

Maria Teresa Santos
Universidade de Évora, Portugal

Resumo

Filosofia para Crianças ocupa um lugar importante no âmbito da Filosofia Prática, em virtude do papel central que nelas desempenha o pensamento crítico sobre o essencial da atividade humana. Em Portugal há um conjunto significativo de professores que investem nela, defendendo princípios próximos de Matthew Lipman ou articulando outras metodologias. Este texto dá conta de três dos últimos livros publicados na área. O primeiro - *Só os Cães Falam. Dias de abandono* (Alice Santos: 2009) - reúne 15 contos que alargam o princípio de igualdade, aplicando-o aos animais não humanos, segundo o imperativo ético Peter Singer. O segundo livro resultou da concretização de um projeto de aplicação do programa de Filosofia para Crianças em sete das ilhas do arquipélago açoriano. O título é *CRIA: Um Projeto de Filosofia para Crianças* (Gabriela Castro, Berta Pimentel Miúdo, Magda Costa Carvalho: 2010). O último livro intitula-se *Brincar a Pensar.? Um Manual de Filosofia para Crianças* (Dina Mendonça: 2011) e é constituído por um conjunto de histórias, seguidas de exercícios vários, úteis na preparação de sessões de FpC. No seu conjunto, os três livros mostram diferentes possibilidades de estratégia, ludicidade e criatividade, consoante o seu propósito e destinatários, no contexto da comunidade de investigação. Da leitura efetuada levantam-se duas questões. Uma, diz respeito à relação entre FpC e literatura. Que textos podem servir de suporte às sessões?; qual a estrutura textual que melhor se adapta às sessões?; que propostas à novela lipmaniana? A outra questão aborda a configuração curricular de FpC e mostra como os três livros adaptaram a proposta curricular de Lipmann e de Ann Sharp a contextos precisos, selecionando materiais variados e coerentes. No final, para uma visualização global e articulada, transpõe-se para um quadro os três modelos de montagem das sessões de Filosofia para Crianças, que correspondem a possibilidades metodológicas derivadas de práticas individuais avulsas.

Palavras-chave: Bibliografia portuguesa de Filosofia para Crianças; práticas de FpC; textos de FpC.

Filosofia para niños: textos y prácticas en Portugal

Resumen

Filosofía para Niños (FpN) tiene un lugar importante en el contexto de la filosofía práctica, en virtud del papel central que juega en ella el pensamiento crítico sobre los fundamentos de la actividad humana. En Portugal hay un número significativo de profesores que invierten en ella, defendiendo principios cercanos a Matthew Lipman o articulándolo con otras metodologías. Este texto da cuenta de tres libros recientemente publicados en el área. El primero - *Sólo los perros hablan. Días de abandono* (Alicia Santos, 2009) - reúne 15 cuentos que se extienden el principio de igualdad, aplicándolo a animales no humanos, de acuerdo con el imperativo ético de Peter Singer. El segundo libro es el resultado de la práctica de un proyecto de implementación del programa de Filosofía para Niños en siete islas del archipiélago de las Azores. El título es *CRIA: un proyecto de filosofía para Niños* (Gabriela Castro, Berta Pimentel Miúdo, Magda Costa Carvalho, 2010). El último libro se titula *¿Jugar a pensar.? Un manual de Filosofía para*

Niños (DINA Mendonça, 2011) y consiste en un conjunto de historias, seguidas de varios ejercicios, útiles en la preparación de sesiones de FpN. En conjunto, estos tres libros muestran diferentes posibilidades de estrategia, ludicidad y creatividad, dependiendo de su propósito y destinatarios, en el contexto de la comunidad de investigación. De la lectura realizada, surgen dos preguntas. Una se refiere a la relación entre FpN y la literatura: ¿qué textos pueden servir de soporte para las sesiones?, ¿Cuál es la estructura textual que mejor se adapta a las sesiones?, ¿Que otras propuesta existen frente a las novelas lipmanianas? La otra cuestión aborda la configuración curricular de FpN y muestra cómo los tres libros adaptaron el currículo de Lipman y Ann Sharp a un contexto preciso, seleccionando materiales diversos y consistentes. Finalmente, para tener una visión global y articulada, se transpone a un cuadro los tres modelos de montaje de las sesiones de FpN, que se corresponden con posibilidades metodológicas que se derivan de prácticas individuales sueltas.

Palabras clave: Bibliografía Portuguesa de Filosofía para Niños, prácticas de Filosofía para Niños, textos de Filosofía para Niños.

Philosophy for children: texts and practice in Portugal

Abstract

Philosophy for Children (PfC) stands in an important place inside Practical Philosophy, in virtue of the central role that critical thinking about what is essential in the human activity has in it. In Portugal, there is a significant set of teachers that invest in it, defending principles near Matthew Lipman or articulating others methodologies. This text concerns three of the last books published in the field. The first – *Only the dogs talk. Days of abandon* (Alice Santos: 2009) – puts together 15 stories that enlarge the equality principle, applying it to non-human animals, following the ethical imperative of Peter Singer. The second book results in the concretization of an application of the Philosophy for Children program project in seven island of the Azorean archipelago. The title is *CRIA: A Philosophy for Children Project* (Gabriela Castro, Berta Pimentel Miúdo, Magda Costa Carvalho: 2010). The last book is called *Play to Think? A Philosophy for Children Manual* (Dina Mendonça: 2011) and it is constituted by a set of histories, followed by diverse exercises, useful in the preparation of the PfC sessions. In its whole, the three books show different strategic possibilities, ludicity and creativity, that fits its purpose and addressee, in the context of the community of inquiry. From these readings two questions arise. One is about PfC and literature. Which text can be used as support for the sessions? What can one propose other than the Lipman's novels? The other question concerns the curriculum configuration of PfC and shows how the three books have adapted Lipman's and Ann Sharp's curriculum conception to precise contexts, by selecting various and coherent materials. At the end, for a global and articulated visualization, we transpose in a table the three Philosophy for Children session mounting models, that correspond to the methodological possibilities derived from the individual spared practices.

Keywords: Portuguese bibliography of Philosophy for Children; PfC practices; PfC texts.



