característica inexistente em qualquer outra espécie viva. Etologicamente falando, somos produtores, colhedores, estocadores e transmissores de informações, numa quantidade e em formas não disponíveis a nenhuma outra espécie viva. Em especial, dispomos da linguagem proposicional, que nos permite estocar informações independentemente das situações de uso. Esse é um dos aspectos centrais da revolução de nossos aparatos cognitivos: o prosaico fato de que podemos falar do passado e do futuro, do ser e do não-ser, do justo e do injusto, como bem lembra Aristóteles na famosa passagem da *Política*. Somos, como diria Arthur Danto, um ens representans, ou, como diria Cassirer, animais simbólicos. Enfrentamos as situações de vida armados com nossas crenças, com nossas representações, vale dizer, com as conceitualizações de que dispomos sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre a realidade.

Há uma conclusão que se impõe a partir deste fato trivial: qualquer didática deve abrigar, numa posição privilegiada, uma discussão sobre o modo de funcionamento de conceitos. Esse é o ponto de partida da Teoria dos Campos Conceituais (TCC), que pode ser caracterizada, inicialmente, como uma teoria sobre a conceitualização da realidade, uma teoria psicológica dos conceitos, que procura estudar as filiações e rupturas entre conhecimentos, do ponto de vista dos conteúdos conceituais de cada área do conhecimento humano; procura também analisar as relações entre os conceitos, enquanto conhecimentos explícitos, e as invariantes operatórias que estão implícitas nos comportamentos dos sujeitos em determinada situação. A expressão “campo conceitual”, para Vergnaud, designa um “conjunto informal e heterogêneo de problemas, situações, conceitos, relações, estruturas conteúdos e operações de pensamento conectados uns aos outros e, provavelmente, entrelaçados durante o processo de aquisição.”³ Para a TCC, o núcleo de nosso desenvolvimento cognitivo está na conceitualização do real, a qual apresenta dois aspectos centrais, que poderíamos designar como os aspectos lógicos e os aspectos psicológicos do funcionamento de conceitos. A TCC investiga prioritariamente os aspectos psicológicos, mas isso somente faz sentido na presença da dimensão lógica do conhecimento humano. É por essa razão que creio ser necessário uma maior explicitação das possíveis contribuições da filosofia da linguagem, em especial das idéias de Frege, para a TCC. Esse tema, no entanto, será apenas indicado nesse texto.



A Teoria dos Campos Conceituais tem pelo menos três fontes: os estudos de Lev Vigotsky sobre as relações entre pensamento e linguagem;⁴ os estudos de Jean Piaget, em especial o conceito de esquema;⁵ e alguns estudos de filosofia da linguagem e da lógica contemporânea, em especial alguns conceitos de Gotlob Frege, como “argumento” e “função” e suas relações.⁶ Outros autores podem ser citados como importantes para o desenvolvimento dessa área. Um exemplo seria Henry Wallon.⁷ Por ora, mencionarei apenas esses.

Para uma compreensão preliminar dessa teoria, devemos ter em conta algumas observações sobre o modo de funcionamento dos conceitos, as quais podem ser consideradas como respostas para as perguntas que fazemos sobre a aprendizagem. Um campo conceitual, como vimos, é um conjunto de situações e problemas para cujo enfrentamento é necessário o emprego de certos conceitos, procedimentos e representações simbólicas, relacionados entre si.

Em filosofia, podemos entender conceito como um instrumento de representação do universal, daquilo que é comum a vários objetos, como um instrumento de classificação. Vergnaud acrescenta a essa dimensão lógica do conceito outros elementos, de forma a considerá-lo um triplete (um conjunto de três elementos tomado numa ordem determinada) de três conjuntos, de forma que num conceito, em situação de aprendizagem, podemos distinguir três conjuntos, S, I, R:

S: um conjunto de situações que dão sentido ao conceito;

I: é um conjunto de invariantes (objetos, propriedades e relações), sobre os quais repousa a operacionalidade do conceito, ou o conjunto de invariantes operatórios associados ao conceito, ou o conjunto de invariantes que podem ser reconhecidos e usados pelos sujeitos para analisar e dominar as situações do primeiro conjunto;

R: é um conjunto de representações simbólicas (linguagem natural, gráficos e diagramas, sentenças formais, etc.) que podem ser usadas para indicar e representar esses invariantes e, conseqüentemente, representar as situações e os procedimentos para lidar com elas.

O primeiro conjunto - de situações - é o referente do conceito, o segundo - de

invariantes operatórios - é o significado do conceito, enquanto o terceiro - de representações simbólicas - é o significante.⁸

Uma primeira consideração poderia ser qualificada como sendo de ordem pragmática: os conceitos que integram nossa estrutura noética adquirem seus sentidos em razão da multiplicidade de problemas aos quais respondem; o conceito, vale dizer, adquire seu sentido em contexto. O referente do conceito (S, de situações) aprendido em contexto pode ser considerado, do ponto de vista psicológico, a realidade referida por aquele conceito. Os invariantes (I), que ainda não foram abordados, são o significado, e as representações (R), o significante, em sentido saussuriano.⁹

A conseqüência didática disso é assim expressada por Vergnaud: “Um conceito não pode ser reduzido à sua definição, principalmente se nos interessamos por sua aprendizagem e seu ensino. É através das situações e dos problemas a resolver que um conceito adquire sentido para a criança. Este processo de elaboração pragmática é essencial para a psicologia e para a didática”. Assim, a formação de conceitos é um processo que ocorre dentro de uma variedade de contextos. Moreira expressa esse ponto da seguinte forma: “um conceito não se forma dentro de um só tipo de situação; uma situação não se analisa com um só conceito; a construção e apropriação de todas as propriedades de um conceito ou todos os aspectos de uma situação é um processo de muito fôlego que se estende ao longo dos anos, às vezes uma dezena de anos, com analogias e mal entendidos entre situações, entre concepções, entre procedimentos, entre significantes.”¹⁰

Como entender essa distinção que Vergnaud expressa por meio da regra que diz que não devemos “reduzir o conceito à sua definição”. Por que é importante essa distinção entre “conceito” e “definição”? Creio que isso pode ser entendido como uma crítica ao ensino que se baseia no aprendizado de definições desconectadas. Um conceito pode - se queremos - ser visto como uma definição. Mas o âmbito de uma teoria didática não se confunde com a estrutura lógica do campo com o qual se ocupa. Isso quer dizer que não devemos confundir a lista das principais definições de um determinado campo do conhecimento com a didática daquele campo. A expressão “conceito” preserva um traço etimológico: um conceito é uma concepção, um concebido, algo que foi criado para dar conta da nossa necessidade de organizar a nossa experiência cotidiana. Cada um dos conceitos que usamos em nosso cotidiano foi por nós, em certo sentido dessa palavra, criado, recriado, concebido, conquistado, apropriado. Nossos conceitos são pontos de partida e pontos de chegada. Uma lista de definições é um ponto de chegada. E aprender, por certo, não consiste em decorar definições. Aprender significa ser investido de novas capacidades, significando que o aprendiz está na posse daqueles conceitos que o habilitam ao desempenho de alguma atividade, mesmo que de forma implícita. Assim, se falamos em apresentar um conceito para uma criança, isso significa que não se trata de uma mera formalidade, como pode acontecer na apresentação de uma pessoa da qual ficamos sabendo apenas o nome; se nos perguntam depois se conhecemos a pessoa, podemos dizer que sim, mas apenas “de vista”, isto é, que apenas podemos relacionar um rosto e um nome.

Como devem ser apresentados os conceitos científicos que integram os conteúdos de conhecimento escolar? Se o professor faz uma apresentação meramente definicional dos conteúdos de sua disciplina, os conceitos serão pontos de chegada que não tiveram pontos de partida. As definições logicamente impecáveis e prontas que representam o estado da arte de uma dada área de conhecimento são os pontos de chegada do esforço humano de investigação, mas são também malhas na complexa rede do conhecimento. Por isso, se uma definição estiver desconectada dessa rede, não será apreendida em sua riqueza.

Volta aqui uma afirmação importante de Vergnaud: “Os conceitos não funcionam isoladamente, e sim vinculados uns aos outros numa ampla e complexa rede”. Essa afirmação faz lembrar uma passagem de Vygotsky:

Os conceitos não ficam guardados na mente da criança como ervilhas em um saco, sem qualquer vínculo que os uma. Se assim fosse, nenhuma operação intelectual que exigisse coordenação de pensamentos seria possível, assim como nenhuma concepção geral do mundo. Nem mesmo poderiam existir conceitos isolados enquanto tais; a sua própria natureza pressupõe um sistema.¹¹

Essas observações sobre conceitos visam contribuir para a discussão de um problema central na didática, a questão das filiações e rupturas entre os conceitos nas situações de aprendizagem. A aprendizagem das propriedades e relações contidas nos conceitos cotidianos e científicos realiza-se por meio de uma história complexa, entretecida por processos de filiações e rupturas entre os mesmos. Essas observações são particularmente importantes no caso da filosofia, pois ali se colocam questões muito especiais sobre as relações entre os conceitos comuns do cotidiano e suas contrapartidas filosóficas. Essas afirmações, por sua vez, devem ser consideradas à luz de um critério pragmático de conhecimento, o qual diz o seguinte: um conceito remete basicamente para a sua possibilidade de funcionar na solução de problemas, não apenas para sua definição explícita.

Essas observações sobre o modo de funcionamento de conceitos estão muito presentes nesta definição de campo conceitual: “Um campo conceitual é um conjunto de situações, cujo domínio progressivo exige uma variedade de conceitos, de procedimentos e de representações simbólicas, em estreita conexão.”¹²

Por esse tipo de razão, são as situações, não os conceitos, a principal entrada de um campo conceitual, como lembra Moreira, a partir da definição sempre retomada por Vergnaud: um campo conceitual é um conjunto de situações cujo tratamento exige o recurso de conceitos de naturezas distintas, a maior parte dos quais opera de forma “escondida”, isto é, implícita.

No que diz respeito às situações (ou problemas), somos remetidos, no caso do debate sobre uma didática para a filosofia, à seguinte pergunta: quais são as situações e problemas que exigem, para seu tratamento, o aparato conceitual da filosofia, seus conceitos e metodologias? Em que situações se faz necessária a

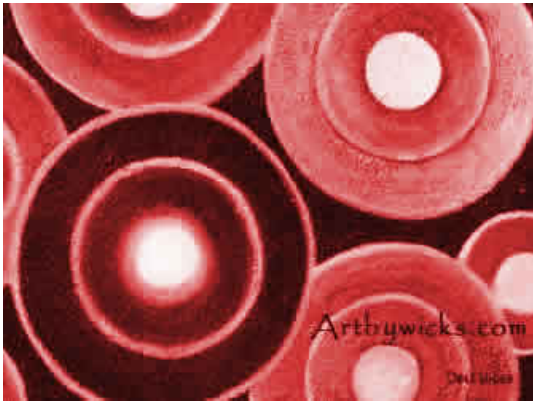
filosofia? Que tipo de problemas ela procura resolver?