1. Cruzando experiência e compromisso

Alice Santos tem muita experiência como professora de Filosofia no Ensino Secundário, como orientadora cooperante em estágios de ensino da Filosofia, como uma das coordenadoras do centro *Diálogos - Filosofia com Crianças... e outras idades*, afiliado do IAPC, como organizadora de acções de formação em FpC e como responsável por sessões de FpC, estando habilitada pelo IAPC, desde 1991. À experiência acresce o compromisso com certos modos de vida intercultural, a preservação do mundo e com a protecção dos animais. Foi do cruzamento de experiência profissional e de compromisso pessoal, capaz de dar sentido vital de bem-estar comum, que resultou o livro *Só os Cães Falam. Dias de abandono*, publicado em 2009, com o apoio da Associação Brigantina de Protecção dos Animais. Um livro que revê de forma peculiar, com clareza e criatividade, o problema da relação entre o animal humano e o animal não humano. Em tal contexto pôs-se em causa a relação instrumental e a relação paternalista usadas para com os animais e foram questionados os preconceitos morais que as sustentam.

Só os Cães Falam. Dias de abandono reúne 15 contos, alguns quase fabulados, estruturados em duas ideias precisas: uma, alargar o princípio de igualdade para o aplicar aos animais não humanos, inspiração ética encontrada no imperativo de Peter Singer, enunciado no livro *Libertação Animal*; outra, negar o pressuposto de que o sofrimento é prerrogativa dos animais humanos. Não há equívocos neste livro de contos sobre cães. À vida do cão não é atribuído o mesmo valor que à vida da pessoa, mas há que não os excluir da esfera ética. Alice Santos sublinha a indesculpabilidade do abandono dos cães e apela a uma mudança radical do modo de tratamento, o que em última instância corresponde à adopção de um novo paradigma vital. Escreve o prefaciador do livro, Mário Tavares da Silva, que importa trazer o cão “para a “esfera da protecção moral” (p. 6), e questionar os diferentes aspectos da crueldade diária que reiteradamente sobre eles é exercida.

Na Introdução, escrita pela autora, fica-se a saber que o livro foi configurado na sequência de uma visita ao canil da Associação Brigantina de Protecção dos Animais, onde a generosidade de um grupo de pessoas

compensava os cães – o melhor amigo do homem – da crueldade avulsa de outras pessoas. Com convicção redimensiona o comportamento que leva a sujeitar os cães a condições miseráveis e enuncia a consequência: “Quem abandona um companheiro indefeso tem o caminho lavrado para a indiferença em relação à fome ou sofrimento do vizinho humano” (p.10).

Cada conto é uma história real de abandono ou mau trato e cada um faz incursões em território ético. Ao contrário dos outros livros de Alice Santos, nomeadamente *Ana é o meu nome* (2007), *Eu sou a Ana & A Sementinha que não sabia quem era* (2007), *E se o verde não existisse?* (2008), o tema é único, encarnando a seguinte intenção subjacente: se se raciocinar correctamente compreende-se que qualquer forma de crueldade é indefensável. Alargando o raciocínio, pode-se dizer que não há especismo que a justifique, ou seja, que qualquer deliberação moral deve atribuir o mesmo peso aos interesses de qualquer animal afectado pelas acções humanas, seja qual for a sua espécie. Alice Santos incrusta esta intenção no centro do programa educativo: “parte da educação observar, compreender, respeitar e amar os animais” (p. 13). A autora dá a cada conto o título correspondente ao nome de um dos cães do canil da Associação Brigantina, seguindo-se-lhe a alcunha que assinala pormenores na pelagem, ou deficiência física ou particularidades comportamentais, como o Pulga, conhecido por “filósofo” e cuja filosofia era mais “sentinte do que pensante” (17), ou a Branquela, alcunhada de “exibicionista”, pois “sabia perfumar-se, esfregando-se nos arbustos de urze e alecrim” (p.35). Outras personagens são o Dr. Maravilhas, “porque são maravilhosas as suas mãos e a sua alma” (16), os voluntários ou “anjos dos cães”, e o tratador Miguel que gostava de recitar em voz alta poemas de Alberto Caeiro (p. 151). O livro é também o reconhecimento prestado ao trabalho de todas as pessoas que deles cuidam em quintas que são “albergues dos perdidos ou abandonados, dos curiosos ou intrusos” (p. 123).

A treze dos contos está anexo, no final de cada deles, um questionário que propõe duas tarefas, que poderão ser escritas ou dialogadas, e remetem para diferentes artigos da Declaração Universal dos Direitos do Animal. Assim, por exemplo, no final de “Pulga, o filósofo”, na página 26, é solicitada uma reflexão sobre dois dos seguintes direitos: um, “Todos os animais nascem iguais perante



a vida e têm os mesmos direitos à existência”; outro, “Todo o animal tem o direito a ser respeitado”. Solicita-se a reflexão fundamentada em razões, organizada de forma coerente e sistemática, utilizando uma linguagem rigorosa e capaz de pôr em causa a rigidez dos paradigmas excludentes. Conto a conto, reflecte-se sobre a radicalidade e universalidade dos valores éticos – liberdade, dignidade, responsabilidade, igualdade –, a possibilidade criativa do agir ético e o sentido de viver com os outros no mundo. Comprova-se, deste modo, que a ética não só é um campo privilegiado no ensino da Filosofia, por dar espaço aos alunos para auto-observarem as decisões tomadas, mas ainda é uma área favorável ao diálogo sobre os limites e a refiguração substancial da existência convivencial, quase sempre pautada pelo especismo, autoritarismo, paternalismo, individualismo e consumismo.

Este livro de Alice Santos, em que a sua maturidade profissional e o seu compromisso com o mundo se conjugam interessantemente, distingue-se dos anteriores pela opção narrativa para referir situações comuns dos cães. O conto intercepta a fábula, seja por as principais personagens serem animais, seja pela presença de uma intencionalidade ética, confirmado assim a capacidade da literatura quer na revelação da realidade na sua autenticidade, quer na tomada de consciência cidadã por via da identificação empática para com os animais. Outro aspecto distintivo é a focalização temática, como acima já se referiu, que salvaguarda a transitividade da intencionalidade axiológica subjacente, harmonizando formalmente os contos como um todo. Mas convém acrescentar que Alice Santos prova como FpC recupera a forma literária sem estar presa a qualquer categoria dos géneros literários. Uma autonomia que favorece a diversidade das abordagens temáticas e deixa fluir a criatividade.

Só os Cães Falam. Dias de abandono já vai na segunda edição (2010). Mesmo que não se goste de cães, os contos e as questões anexas introduzem o problema do abandono dos animais no centro da reflexão ética, obrigam a pensar sobre os seus direitos e evidenciam, num gesto de reconhecimento, a generosidade firme e discreta de todos os cuidadores. Apenas duas palavras sobre o livro: tocante e incisivo.

2. De ilha em ilha ao longo de um ano

Em 2010 ficou à disposição de professores e estudantes um livro intitulado *CRIA: Um Projecto de Filosofia para Crianças*, organizado por Gabriela Castro, Berta Pimentel Miúdo e Magda Costa Carvalho, professoras auxiliares da Universidade dos Açores, respectivamente doutoradas em Estética, Filosofia da Ciência e Filosofia da Cultura. O livro resultou da concretização de um projecto de aplicação do programa de Filosofia para Crianças em sete das ilhas do arquipélago açoriano. O projecto teve a duração de três anos, o financiamento da Direcção Regional da Ciência e Tecnologia e o apoio de entidades regionais responsáveis pela Educação e Ensino Superior. O acróstico CRIA, que inicia o título, corresponde a Criatividade e Reflexão para a Infância dos Açores e mobiliza o seu objectivo fundamental: privilegiar, o mais cedo possível, o exercício livre, crítico e criativo do pensamento.

O termo operatório que afigura ser o ponto de perspectivação ajustado à apresentação do livro é 'novidade'. Uma das razões desta novidade decorre de ser o primeiro registro de um projecto pedagógico pioneiro na área, em Portugal. Não obstante só ter sido executado em algumas escolas de ilhas açorianas, pode ser alargado a nível nacional e orientar iniciativas similares.

O livro ainda se apresenta como novidade no quadro da renovação da dimensão prática da filosofia, emergente nos anos 60 e associada ao pragmatismo norte-americano, incorporando, em particular, o pensamento de John Dewey. É pela sua dimensão prática que a actividade filosófica se instala na comunidade, dando-lhe uma densidade crítica e uma leveza criativa resignificativa da presença do ser humano. Neste sentido, Filosofia para Crianças revela, enquanto intervenção na comunidade ao nível infantil, quer a vocação pública do exercício filosófico, quer a esperança inerente à sua função formadora e construtora do sentido do mundo.

O livro também é uma novidade do ponto de vista didáctico. Formalmente corresponde a um relatório que dá conta do desenvolvimento de um projecto e, como tal, tem uma natureza descritiva. Todavia o que se descreve, ou melhor, transcreve, são os diálogos dinamizados em algumas das sessões, sendo visível o empenho comunicacional das crianças interpeladas a



pensar com rigor e fundamentação. Do ponto de vista didáctico o livro revela como, pois é do 'como' que a didáctica trata, se constrói em conjunto o conhecimento próprio, ao mesmo tempo que se ganha consciência da dimensão interior da pessoa que se é. Todavia não é só nesta perspectiva que o livro tem valor prestativo. Interessa a quem pratica, ou quer praticar, ou tão-só quer conhecer, o programa de Filosofia para Crianças. As organizadoras mostram como se enquadra uma sessão e como a sessão foi acontecendo dialogicamente. Existem outros livros em Portugal sobre o assunto: os de Maria Alice Santos, antes referida, que tem publicado narrativas infantis acompanhadas por um manual de exploração filosófica das narrativas correspondentes. Embora participem de uma mesma convicção pedagógica – o valor educativo da filosofia –, não há termo de comparação entre estes e *CRIA: Um Projecto de Filosofia para Crianças*. Portanto, a sua novidade editorial é indiscutível.

Quanto à estrutura do livro vale a pena observar o aspecto físico: as 119 [7] páginas são apetecíveis ao olhar e aderentes ao tacto. O equilíbrio atractivo das cores e do arranjo gráfico das páginas, associados à suavidade do papel escolhido – tipo *couché* L2 –, acrescem-lhe valor material qualitativo. Só por essa experiência sensorio-estética já vale a pena folheá-lo. Quando se abre, encontra-se no Índice uma estrutura tripartida em 1) Apresentação do Projecto; 2) Dimensão Prática do Projecto; 3) Anexos.

Na primeira parte do livro levantam-se três problemas, ora explícitos ora implícitos. Um diz respeito à ensinabilidade de Filosofia para Crianças e enuncia-se nestes termos: podem as crianças filosofar? As autoras são peremptoriamente afirmativas na resposta e escrevem na página 15: “A curiosidade, o espanto e o deslumbramento são características do ser humano desde a mais tenra idade. Ora esses são também os requisitos do filósofo. Então, porque não educar os mais pequenos na e com a Filosofia?”. A questão da ensinabilidade tem dividido internacionalmente a academia, existindo em Portugal representantes das duas posições: contra e a favor. Outro problema que o livro coloca sobriamente refere-se à formação curricular de quem pratica Filosofia para Crianças. O enquadramento do problema tem razão de ser, pois, nomeadamente nos Estados Unidos da América onde não existe a disciplina de

filosofia no Ensino Secundário, o programa de Filosofia para Crianças é oferecida como um curso de especialização destinado a educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ora a infirmeza na conceptualização e problematização põe em causa a identidade filosófica da actividade. As organizadoras também são claras quanto à sustentabilidade das sessões e firmes quanto ao cuidado que deve orientar a prática das discussões, o que é deduzível das questões e dos conceitos, de cariz ético, político, ontológico, estético e lógico, mobilizados nas planificações e que exigem conhecimentos seguros e, não menos importante, visão sistemática e aporético-perplexiva. O terceiro problema abordado na primeira parte do livro refere-se ao sentido prático de Filosofia para Crianças. Para que serve? Que utilidade? Pode-se suspeitar jocosamente de uma prática antecipada, tendo em vista cativar alunos para o curso de Filosofia, que tão necessitado está deles. Seria uma espécie de investimento publicitário com objectivos a médio prazo. Porém, uma vez mais, as organizadoras são inequívocas. Filosofia para Crianças ensina a pensar, pois, como escrevem na página 24: “só se ensina a pensar, pensando”. Tal significa que se motiva, por exemplo, a verbalização, o uso de operadores lógicos, como a diferença e a inferência, a autocorreção, a escuta, a relação argumentativa, o alargamento do horizonte do pensamento e a apreensão dos cambiantes da interpretação. Este pressuposto está eloquentemente sintetizado na página 24: “(...) é tocando guitarra que se aprende a tocar esse instrumento”. Tal vai ao encontro do pensamento de Matthew Lipman que, na sua autobiografia escrita aos 91 anos e intitulada *A Life of Teaching Thinking*, escreveu o seguinte sobre o objectivo do programa: “(...) dar coragem às crianças para desenvolverem o seu próprio pensamento, expressando as suas ideias com confiança e num ambiente seguro” (166). É inegável a componente praxica de Filosofia para Crianças, que na sua emergência disciplinar corresponde a um desiderato ético-político e na sua constituição programática visa desenvolver nas crianças a consciência de pertença comunitária, regida pelos valores da autonomia, tolerância e solidariedade, deve ser proporcionada num ambiente não disruptivo. Numa sociedade democrática, o discernimento e a atenção são atitudes de máxima exigência racional e suporte ambiental.