A TCC faz uma distinção importante aqui entre duas classes de situações: as situações para cujo tratamento possuímos, em nosso repertório, as competências necessárias “e aquelas nas quais o sujeito não dispõe de todas as competências necessárias, o que o obriga a um tempo de reflexão e exploração, a hesitações, a tentativas frustradas, levando-o, eventualmente, ao sucesso ou ao fracasso”. Nesse momento apresenta-se um outro conceito central para a TCC, o conceito de esquema, que interessa para os dois casos.

Esquema é, conforme Vergnaud, uma “organização invariante do comportamento para uma classe determinada de situações”. Enfrentamos as situações com esquemas. Ora, quando temos em nosso repertório os esquemas de ação e pensamento para enfrentar uma dada situação, nossos comportamentos são bastante automatizados, isto é, são organizados por um só e mesmo esquema. Na outra situação, na qual não temos as competências adequadas para tratá-la, pois é nova para nós, o que fazemos é tentar a aplicação dos esquemas que conhecemos, “que podem entrar em competição e que, para atingir a solução desejada, devem ser acomodados, descombinados e recombinaados. Este processo é necessariamente acompanhado por descobertas”.

É nos esquemas que podemos pesquisar o que se chama de “conhecimento-em-ação” dos sujeitos. Trata-se de um conceito fundamental para a didática. Um esquema poderia ser considerado, numa primeira aproximação, algo como um plano de ação, uma estratégia subjacente e implícita que abrange uma classe de ações. Esquemas são como que “marcos móveis”.

Segundo Flavell, “um esquema é uma estrutura cognitiva que se refere a uma classe de seqüências de ação semelhantes, seqüências que constituem totalidades potentes e bem delimitadas nas quais os elementos comportamentais que as constituem estão estreitamente inter-relacionados”.¹³ Esta definição de Flavell – que, na verdade, é de Piaget – permite destacar a dimensão e o papel do esquema na cognição humana. A cognição, como a digestão, é organizada, lembra Flavell. Todo ato humano inteligente pressupõe algum tipo de estrutura intelectual, algum tipo de organização dentro da qual ocorre. Assim, o esquema é um tipo de organização relativamente fixa e estável de nosso comportamento, que colocamos em ação para lidar com algum aspecto da realidade, como sugar um seio, apanhar um objeto, até respostas simbólicas mais complexas. A realidade, lembra Piaget, “não é infinitamente maleável, mesmo para o mais autista dos cognoscentes, e certamente o desenvolvimento intelectual não se dá a menos que o organismo ajuste, de algum modo, seus receptores intelectuais às formas que a realidade lhe apresenta”.¹⁴



Para se entender melhor isso, convém lembrar as definições piagetianas de “brincar” e “imitar”. Ambas são atividades cognitivas primárias, nas quais a assimilação e a acomodação não estão em equilíbrio. Assimilar, no vocabulário de Piaget, consiste em transformar o estranho em familiar, em reduzir o novo ao velho. Na assimilação, os elementos do meio são mudados para serem incorporados à estrutura do organismo (ou do sujeito); na acomodação, o organismo (ou o sujeito) precisa ajustar seu funcionamento às características do objeto que tenta assimilar. Uma adaptação inteligente consiste na obtenção de um equilíbrio estável entre a assimilação e a acomodação. No brincar, concedemos primazia à assimilação. O brincar é um faz-de-conta que: um pedaço de osso vira um boi, por exemplo. O imitar concede primazia para a acomodação; os esquemas são estruturas cognitivas inteligentes que estão no centro dessas estruturas. Essa noção interessa muito porque nos remete para o imenso universo de conhecimentos operatórios e implícitos que possuímos; esses conhecimentos, por não serem predicativos e explícitos, nem sempre eram considerados nos estudos sobre a cognição humana. Um dos grandes méritos de Piaget foi ter percebido isso.

Para compreender essa definição de esquema, Vergnaud lembra que os nossos comportamentos cotidianos têm uma parte de automatismo e outra de decisão consciente. No plano dos comportamentos humanos, os nossos esquemas ou conjuntos de esquemas têm a função de assimilação da realidade. Um esquema é (...) uma totalidade organizada que permite gerar uma classe de comportamentos diferentes em função das características particulares de cada situação da classe a que se destina. Podemos dizer que um esquema é um “plano de ação”, uma estratégia que abrange uma classe de ações, numa certa seqüência, para dar conta de uma tarefa de certa complexidade, seja escrever, seja dar um salto com vara.