A segunda parte do livro exemplifica como foram preparadas as sessões, de modo a facilitar o diálogo no seio de pequenas comunidades de aprendizagem. As sessões foram divididas por áreas filosóficas previamente decididas, sujeitas a um tema definido, orientadas por uma motivação expressa mediante a elaboração de uma questão, e balizadas por conceitos vinculados ao tema eleito. Também se fixaram as estratégias, escolheram os materiais didácticos e elencaram os objectivos. Tal pormenorização é contrária ao improvisado. Apesar do recurso a critérios fundamentados e do cuidado posto na organização das sessões, a avaliação não foi incluída, limitando-se ao registo de impressões em desenhos ou à enunciação espontânea de frases de fina agilidade verbal e destreza racional.

Na segunda parte do livro procedeu-se à transcrição de alguns diálogos, cuja leitura, muitas vezes divertida devido aos comentários ou às respostas das crianças, permite compreender como se desenvolveu o diálogo mediante a problematização e a interpretação dos textos. As organizadoras elegeram cinco áreas da filosofia – ontologia, ética, política, lógica, estética –, usando recursos variados como a novela de Matthew Lipman, os contos da literatura clássica infantil, fotografias e quadros. Os recursos visavam confrontar as crianças com situações várias, levando-as à apropriação de conceitos e a tomar posições interpretativas, fosse na dimensão racional, imagética, volitiva ou emocional. Em suma, pretendeu-se que as crianças ganhassem consciência da capacidade de pensar e dos modos de a expressar. Vale a pena transcrever a conclusão da Maria (nome ficcional) no final de uma sessão, que exemplifica a intrinsecidade significativa do pensar: “Não podemos parar de pensar, senão já não sabíamos o que era certo ou errado, se uma coisa era verdade ou mentira” (50).

A terceira parte do livro, denominada Anexos, foi reservada para informações complementares, tais como o simpósio internacional realizado em 2008, a planificação de um curriculum e o balanço do desenvolvimento do projecto. Esta parte comprova a preocupação das organizadoras em aprenderem a trabalhar na área de Filosofia para Crianças com as pessoas especializadas. Posto isto, pode-se perguntar se as autoras foram bem sucedidas no seu propósito. Esta pergunta também a coloca Matthew Lipman no final da

sua autobiografia. Não lhe responde directamente. Apenas diz que fez o melhor que podia e fê-lo com entusiasmo. Escreveu no penúltimo parágrafo da página 170: “Eu senti pela filosofia o que os astronautas devem ter sentido quando viram a beleza da terra, toda verde e castanha e azul. Foi a beleza da filosofia que me levou a abrir as mentes dos educadores às extraordinárias possibilidades inquisidoras das crianças”. Ora o livro *CRIA: Um Projecto de Filosofia para Crianças* releva duplamente o entusiasmo das organizadoras e o entusiasmo infantil pela descoberta da filosofia.

O livro mostra como, sem se abandonarem os princípios gerais da comunidade de investigação propostos por Lipman, a metodologia se pode reconfigurar, dependendo dos contextos variados, e divergir no uso suportes de apoio às sessões. Importa agora que o livro sirva de caixa de ressonância ao projecto de Gabriela Castro, Berta Pimentel Miúdo e Magda Costa Carvalho, e produza impacte ao nível das ideias pedagógicas correntes.

Finalmente resta sublinhar que o livro preenche uma lacuna na produção filosófica portuguesa e lê-se de modo prazeroso, pelo que se recomenda a quem se dedica ao ensino da filosofia e à educação de crianças.

3. Como um livro acontece

Em Dezembro de 2011, Dina Mendonça publicou *Brincar a Pensar.? Um Manual de Filosofia para Crianças*, de 153 páginas. Começa assim: “Este livro aconteceu porque o Matias [seu filho] foi para a sala da Maria João [educadora]” (6). Efectivamente todo acontecimento é expressão de relação, neste caso iniciada a partir do encontro de Dina, Mateus e Maria João e alargado a todas as crianças da sala. Relação entre seres singulares, que realizam actos únicos, e a ordem espacio-temporal em que se concretizam.

Dina Mendonça fez a sua formação em Filosofia e tem prosseguido como investigadora na mesma área. Na sequência da obtenção da licenciatura na Universidade Católica Portuguesa, tirou o mestrado em MontclairStateUniversity, defendendo a dissertação “*A experiência Estética em John Dewey e a sua aplicação em Filosofia para Crianças*”, e fez o doutoramento em South Carolina University com uma dissertação intitulada “*A Anatomia da*



Experiência - uma Análise do Conceito de Experiência de John Dewey". Esta referência biográfica ao percurso formativo e investigativo visa reforçar uma condição que se nos afigura ser incontornável para o desenvolvimento consistente do trabalho em Filosofia para Crianças: a base filosófica. É o cumprimento dessa condição que torna, antes de mais, o livro de Dina Mendonça confiável como manual.

O título pode ser lido de duas maneiras: como uma interrogação – *Brincar a Pensar?* – ou como uma afirmação – *Brincar a Pensar* –, seguida de dois subtítulos – *e- Um Manual de Filosofia para Crianças*. A indecisão deixada ao leitor ajusta-se ao constitutivo desafio interpretativo da filosofia. Por um lado, o título pode retomar uma questão determinante e incoativa: pode o exercício filosófico ser praticado por crianças? Serve a ludicidade, inerente ao ‘brincar’, de estratégia exploratória entre as crianças e o exercício filosófico? Não creio que Dina Mendonça pretenda activar a questão, tanto mais que o conteúdo do livro, indiferente ao debate, regista o trabalho realizado em sessões de Filosofia para Crianças, cumprindo o seu objectivo: experimentar fazer Filosofia para Crianças. Quanto ao ponto de interrogação, que tem o mesmo grafismo que o título, ganhando destaque, enuncia isto: “Perguntas para ajudar a desenvolver e a aprofundar uma discussão filosófica” (26).

O espaço do Prefácio é ocupado por uma «Carta às mães, aos pais, às tias, aos avós e a todos os que educam», escrita por Joana Mendonça e “*fã número um deste trabalho da Dina [sua irmã]*” (10). Dá testemunho, por um lado, da persistência, da dedicação, do desprentiosismo e da seriedade postas na preparação das sessões, e, por outro lado, sublinha que o manual resulta de uma posição de proximidade: “[não foi] *feito à secretaria, nem à distância, mas feito de uma interacção directa e permanente*” (11). O rosto da criança e dos educadores constituem uma referência insubstituível na relação e um privilégio comunicacional.

A primeira parte do manual começa com um apontamento relativo ao enquadramento histórico de FpC, seguindo-se um ponto sobre «Vantagens da Filosofia para Crianças», onde reitera os seis objectivos da metodologia de Lipman, num manifesto elogio (19), o que também dá a chave hermenêutica

para compreender o seu posicionamento face à proposta vinda de IAPC. Neste sentido, FpC instaura a filosófica actividade de bem questionar e contraria o senso pedagógico comum de que fazer perguntas, compreender o sentido da pergunta, reconhecer a problemática encerrada na pergunta e integrar a pergunta na dinâmica dialógica é algo banal decorrente de hábitos linguísticos. Muito mais do que tal, perguntar é, interpretamos nós, a esperança da passagem aporética da inquietação racional inconfigurada à apropriação reflexiva da inquietação. Mas perguntar também é uma aproximação, seja pela escuta do outro, seja pelo exercício do diálogo. Ainda neste ponto da primeira parte do manual, Dina Mendonça, a fim de esclarecer o impacto de FpC na sala, inclui o texto escrito pela educadora Maria João, companheira do projecto, e que funciona como ressonância: *“Aprendi a esperar, a respeitar os diferentes ritmos, a dar tempo, a não facilitar a resposta e as conclusões e muito mais”* (19).

Para dar a conhecer o funcionamento de uma sessão de FpC, Dina Mendonça enuncia, no ponto 5, os vários momentos: 1.º- leitura de uma história filosófica ou de um pequeno episódio dessa história; 2.º- levantamento de perguntas sobre a história; 3.º- leitura, organização e análise das perguntas feitas; 4.º- selecção de uma das perguntas para reflectir em grupo; 5.º- pedido de esclarecimento da pergunta à criança que a colocou; aparecimento de respostas possíveis; 6.º- interrogação sobre o ‘por quê’ de algumas das respostas e análise de suas contradições; 7.º- resumo do que aconteceu na sessão e do indicação do quanto o debate serviu para esclarecimento da pergunta seleccionada; 8.º- espreguiçar. Deve-se entender simbolicamente o espreguiçar? A introdução deste momento final merece ser elucidado pelas palavras de Dina Mendonça: *“Esta forma de finalizar uma sessão costuma dar uma boa forma de avaliar como correu a sessão para os participantes, pois aqueles que não entraram na sessão não se espreguiçam e aqueles que participaram atentamente (mesmo quando permaneceram calados) espreguiçam-se com muita força”* (21). Interpretamos que o espreguiçar pressupõe, simbolicamente, a capacidade da criança se assumir como sujeito de reflexão e de reconhecer o seu interesse interlocutório. Em todo o caso este assunto merecia ser aprofundado.



O ponto seis da primeira parte do manual centra-se no papel do educador como facilitador, enunciando algumas das tarefas, como a de contenção verbal relativo à sua concordância ou discordância. Todavia advertimos, em discordância, que a contenção não significa neutralidade (22) do facilitador, pois orientar a sessão implica tomada de decisões e envolve determinações.

A exigência inerente ao papel de facilitador e o facto da sessão de FpC ser uma estrutura multi-polarizada com dimensão de abertura, não compatíveis entre si, levam Dina Mendonça a admitir a necessidade de uma formação adequada, deixando, a título de sugestão, algumas regras didácticas tiradas da sua experiência. Uma delas refere a dificuldade em garantir a conclusão da interrogação para tornar inteligível o que está em discussão e simultaneamente manter o carácter inconclusivo do diálogo. A inquietude interpelativa e a confrontação argumentativa são constitutivas da dinâmica da dialéctica do pensar e devem permanecer como uma constante. É neste sentido que a sexta sugestão declara: *“O facilitador não deve ter como objecto chegar à resposta certa mas também deve evitar dizer aos participantes que as coisas não têm resposta uma resposta certa. O importante é que os fundamentos e as razões de cada posição sejam trazidos para o diálogo. E levar os participantes a considerarem as intervenções dos seus colegas e a defenderem com argumentos as suas diferenças ou semelhanças”* (24).

Se o tópico relativo às sugestões dadas para promover a comunidade de investigação numa sessão é pertinente e útil, o que se lhe segue também o é. Sobre «Coisas a serem evitadas numa sessão» Dina Mendonça elenca 7 itens. Primeira tendência a evitar: *“Dar aula. Responder em vez de perguntar”* (24). Resistir e inverter a tendência dominante – ensinar (história, abordagens, temáticas e problemáticas) – não afigura ser fácil mas o exercício filosófico, mesmo nesta fase introdutória e lúdica, é inseparável e indiscernível da pergunta. Daí que, com pragmatismo didáctico, sejam dadas *“perguntas para ajudar a desenvolver e aprofundar uma sessão filosófica”* (26). Importa referir que o conjunto de sugestões, recomendações, obrigações e funções do facilitador estabelecem um franco normativo regulador que ajuda a compreender a extensão, os limites, os obstáculos e as possibilidades de desempenho exigido.

Também faz parte da segunda parte uma ficha de avaliação do facilitador, um plano de trabalho, um conjunto de indicações sobre o modo de efectuar o registo do plano de trabalho, uma ficha de observação do aluno e instrumentos de pilotagem do diálogo. São materiais disponibilizados para 'ter à mão' na preparação, no decurso e na avaliação da sessão. Destacamos o Plano de Trabalho. É integrado pelas seguintes dimensões de registo: motivação; objectivos; tarefas e materiais; organização e dinamização; avaliação. Cada uma das dimensões está comentada de modo a esclarecer a que corresponde e o que se pretende. Segue-se a exemplificação do registo com base na 1.^a sessão realizada, datada de 25 de Outubro de 2007. Entre esta data e a data de lançamento do manual (5 de Novembro de 2011) decorreram três anos. Quer dizer que durante este período Dina Mendonça repetiu sessões, redefiniu estratégias, reviu textos e seleccionou instrumentos, num continuado apuramento crítico e amadurecimento substancial. Tudo isto torna o manual aconselhável como referência para a preparação de sessões de FpC. Para corroborar e mesmo reforçar a apreciação acima feita, basta consultar as primeiras páginas da Parte II de *Brincar a Pensar*, onde se encontram indicações de como usar o livro e ainda um sumário que perspectiva um ano lectivo de sessões, precisamente trinta e cinco. A preocupação é sempre de natureza didáctica, ou seja, de atenção e fecundidade pedagógica. Nota-se a diligência e cautela, a atenção ao imediato e ao pensar activo, e o sentido ao que se faz em cada sessão.