Um aspecto importante da idéia de “campo conceitual” é o seguinte: um campo conceitual sempre diz respeito a um conjunto de situações com que lidamos. Isso só é possível porque o esquema abrange os seguintes elementos:

1. invariantes operatórios (conceitos-em-ação e teoremas em ação): com as expressões “conceito-em-ação” e “teorema-em-ação” são indicados os conhecimentos contidos nos esquemas. Pode-se também designá-los pela expressão mais global “invariantes operatórios”. São eles que dirigem o reconhecimento, pelo sujeito, dos elementos pertinentes da situação e a tomada da informação sobre a situação a tratar;

2. antecipações da meta a atingir: efeitos esperados e eventuais etapas intermediárias: um esquema sempre se refere a uma classe de situações nas quais existem expectativas de soluções, finalidades a atingir, metas parciais a ser cumpridas, efeitos etc;
3. regras de ação: um esquema sempre contém, de forma implícita, regras cujo tipo básico é “se ... então ...”. ; essas regras são estruturas que geram a seqüência das ações do sujeito;
4. inferências (ou raciocínios): o sujeito cognitivo, em situação de resolver um problema, está dotado de informações e invariantes operatórios; ele deve, então, “calcular” (inferir, raciocinar), no momento da ação (“aqui e agora”), regras e antecipações adequadas a esse momento; como diz Moreira, “toda a atividade implicada nos três outros ingredientes requer cálculos” feitos a quente, ou seja, na situação de ação;

Tem sido enfatizado que os esquemas são gerados para dar conta de situações, ou, ainda, de classes de situações (problemas). Vergnaud, nesse ponto, faz uma distinção, que mencionei anteriormente, entre:

- a) classes de situações nas quais o sujeito dispõe, no seu repertório, numa certa etapa de seu desenvolvimento, e dentro de certas circunstâncias, das competências necessárias ao tratamento relativamente imediato da situação;
- b) classes de situações nas quais o sujeito não dispõe de todas as competências necessárias para lidar com as mesmas; nesse caso, o sujeito é obrigado a refletir, explorar, fazer tentativas, e está sujeito a fracassos e sucessos.

Como parece ser evidente, os esquemas atuam de modo diferente nesses dois casos. Na primeira situação, as condutas são automatizadas e comandadas por um mesmo esquema; na segunda, é necessária a utilização de vários esquemas, que podem competir entre si; até que as metas desejadas sejam atingidas, os esquemas são alternados, combinados, descombinados.

Vergnaud, ainda conforme Piaget, lembra que as condutas humanas são, em parte, automatizadas e, em parte, fruto de decisões conscientes. Se nossos esquemas se mostram pouco eficientes para tratar de uma situação, ou trocamos ou alteramos nossos esquemas. Os esquemas, no lema de Piaget, estão no centro do processo de adaptação das estruturas cognitivas básicas, a assimilação (brincar) e a acomodação (imitar).

Nesse ponto, precisamos caracterizar melhor os invariantes operatórios; esse é um ponto no qual a Teoria dos Campos Conceituais usa um vocabulário cuja precisão maior é obtida junto à filosofia, em especial junto à filosofia da lógica. Lembremos

aqui que os esquemas contêm conhecimentos que nos permitem operar; esquemas são como que condições cognitivas de comportamento. Quando queremos caracterizar o tipo desses conhecimentos, falamos em teoremas-em-ação e conceitos-em-ação, como vimos acima. Esses conhecimentos implícitos nos esquemas são de três tipos lógicos distintos:

a) invariantes do tipo “proposição”: trata-se do tipo de enunciado considerado como verdadeiro ou como falso, uma espécie de crença-em-ação. Dada sua natureza proposicional, esse tipo de invariante está sujeito a valores de verdade; os teoremas-em-ação são invariantes desse tipo;

b) invariantes do tipo “função proposicional”, conceitos-em-ação ou, ainda, categorias-em-ação: uma “função proposicional” não é verdadeira ou falsa, pois funciona como marco para a construção das proposições. Tais conceitos raramente são explicitados pelos alunos, mesmo quando são construídos por eles na ação. O tipo lógico dos conceitos-em-ação difere do tipo lógico dos teoremas em ação. Por exemplo, “... é azul”; “... está à direita de...”; “... está entre ... e ...” ou “a soma de ... e... é....”.

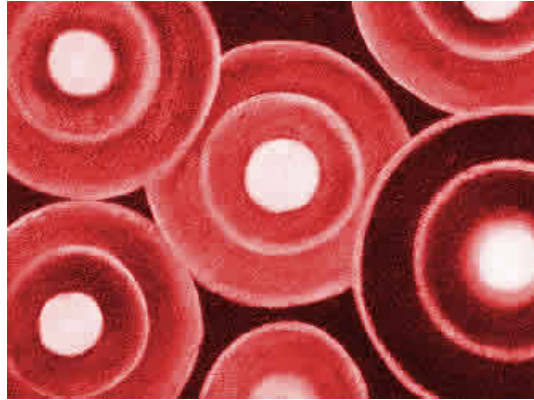
c) invariantes do tipo “argumento”: quem fala em “função proposicional” e “proposição” necessariamente deve falar em “argumento”, no sentido fregeano da expressão; caso contrário a descrição da operação cognitiva contida nos esquemas fica incompleta.

É possível dizer que a Teoria dos Campos Conceituais é compatível com a regra filosófica holista consagrada desde Kant, da prioridade do juízo sobre o conceito. O conceito é um ingrediente do teorema (proposições) e seu funcionamento informacional (ou operatório) somente advém de sua presença na proposição. Pode-se também dizer que a Teoria dos Campos Conceituais compartilha a desconfiança registrada na filosofia, desde Kant, com relação à idéia de que a formação de conceitos por meio de abstração seja a operação lógico-cognitiva fundamental. Até Kant predominou a concepção de que os conceitos são formados por abstração de coisas individuais, particulares; os conceitos, assim, teriam um tipo de existência preliminar e prioritária em relação às proposições; os conceitos seriam independentes dos juízos e entrariam neles de forma acidental. Frege, na esteira de Kant, inverte essa tradição ao afirmar que no início está o juízo, pois a formação de conceitos não mais é concebida como abstração de particulares, mas, sim, feita a partir dos juízos.