A partir da página 54 até, inclusive, à página 147, encontra-se o plano das sessões, sempre iniciado por uma história ou episódio de uma história repartida por mais sessões. As histórias, da autoria de Dina Mendonça, substituem a novela de Lipman. A autora não dá razões para a substituição do tipo de composição mas a opção por esta estrutura literária em nada diminui a intencionalidade filosófica em relação à narrativa novelesca de Lipman e ajusta-se bem à ficção das situações e à definição verosímil das personagens. Aliás, a literatura infantil contemporânea exige conteúdos que integrem a vida quotidiana (Jan:1985) e que considerem correntes temáticas emergentes (Bravo-Villasante: 1989). As histórias, menos amplas e mais expectantes, enleiam com



diferentes situações e personagens, permitindo nesse enleamento maior abertura interpelativa e, talvez, maior possibilidade de protagonização. Todavia as histórias, sempre cheias de gestos de afecto e impecavelmente focadas na vivência familiar e escolar das crianças, têm uma ou outra marca restrita de espacialidade e de ambiente social. Para terminar, apenas registrar que os jogos anexos mostram que o exercício filosófico também se realiza na abertura ao material não-filosófico. Todavia não são claras as problemáticas filosóficas a abordar nem a sequência dada, faltando uma fundamentação que esclareça o leitor e o futuro utilizador.

4. Duas notas para uma visão de conjunto

A escola e a universidade deveriam servir para fazer compreender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais que aquele. Ao invés, fazem tudo para fazer crer o contrário. Há uma inversão de valores muito difundida pela qual a introdução, o aparato crítico e a bibliografia são usados como uma cortina de fumo para ocultar o que o texto tem a dizer e que só pode dizer se o deixarem falar sem intermediários que pretendam saber mais que ele...
(Italo Calvino, *Porquê ler os Clássicos*, pp.9-10)

A recomendação de Calvino adverte para o texto de segunda mão, comentário de outros, tal como este o é. Todavia há uma razão a invocar para ler e dar a ler os textos de outros através do texto alheio: superar a dispersão da produção escrita. Os três livros de FpC são afectados por esta dispersão, quer pela restrição do vínculo editorial, quer pela punctualidade experimental, quer pela restrição dos destinatários. Juntá-los visa superar as limitações inerentes, na medida em que se fornece uma visão perspectivada do que se faz em Portugal na área de FpC. Por conseguinte, a leitura comentarista aqui feita não tem outro objectivo senão dizer apenas algo sobre os três livros que como tantos outros livros nunca acabam de dizer o que têm a dizer. Apenas os situa e convida a ler.

Posta esta ressalva, há a referir que os livros apresentados colocam, de imediato, duas questões: uma, a configuração dum currículo; outra a questão da relação entre literatura e filosofia.

1. Em relação à primeira, e sabendo-se que os três livros não foram assumidos como modelos para a constituição de uma didáctica de FpC, importa esclarecer

que são tomados como possibilidades metodológicas derivadas de práticas individuais avulsas. A diversidade das três propostas, decorrente da autonomia das proponentes, resulta do facto de FpC ser uma matéria reservada a uma minoria. Se se promovesse a generalização da disciplina com base na "educabilidade filosófica de todos" e se fosse introduzida e entrecruzada num plano de estudos de nível nacional, então haveria que manter o pressuposto da uniformidade curricular e didáctica. Mas pergunta-se: seria tal desejável e conveniente a esta fase incoativa de ensinar a filosofar? Todavia, quando de seguida se lêem os livros e comparam os esquemas de trabalho, surgem dificuldades de compreensão operatória. Quais os critérios da progressão conceptual e da eleição das áreas filosóficas?; qual a articulação entre os conceitos seleccionados e os conteúdos do plano geral das sessões programadas?; qual o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos? Importava que as autoras, em conjunto, se disponibilizassem para os esclarecimentos. De facto, constata-se um paradoxo entre o investimento individual em FpC e a ausência de uma reflexão interactiva sobre a didáctica promovida, quer dizer, sobre as mediações implicadas. Há razões que ajudam a compreender o paradoxo como o facto de se tratar de uma actividade pontual e experimental. Por outro lado, e na medida em que os livros apresentados são da autoria de pessoas com sólida formação em Filosofia, seja na docência seja na investigação, pode-se invocar o argumento da natureza intrinsecamente didáctica da filosofia. Deste modo, basta iniciar ao filosofar, dispensando outras exigências. Este argumento assenta num pressuposto que a condição necessária à prática filosófica seja a sólida formação em Filosofia – condição suficiente para a iniciação ao filosofar. Ora não só o pressuposto é inválido, como também tal condição poria em questão a extensão do projecto de Lipman, que admite a aplicação do programa por parte de Educadores e Professores do 1.º Ciclo. Embora as autoras não abordem a questão do currículo, fica clara a existência de preocupações de ordem didáctica e a respeito dos conteúdos, dos objectivos fundamentais a prosseguir, dos suportes mais adequados e das metodologias mais apropriadas.