Assim, poder-se ia dizer que a psicologia do desenvolvimento cognitivo realizada no século 20 por Piaget, Vygostky, Wallon, entre outros, pertence a essa família holista ou contextualista, no que diz respeito ao funcionamento de conceitos.

No ensino de filosofia, é preciso levar em conta que os chamados “conceitos fundamentais” sempre se dão em contextos psicológicos pessoais, para dizer o mínimo. O “colorido” do conceito, diria Frege, vem do fato de que eles foram aprendidos em situações particulares de vida. A consideração da “bolsa conceitual” - o seu “currículo oculto” - do aluno é particularmente importante na aula de

filosofia, na medida em que a maior parte dos temas filosóficos guarda importantíssimas relações com conceitos cotidianos. A questão das relações entre os “conceitos científicos” e os “conceitos do cotidiano”, familiar aos leitores de Vigotsky, assume aqui uma relevância muito grande.



Quais são as representações simbólicas que os alunos associam com filosofia e com o tópico em discussão na aula de filosofia? Essas representações são positivas ou negativas? A aula de filosofia, como sabemos, presta-se para ser um espaço no qual os mais variados temas são abordados. Trata-se de um espaço ambíguo. Creio que devemos nos esforçar para compreender essa ambigüidade, não apenas rir ou chorar dela, como diria Espinosa. O argumento que quero apenas indicar aqui é este: as ambigüidades do conceito de filosofia, tão comuns na vida cotidiana, também podem acontecer no espaço do currículo escolar. Para pensar esse tema tenho me socorrido de algumas idéias de David Winnicott. Em alguns artigos – por exemplo, em “Objetos Transicionais e Fenômenos Transicionais”¹⁵ –, Winnicott apresenta a hipótese de que todo ser humano defronta-se com o que ele chama de “área intermediária de experimentação”, que seria uma área intermediária entre as chamadas realidades externa e interna. Para o funcionamento dessa área intermediária, é necessária a contribuição das outras duas. Ligada a essa área estão os chamados fenômenos transicionais: a bola de lã, a fraldinha, o paninho, o cobertor, mas também palavras, maneirismos, tiques.¹⁶ Esses objetos transicionais seguem um certo padrão; costumam surgir dos quatro e seis aos oito e doze meses de idade. Essa área da experiência humana inicia “todos os seres humanos com o que sempre será importante para eles, isto é, uma área neutra de experiência que não será contestada”.¹⁷ Essa área intermediária é tida por Winnicott como fundamental para todos os seres humanos porque nós nunca terminamos a tarefa de aceitar a realidade. Um dos trechos em que esse ponto fica indicado é o seguinte:

Presume-se aqui que a tarefa de aceitação da realidade nunca é completada, que nenhum ser humano está livre da tensão de relacionar a realidade interna e externa, e que o alívio dessa tensão é proporcionado por uma área intermediária de experiência (cf. Riviere, 1936) que não é contestada (artes, religião, etc). Essa área intermediária está em continuidade direta com a área do brincar da criança pequena que se “perde” no brincar.” (...) Se um adulto nos reivindicar a aceitação da objetividade de seus fenômenos subjetivos, discerniremos ou diagnosticaremos nele loucura. Se, contudo, o adulto consegue extrair prazer da área pessoal

intermediária sem fazer reivindicações, podemos então reconhecer nossas próprias e correspondentes áreas intermediárias, sendo que nos apraz descobrir certo grau de sobreposição, isto é, de experiência comum entre membros de um grupo na arte, na religião, ou na filosofia.¹⁸

O que me impressiona nessa passagem é o fato de Winnicott se referir expressamente à filosofia. Ele faz referências muito semelhantes a essa em outros textos seus, o que indica que não se trata de uma observação pouco pensada. Creio que valeria a pena explorar mais essas pistas de Winnicott, pois parecem apontar para uma das dimensões da filosofia enquanto um espaço de exploração de nossos esquemas conceituais, que inclui, mais adiante, a reflexão sobre o “sentido da vida” e temas afins.¹⁹ Essa abordagem de Winnicott pode ajudar a compreender melhor os lugares-comuns que dizem que “religião não se discute”, “arte é uma questão de gosto” e “filosofia cada um tem a sua”. Minha hipótese é de que esses ditados populares ganham parte de seu sentido a partir dessa dimensão especial da experiência humana, examinada por Winnicott.