Sem nunca perderem de vista que FpC trata de uma iniciação ao exercício filosófico e que pensar é uma actividade complexa de inteligibilidade do real, as autoras elegeram cinco operações: interrogar criticamente; conceptualizar uma noção; problematizar uma noção ou uma questão; argumentar uma tese ou uma dúvida; recriar alternativamente. À excepção de *Brincar a Pensar.? Um Manual de Filosofia para Crianças*, os livros não expõem com clareza e precisão o modo de proceder para concretizar as tarefas de interrogação, conceptualização, problematização, argumentação e recriação. Todavia, a leitura das fichas de planificação ou de actividades dão algumas pistas sobre métodos, procedimentos, actividades e dispositivos. Assim inclui-se a tarefa da clarificação do sentido de uma noção, solicitando a explicitação do significado linguístico usual, a determinação dos atributos de um conceito e a exploração da rede de relações entre esses atributos. Inclui-se a tarefa de reconstrução conceptual de uma noção pela análise da diversidade dos seus campos de aplicação, ora inferindo, ora aproximando e opondo exemplos e contra-exemplos. Inclui-se a problematização, tarefa fundamental para ultrapassar as pseudo-evidências ou as "ideias feitas", e para mobilizar ao auto-questionamento e ao questionamento de forma alternativa. Inclui-se a análise e o comentário, seja de texto, imagens, ou quadros. Inclui-se o desenho ou outra forma de recriação do real, para explorar a diversidade de abordagens e soltar a criatividade exaltante da criança e a significação imagética do mundo. Em suma, as autoras estabelecem implicitamente três proposições:

1. FpC segue a lógica da aprendizagem em detrimento da lógica do ensino.
2. Na aprendizagem do filosofar valorizam-se as capacidades efectivas das todas as crianças.
3. FpC toma para postulado a educabilidade filosófica de todos.

Os três livros mostram diferentes possibilidades de estratégia, ludicidade e criatividade, explicitando-as diversamente, consoante o seu propósito: colocar um assunto à discussão (os direitos dos animais), dar conta de um projecto em FpC (relatório dos Açores), disponibilizar um manual. Sobretudo mostram que é necessário pensar a proposta curricular de Lipman e de Ann Sharp e adaptá-la

a contextos precisos, seleccionar materiais específicos e coerentes. A terminologia e a organização das sessões não são coincidentes, o que decorre da diversidade dos propósitos considerados, como foi referido. Para uma visualização global e articulada, transpomos para um quadro o modelo de montagem das sessões.

Plano de trabalho para sessões de FpC		
<i>Só os Cães Falam. Dias de abandono</i>	<i>CRIA: Um Projecto de Filosofia para Crianças</i>	<i>Brincar a Pensar ? Um Manual de Filosofia para Crianças</i>
–	Coordenador	Facilitador
Dimensões de registo Ética	Áreas filosóficas Estética, Ética, Política, Lógica, Ontologia.	–
–	Tema Variados	–
–	Motivação Sob a forma de pergunta	Motivação Momento da história e tema geral da leitura feita
–	Objectivos Variados	Objectivos Em função das necessidades da comunidade de investigação
–	Conceitos fundamentais Vários	–
–	Materiais didácticos Texto, fotografia, desenho	Tarefas e materiais Planos de discussão; Exercícios possíveis Mapas de assunto; Temas de leitura
Tópicos para reflexão Perguntas	Estratégias Várias	Organização e dinamização Registo do esquema da sessão
–	–	Avaliação da sessão

2. A segunda questão remete para duas posições antagónicas: uma que distingue radicalmente a filosofia da literatura (Aguilera: 1971, 1-35), atendendo quer à forma e ao conteúdo, quer à intencionalidade do âmbito discursivo; outra que as identifica, por ambas serem criadoras de sentido¹, partilhando a

¹Cerqueira Gonçalves insere-se francamente nesta posição: “Há que afirmá-lo sem hesitações: a filosofia é literatura, tomando esta como a manifestação mais conseguida da linguagem, por valorização dos recursos dela. Se a literatura otimiza as potencialidades da linguagem, o mesmo é dizer, de manifestar o sentido do real, na constituição do mundo, muito melhor o pode fazer a expressão filosófica dela, pois é sua tarefa levar às últimas instâncias a trajetória do sentido” (Gonçalves: 1995², 29). O que determina o teor filosófico de um texto é a sua capacidade abertura para o mundo de sentido.

Posição contrária é a de Luísa Costa Gomes. Os universos ficcionais referidos pelos textos literários e filosóficos não são intercomunicáveis: “são textos que parecem falar da mesma coisa só que de maneira diferente. Mas falar da mesma coisa de maneira diferente será, de facto, falar da mesma coisa?” (GOMES, Luísa, (1989). “Duas ou três coisas evidentes”. In MARNOTO, Isabel (coord.). *Didáctica da Filosofia 2*. Lisboa: Universidade Aberta, p. 76).



potencialidade da metáfora. Embora não importe aqui discutir se o discurso filosófico tem ou não exigências próprias que o demarcam da literatura, reconhece-se que o suporte didático preferencial de Filosofia para Crianças é o texto. Que a filosofia incarnou na literatura, não oferece dúvidas às autoras dos textos apresentados, apesar de terem feito opções diferentes. Alice Santos e Dina Mendonça escreveram os próprios textos. Uma optou pela narrativa seccionada dos contos, outra por pequenas narrativas, tipo história. Mas uma e outra confirmam que o texto, na sua articulação narrativa, é/está para além da narrativa, potencialmente perpassado de interrogações, o que lhe confere valor ontológico e por isso ganha estatuto filosófico. Em particular, a estrutura narrativa dos textos de Dina Mendonça dá conta do evoluir da vida interior das personagens e faculta a compreensão dos meandros do comportamento humano infantil. Ao narrar as vivências das crianças, o texto torna-se um horizonte comum de descoberta de si e do sentido do mundo que radicalmente é o ser humano. Também os contos de Alice Santos, que reflectem a condição cruel do animal e interpelam sobre o agir humano, têm estatuto filosófico. E Gabriela Castro, Berta Pimentel Miúdo e Costa Carvalho ao recorrerem, por exemplo, a histórias clássicas exploraram nelas o filão filosofemático e confirmaram a esses textos, tão próximos do fantástico, as suas possibilidades filosóficas, por nele coincidirem a representação de conflitos e ideais, a empatia para com os injustiçados e o estremecimento perante o inevitável, que perturbam a ingenuidade infantil e enriquecem a consciência da condição humana. Em geral, a literatura constitui um modo privilegiado de acesso à filosofia, apresentando o real e inventando o real que ao real se sobrepõe, instigando sempre na busca de sentido.

Não importa aqui discutir se o discurso filosófico tem exigências próprias que o demarcam da literatura. Antes se pretendeu sublinhar que o suporte didático preferencial de Filosofia para Crianças é o texto. Na sua articulação narrativa, o texto está para além da narrativa, na medida em que, narrando vivências pessoais próprias da infância, está potencialmente perpassado de interrogações, faz irrecusáveis apelos à criação de sentido do mundo e

aproxima a criança da linguagem conceptual, base da problematização e da argumentação.