Uma das caracterizações mais interessantes dessa terceira área, intermediária, na qual estamos (o artigo chama-se “O lugar onde vivemos”) em muitas das coisas que fazemos, é apresentada na seguinte passagem, onde Winnicott pergunta:

O que estamos fazendo quando ouvimos uma sinfonia de Beethoven, ao visitar uma galeria de pintura, lendo Troilo e Cressida na cama, ou jogando tênis? Que está fazendo uma criança, quando fica sentada no chão e brinca sob a guarda de sua mãe? Que está fazendo um grupo de adolescentes, quando participa de uma reunião de música popular? Não é apenas: o que estamos fazendo? É necessário também formular a pergunta: onde estamos (se é que estamos em algum lugar)? Já utilizamos os conceitos de interno e externo e desejamos um terceiro conceito. Onde estamos, quando fazemos o que, na verdade, fazemos grande parte de nosso tempo, a saber, divertindo-nos? O conceito de sublimação abrange realmente todo o padrão? Podemos auferir algum proveito do exame desse tempo que se refere à possível existência de um lugar para viver, e que não pode ser apropriadamente descrito quer pelo termo ‘interno’ quer pelo termo ‘externo’? (...) Observe-se que estou examinando a fruição altamente apurada do viver, da beleza, ou da capacidade inventiva abstrata humana, quando me refiro ao indivíduo adulto, e, ao mesmo tempo, o gesto criador do bebê que estende a mão para a boca da mãe, tateia-lhe os dentes e, simultaneamente, fita-lhe os olhos, vendo-a criativamente. Para mim, o brincar conduz naturalmente à experiência cultural e, na verdade, constitui seu fundamento. Se meus argumentos possuem força convincente, temos três, ao invés de dois estados humanos, para serem comparados mutuamente. Quando examinamos esses três conjuntos do estado humano, podemos perceber a existência de uma característica especial a distinguir aquilo que chamo de experiência cultural (ou brincar) dos outros dois estados.²⁰

Essa área, que ele chama, alternativamente, de “área disponível de manobra”, “zona intermediária”, “espaço potencial”, “terceira área”, é a área da cultura enquanto uma tradição herdada, na qual discutimos sobre o quê, afinal, versa a

vida enquanto algo que é digno de ser vivido. Ali se insere, como ele nos dizia na passagem que citei no início, a experiência comum “na arte, na religião, ou na filosofia”.

De que modo essas idéias de Winnicott podem ser estimulantes para uma discussão sobre o ensino de filosofia? Creio que essa abordagem nos permite reconhecer e acolher algumas ambigüidades da filosofia; pode nos permitir lidar melhor –com menos preconceitos, em especial - com as pessoas que procuram o professor de filosofia para mostrar seus pequenos sistemas especulativos, suas explicações sobre o sentido da vida e do universo, os “pomadismos” e “emilismos”.

Na presença dessas idéias, o lema didático “do vivido para o pensado” pode ser mais bem compreendido e aproveitado. Na aula de filosofia, esse lema é vital, porque os problemas da filosofia dizem respeito a todos os seres humanos. Mas as formas e modos iniciais desse aproveitamento do vivido são muito desafiadores. Os conceitos do cotidiano trazidos pelo aluno constituem o ponto de partida para a discussão daquilo que o professor propõe e, discutidos, podem ser o ponto de chegada; ou não. Em qualquer caso, a viagem pode enriquecer o aluno.

Volto ao tópico dos elementos do campo conceitual da filosofia. A tarefa de elaboração do campo conceitual da filosofia ultrapassa os limites destas notas; aqui estamos apenas apontando algumas direções de pesquisa, aceitando como ponto de partida os quatro aspectos principais apontados pela TCC, que já foram apresentados (conceitos, situações, procedimentos e representações).

O trabalho que se impõe a seguir consiste na investigação das possíveis projeções e desdobramentos desses quatro aspectos no universo da filosofia.



Com relação aos conceitos, sabemos que ocupa-se, entre outros aspectos, com o que chamamos de conceitos fundamentais. Esses conceitos dizem respeito tanto à filosofia teórica quanto à filosofia prática. No manual de filosofia *Convite à filosofia*, de Marilena Chauí, bastante usado em nossas escolas, esses conceitos aparecem no capítulo introdutório, quando Marilena compara as perguntas do cotidiano (que horas são?) com a pergunta filosófica (o que é o tempo?): tempo, sonho, loucura, razão, causa, efeito, objetividade, subjetividade, mais, menos, belo, verdade, falsidade, erro, mentira, ilusão, amor, desejo, sentimentos, quantidade, qualidade, valor, moral, arte, vontade, liberdade (veja o trecho “Buscando a saída da caverna, ou a atitude filosófica”).

Com relação às situações, as perguntas que podem guiar nossa investigação são estas: onde podemos encontrar situações filosóficas? Em que ocasiões a filosofia é praticada? Quais os acontecimentos, eventos, situações que demandam um tratamento de natureza filosófica? Destaco, em especial, a primeira pergunta (onde podemos encontrar situações filosóficas?), por razões de natureza didática. Quando se fala em “partir do vivido para o pensado”, isso não é uma autorização para o

uso, em sala de aula, de situações individuais, que digam respeito aos estudantes presentes em classe. Aqui, penso nos lugares mais impessoais, tais como filmes, romances, poemas, novelas, letras de música, noticiários etc.

Com relação aos procedimentos, a pergunta-guia parece ser esta: quais são os procedimentos típicos da filosofia? Aqui, é inevitável pensar nas atividades de argumentação, em todos os seus aspectos: a leitura de textos visando à mais fina compreensão de argumentos, pontos de vista etc. É preciso ter claro, no entanto, que se trata de uma forma especial de argumentação. Marilena, no seu manual, diz que “a Filosofia surge quando os seres humanos começam a exigir provas e justificações racionais que validem ou invalidem as crenças cotidianas”.²¹ Ora, isso quer dizer que o valor da filosofia surge de um desejo de avaliação mais cuidadosa da vida cotidiana; na vida cotidiana, lançamos mão de um imenso conjunto de crenças (crenças: considerar algo como verdadeiro), que, por vezes, precisam ser mais bem avaliadas. Assim, dizendo de outra forma, há ocasiões de nossas vidas nas quais precisamos suspender nossos juízos, nossas afirmações e crenças pessoais, para tematizar (colocar em discussão, conosco mesmos ou com outros) os conceitos que sustentam esses juízos. Com a reflexão filosófica criamos um espaço, uma arte de transformar as crenças silenciosas em “compreensão” e “investigação”; por isso, diz Marilena, filosofar é, em certo sentido, “tomar distância de si mesmo e da vida cotidiana”. A partir dessa afirmação precisamos nos perguntar: para onde vamos, onde estamos, quando nos distanciamos de nós mesmos? Aqui, abrem-se muitas direções de investigação. Vou indicá-las, logo a seguir, mediante algumas passagens do livro de Stanley Cavell, *The claim of reason*.

Com relação às representações simbólicas: um dos aspectos que podemos destacar aqui, em especial no que diz respeito à recepção da disciplina no ensino médio, são os valores, de natureza positiva e negativa, que os estudantes colocam na filosofia: a filosofia, num desses pólos, é valorizada positivamente, pois é associada com a capacidade de pesar, avaliar, criticar, pensar por si mesmo. Mas há também o outro pólo, no qual ela pode ser vista como uma atividade de apenas pensar, e “pensando morreu um burro”. O ensino de filosofia deve ter presente esse aspecto, que tem muitos desdobramentos. É possível que nossas representações sobre a filosofia variem profundamente à medida de nossa exposição à cultura. “Filosofia” é um significante muito denso, uma palavra-valise, e, como se diz, “de filósofo e de louco todo mundo tem um pouco”. Os adultos, por exemplo, têm as suas condições de aprendizagem mais ligadas aos seus hábitos e formas de pensamento adquiridas ao longo de uma vida; já as crianças e adolescentes têm suas aprendizagens mais vinculadas aos seus processos de desenvolvimento. Assim, as filiações e rupturas conceituais ocorrem de forma diferente, quando comparamos esses grupos. Esse fato, se correto, nos obrigaria a criar estratégias didáticas diferenciadas para esses diferentes grupos, em função das representações que cada grupo teria sobre os temas.

Concluo essas notas com uma extensa passagem do livro de Stanley Cavell, *The claim of reason*.

Quando minhas razões chegam a um ponto final e eu me vejo às voltas comigo mesmo, às voltas com minha natureza na forma como ela se mostrou até agora, eu posso, supondo que eu não possa mudar o fundamento da discussão, ou deixar a criança de lado - como se suas reações intelectuais não me agradassem - ou eu posso aproveitar a ocasião para examinar detidamente o fundamento que até então eu tinha deixado de lado. Se a questão é apenas a de continuar uma série, pode ser um aprendizado suficiente descobrir que eu apenas faço isso; baseio-me em mim mesmo, como minha fundação. Mas se a criança, pequena ou grande, me pergunta: Porque nós comemos animais? ou Porque algumas pessoas são pobres e outras são ricas? ou O que é Deus? ou Porque eu tenho que ir para a escola? ou Você gosta de pessoas negras tanto quanto de pessoas brancas? ou Quem é o dono do nosso país? ou Porque existem as coisas? ou Como Deus chegou até nós?, eu posso chegar a pensar que minhas respostas são mirradas, eu posso me sentir desprovido de argumentos, sem ter vontade de dizer “É assim que eu faço” (o que eu digo, o que eu experimento, o que eu sei) e honrar isso.

Então eu posso sentir que minhas conclusões passadas nunca foram conclusões que eu tivesse a elas chegado, mas que foram meramente absorvidas por mim, meramente convencionais. Eu posso suavizar essas descobertas mediante hipocrisia ou cinismo ou ameaças. Mas eu posso aproveitar a ocasião para refletir sobre a cultura a que pertença, e perguntar porque nós fazemos o que nós fazemos, julgamos da forma como julgamos, de que modo chegamos a essas encruzilhadas. Qual é o fundamento natural de nossas convenções, a que elas servem? Não é conveniente questionar uma convenção; isso faz com que ela se torne imprestável, ela não mais me permite agir de forma espontânea; os caminhos da ação, os caminhos das palavras, são bloqueados. “Imaginar uma linguagem significa imaginar uma forma de vida”; (cf. par. 19). Ao filosofar, eu tenho que submeter minha própria língua e minha vida à imaginação. O que eu exijo é um exame dos critérios de minha cultura, de forma a poder confrontá-los com minhas palavras e minha vida, da forma como a levo e da forma como posso imaginá-la; e, ao mesmo tempo, confrontar minhas palavras e vida, na forma como as levo, com a vida que as palavras de minha cultura podem imaginar para mim: confrontar a cultura consigo mesma, ao longo das linhas nas quais ela se encontra em mim.

Isso me parece uma tarefa que merece o nome de filosofia. É também a descrição de algo que poderíamos chamar de educação. Diante das questões colocadas por Agostinho, Lutero, Rousseau, Thoreau . . ., nós somos crianças; nós não sabemos como levá-las adiante, que fundamentos podemos ocupar. À luz disso, a filosofia torna-se a educação de adultos. É como se fosse necessário buscar perspectiva sobre um fato natural que é todo mas inevitavelmente malinterpretado - que em um certo ponto, cedo, na vida, o corpo normal alcança sua força e seu peso plenos. Porque concluímos daí que então devemos abandonar coisas infantis, devemos abandonar a perspectiva de crescimento e a memória da infância? A ansiedade no ensino, na comunicação séria, é que eu mesmo preciso de educação. E para adultos, isto não é desenvolvimento natural, mas modificação. Conversão é um giro de nossas reações naturais; por isso é simbolizada como renascer.