Os três livros portugueses afastaram-se diversamente da novela lipmaniana. Lipman recorre à estrutura narrativa da novela para concentrar situações potencializadoras da interrogação filosófica, ou da fase incoativa dessa interrogação, reagindo a uma tradição anti-pragmatista e à primacidade racional do adulto. Cada novela apresenta-se ficcionalmente como modelo do que é uma comunidade de investigação, de modo a facilitar a emergência do ambiente da comunidade: Escreve Lipman: *“Se queremos que as crianças – ou alunos de qualquer idade – formem uma comunidade de investigação, certamente estaríamos ajudando-as se mostrássemos uma comunidade de investigação permitindo que observem como funciona. Chamarei este modelo de comunidade de investigação fictícia”* (Lipman: 1995, 313). Estão por apurar as relações entre a novela do professor norte-americano e a do professor salamanquino – Unamuno –, criador deste tipo narrativo e que valoriza, a partir da perspectiva filosófica, o conhecimento da vida humana². O sentido dramático inerente ao conhecimento humano da dinâmica da sua situação vital não se encontra em Lipman. Tal seria mesmo impróprio, atendendo ao público dos textos de FpC. Todavia merecem ser ponderadas duas possíveis ligações entre os textos de ambos: uma, a novela como estrutura literária adequada à representação do modo de inserção do ser humano no real ou à sua implantação no mundo; outra, a novela como novo suporte textual, surgido em reacção ao academismo filosófico vigente. Lembra Francisco José Martín que o modelo narrativo de Unamuno revela a sua reacção à crise positivista, da qual decorre a vontade de instaurar uma nova filosofia: *“La «novela filosófica» tiene algo de radical, y esta radicalidad de bem irarse tanto desde na narratologia como desde la filosofía. La «novela filosófica» non essolo «novela»*

²JuliánMaríasAguiler precisa o vínculo: *“(…) Unamuno’s great creation is of course more nor less than a literature genre, to which I have given the name of “existential or personal novel”, a genre with an essential value from the perspective of philosophical knowledge of human life”* (cf. Aguilera, Julián Marías. *Philosophy as a Dramatic Theory*. Pennsylvania State University Press, 1971, p. 19).



nueva, sino también «filosofía» nueva” (Martín: 2003, 159). Também Lipman reagiu e procurou algo de novo. Deixa-se aqui o assunto em aberto.

Recebido em 01/04/2012
Aprovado em 25/05/2012

Referências bibliográficas

- AGUILERA, Julián Marías. *Philosophy as a Dramatic Theory*. Pennsylvania State University Press, 1971.
- ARENDT, Hannah (2000). A crise da Educação. In POMBO, Olga (org.). *Quatro Textos Excêntricos*. Lisboa: Relógio D' água, pp. 173-196.
- BALTAZAR, Isabel & SANTOS, Teresa (2009). Pioneira: Zaza Carneiro de Moura. *Faces de Eva. Estudos sobre a Mulher*, 21, pp.195-207.
- BILLARD, J. (1993). Sciences de l' Éducation et pédagogie de la philosophie. In *L' Enseignement Philosophique*, 43/4, pp. 39-63.
- BRAVO-VILLASANTE, Carmen (1989). *Ensayos de Literatura Infantil*. Murcia: Universidad de Murcia.
- CALVINO, Italo (1984). *Porquê ler os Clássicos?* Lisboa: Editorial Teorema.
- CASTRO, Gabriela & MIÚDO Berta & CARVALHO Magda (org.). (2010). *CRIA: Um Projecto de Filosofia para Crianças*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- FIGUEIROA-REGO, Maria José (1992). *Filosofia para Crianças*. *Noesis*, 24, (Setembro).
- FIGUEIROA-REGO, Maria José (1994). *Entrevista a Lipman*. *Aprender a Pensar. Revista Internacional de Filosofia para Niños y Crianças*, 9-10.
- FIGUEIROA-REGO, Maria José (1991). *Pensamentos, coisas e ideias. Um olhar sobre a descoberta de Harry*. *Aprender a Pensar, Revista Internacional de Filosofia par Niños y Crianças*, 4 (2.º semestre).
- FIGUEIROA-REGO, Maria José (1998). *Quando as Crianças Filosofarem*. In *Filosofia Pela Rádio*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- GOMES, Luísa, (1989). Duas ou três coisas evidentes. In MARNOTO, Isabel (coord.). *Didáctica da Filosofia 2*. Lisboa: Universidade Aberta, pp.74-76.
- JAN, Isabelle (1985⁵). *La Littérature Enfantine*. Paris: Les Editions Ouvrières.
- MARTÍN, Francisco José (2003). Filosofía española y nivola unamoniiana. In CHAGUACEDA TOLEDANO, Ana, Miguel de Unamuno. *Estudios sobre su Obra*. II. Salamanda: Ediciones Universidade de Salamanca, pp. 157-169.
- MAUGHN, Gregory (1995). Epistemological Considerations for the Community of Inquiry. *Thinking*, 12, 2, pp. 31-41.
- MENDONÇA, Dina (2011). *Brincar a Pensar? Um Manual de Filosofia para Crianças*. Lisboa: Plátano Editora.
- MOURA, Zaza Carneiro de (1989). Programa «Filosofia para Crianças». In MARNOTO, Isabel (coord.). *Didáctica da Filosofia I*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 305-308.

- SANTOS, Alice (2007). *Ana é o meu nome*. Sintra: Associação de Professores de Sintra.
- SANTOS, Alice (2008). *E se o verde existisse?* Lisboa: Language Craft.
- SANTOS, Alice (2007). *Eu sou a Ana & A Sementinha que não sabia quem era*. Sintra: Associação de Professores de Sintra.
- SILVA, Carlos H. do C. (2001). Das fantasias escolares à disciplina da imaginação. A importância do imaginário como referencial epistémico na arte de uma educação consciente. In ARAÚJO, Alberto Filipe & MAGALHÃES, Justino & ARAÚJO, Joaquim Machado de (orgs.). (2000). *História, Educação e Imaginário* (Actas do V Colóquio de História, Educação e Imaginário, Universidade do Minho, 30 de Outubro de 2000). Braga: IEP/CEEP, pp. 25-59.
- SINGER, Peter (2008²). *Libertação Animal*. Porto: Via Óptima.
- ZORZI, Eleonora (2010). The state of the art of Philosophy for Children in Italy (2006-2007). *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, 6, 11 (jan./jun.), pp. 41-54.