Notas de fim

1. Gerard Vergnaud é diretor de pesquisa do Centro Nacional de Pesquisa Científica (CNRS) da França. Nestas notas, baseio-me em textos que Vergnaud trouxe para seus cursos no Brasil, em 1996, no 1º Seminário Internacional de Educação Matemática e em palestras que ministrou em Porto Alegre no mesmo ano. Há um artigo dele no livro *Por que ainda há quem não aprende?*, organizado por Esther Grossi, Petrópolis, Vozes, 2003, e outro na *Revista do Geempa* 4, julho de 1996. Uma excelente exposição de suas idéias aplicadas ao ensino de ciências pode ser encontrada no artigo de Marco Antonio Moreira, “A teoria dos campos conceituais de Vergnaud, o ensino de ciências e a pesquisa nesta área”, na página, que também me foi de muita valia.

2. Williams, Bernard. *Truth and Truthfulness. An Essay in Genealogy*. Princeton University Press, 2002.

3. VERGNAUD, 1983 a, p. 401, cf. MOREIRA.

4. De Vygotsky, deve ser lido em especial o livro *Pensamento e linguagem*, São Paulo, Martins Fontes, 1993. Os capítulos 5 e 6 deste livro são muito importantes para essa discussão sobre o funcionamento de conceitos.

5. A TCC pode ser caracterizada como uma teoria cognitivista neopiagetiana, de acordo com Moreira, no texto citado na nota 1.

6. Vergnaud não se refere explicitamente a Frege, mas usa os conceitos de “função” e “argumento”. Veja esta definição de Kenny, em seu livro sobre Frege: “Suponha que um símbolo simples ou complexo ocorra em um ou mais lugares em uma expressão. Se imaginamos esse símbolo como substituível por outro (o mesmo em cada vez) em uma ou mais de uma de suas ocorrências, a parte da expressão que se mostra invariante sob tais substituições é chamada de função; e a parte substituível, o argumento da função.”

7. Henry Wallon tem ao menos um livro publicado no Brasil, *As Origens do pensamento na criança*, pela Editora Manole, em 1989. Uma das idéias apresentadas por Wallon é que no estudo do pensamento da criança, por relação ao do adulto, precisamos ter presentes as diferenças de natureza que existem entre ambos. Quando chegamos à adulez conceitual, temos elaborada uma certa estrutura noética. Para pensar as coisas e o mundo, precisamos fazer com que se enquadrem em estruturas (cadres), naquilo que, segundo Aristóteles, chamou-se de categorias. Sem as categorias, devemos supor que as coisas provocam uma impregnação direta do espírito, ou, ao contrário, que as coisas são inventadas pelo espírito. Assim, as coisas somente podem ser conhecidas na medida em que se enquadram em certas estruturas

que são as do conhecimento: as categorias.

8. MOREIRA, op. cit, p. 4. Moreira, por sua vez, elabora essa síntese a partir de diversos trabalhos de Vergnaud. Como se vê, esses três conjuntos apontam dimensões do conceito que usualmente são pouco consideradas nas abordagens de cunho lógico. Penso que as elaborações filosóficas mais próximas ao primeiro aspecto - conjunto de situações - seriam as de inspiração wittgensteiniana (Blue Book: aprendemos as palavras em certos contextos...), como a de Stanley Cavell, expressas na comparação do conceito ao esquematismo de uma palavra, um sentido da potência da palavra para assumir valências. Ver *The claim of reason*, p. 65 e, em especial, o excursus sobre a concepção wittgensteiniana da linguagem.
9. Isto é, a dimensão material do signo, a imagem acústica ou visual, como diria Saussure. Penso que é possível fazer-se um acréscimo ou redefinição desse aspecto para se incluírem elementos de natureza valorativa.
10. MOREIRA, op. cit, p. 4.
11. VYGOTSKY, op.cit., p. 95.
12. VERGNAUD, G., op. cit.
13. FLAVELL, John H. *A Psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget*. 4 a. edição. São Paulo, Martins Fontes, 1992, p. 52
14. FLAVELL, op. cit., p. 48
15. Publicado no volume WINNICOTT, D. W. *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
16. WINNICOTT, D., 1975, p. 17.
17. WINNICOTT, D., 1975, p. 28.
18. WINNICOTT, D., 1975, p. 29.

19. Tratei de alguns aspectos desse tema no artigo “Crianças não cuidam de si”.

20. WINNICOTT, 1975, p. 147-8. No livro *Natureza humana* (Rio, Imago, p. 134), ele escreve: “Os filósofos sempre se preocuparam com o significado da palavra ‘real’, e houve diversas escolas de pensamento fundadas sobre a crença de que ‘pedra, árvore, ou o que quer que mais seja, só terão existência se houver quem as veja...’, com a alternativa ‘a pedra, a árvore seja lá o que for, estarão bem aí mesmo sem espectador...’ Nem todos os filósofos percebem que este problema, que aflige todo ser humano, constitui uma descrição do relacionamento inicial com a realidade externa no momento da primeira mamada teórica; ou, melhor ainda, no momento de qualquer primeiro contato teórico .”

21. CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*, p. 18, 2004.