

Maria Inês Pinheirinho Mestre

**O APRENDER A PENSAR NO PRÉ-
ESCOLAR: UMA ABORDAGEM EM
FILOSOFIA PARA CRIANÇAS.**



Universidade do Algarve

Escola Superior de Educação e Comunicação

2024

Maria Inês Pinheirinho Mestre

**O APRENDER A PENSAR NO PRÉ-
ESCOLAR: UMA ABORDAGEM EM
FILOSOFIA PARA CRIANÇAS.**

Mestrado em Educação Pré-Escolar

**Trabalho efetuado sob a orientação das Professoras Doutoras
Maria Isabel Mendonça Orega e Patrícia Carla Rodrigues Beira
Grande**



Universidade do Algarve

Escola Superior de Educação e Comunicação

2024

O APRENDER A PENSAR NO PRÉ- ESCOLAR: UMA ABORDAGEM EM FILOSOFIA PARA CRIANÇAS.

Declaração de autoria do trabalho

Declaro ser o autor deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam na listagem de referências incluída.

Copyright - _____ Universidade do Algarve

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor perspetivos.

*“a quem não duvidou
quando eu tanto
questionei.*

*a quem me ensinou
que o mundo
é bom.”*

(Sara Tarita, 2023)

Agradecimentos

No término desta etapa deixo aqui alguns agradecimentos especiais às pessoas que passaram pela minha vida e que de certa forma ajudaram-me a que tudo isto fosse possível.

Admito que não foi um caminho fácil de percorrer, teve muitos obstáculos, muitas vitórias, muitas lágrimas, muitos dias que abduquei de realizar algo pessoal para me dedicar a este relatório, mas no final considero-me orgulhosa e com o dever de missão cumprida.

A todos, que de alguma forma contribuíram para o meu crescimento, deixo os meus mais sinceros agradecimentos:

Aos meus pais, como não poderia deixar de ser, que estiveram sempre ao meu lado em todo este percurso, que me ajudaram em tudo o que precisei e que me deram forças para continuar, e que sentiram orgulho por cada conquista que alcancei.

Aos meus irmãos que sempre que precisei de uma opinião eles estiveram lá para mim.

Aos meus avós, Alda e Zé, que me viram crescer e nunca duvidaram que eu seria capaz de alcançar tudo o que sempre quis e lutei.

À minha avó Adelina, que mesmo não estando fisicamente comigo, acompanhou-me neste percurso e que durante todas as nossas brincadeiras mostrou-me que seria uma ótima profissional de educação.

Ao Tiago, que aguentou todos os momentos em que estive mais em baixo e que me abraçou afirmando que seria capaz de ultrapassar todos os obstáculos e de alcançar todos os meus sonhos.

À Joaquina, uma grande amiga, que desde o primeiro momento esteve disponível para me ajudar em tudo o que eu precisei ao longo deste relatório.

À Bárbara, que andámos sempre lado a lado neste caminho, desde a licenciatura, ao mestrado, ao estágio e nestes longos meses de redação.

À Raquel, que nunca me deixou desistir, que me aconselhou e tranquilizou nos momentos de maior aflição.

À professora Patrícia Beira Grande, por me ter dado a conhecer a Filosofia para Crianças e por me mostrar e auxiliar sempre que precisei de ajuda nesta longa viagem.

À professora Maria Isabel Orega, que esteve sempre disponível para me auxiliar neste relatório.

À professora Carla Dionísio, que nunca se negou a ajudar-me, ao longo de todo o meu percurso académico.

À educadora cooperante, atualmente colega Ana Cristina, que me abriu as portas da sua sala e deu-me espaço para concretizar todo este estudo, sem nunca me limitar em nada. A ela também devo muitas das minhas aprendizagens.

Às auxiliares de educação, que me integraram dentro da sala como se fosse parte da equipa educativa.

Às 25 crianças, que me mostraram a beleza que é educar. Com elas aprendi muito, terei sempre muito carinho por este grupo que foi muito especial.

À coordenadora Vera, que confiou em mim para entrar nesta bonita profissão.

A todas as minhas atuais colegas, educadoras e auxiliares que me ajudaram muito quando entrei no mundo da educação de infância.

Resumo

O estudo que se segue foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar, no ano letivo de 2023/2024, na Universidade do Algarve

Esta investigação foi concretizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), no concelho de Faro, num grupo composto por 25 crianças com idades comprometidas entre os 3 e os 4 anos.

Este estudo investiga a resposta filosófica quando expomos as pressuposições do conceito de Comunidade de Investigação Filosófica, concebido por Matthew Lipman e Ann Sharp, a um grupo de participantes que, até ao momento, não tinha tido contacto com a Filosofia para Crianças.

A justificação da escolha do tema para este relatório, baseou-se na observação e na avaliação diagnóstica feita ao grupo, sendo que o grupo de participantes quando dialogava tinha dificuldades em aceitar opiniões opostas e focava-se muito no adulto, assim a investigadora considerou que os pressupostos de uma Comunidade de Investigação Filosófica seria uma boa abordagem para colmatar estas dificuldades do grupo.

O estudo é de natureza qualitativa, para o seu desenvolvimento recorreu-se a fotografias, vídeos, produções e notas de campo como instrumentos de recolha de dados.

Os resultados da análise de dados recolhidos sugerem benefícios das práticas das sessões em comunidade e como podem alterar o seu comportamento social.

Palavras-Chave: Comunidade de Investigação Filosófica; Educação Pré-Escolar; Filosofia para crianças.

Abstract

The following study was conducted within the scope of the Supervised Teaching Practice curricular unit, integrated in the Masters Degree in Preschool Education, class of 2023/2024, University of Algarve.

The investigation in question was conducted in a Social Solidarity Private Institution (IPSS), in Faro city, in a group composed of 25 children with ages ranging from between 3 and 4 years old.

This study investigates the philosophical answer of what happens when we expose the assumptions of the concept of the Community of Philosophical Investigation, conceived by Matthew Lipman and Ann Sharp, to a group of participants that as of yet had not had contact with Philosophy for Children.

The justification for the thematic choice of this report is based on the observation and diagnostic assessment applied to this group of participants, given that the group in question, upon dialogue, had difficulties in accepting different opinions and tended to focus on the adult present, so the investigator considered the assumptions of the Community of Philosophical Investigation a good approach to bridge the difficulties present in the group.

The study has a qualitative nature and for its development were used pictures, videos, productions and field notes as instruments of data collection. The results from the analysis of the collected data suggest that there are benefits from community practice sessions and how those can alter social behaviour.

Key Words: Community of Philosophical Inquiry, Preschool Education, Philosophy for Children

Índice Geral

Índice de Figuras	xii
Índice de Tabelas	xii
Siglas e Acrónimos.....	xii
Introdução.....	1
Capítulo I- A Filosofia para Crianças Enquanto Projeto Educativo	3
1.1. O que é a Filosofia para Crianças?	3
1.2. Comunidade de Investigação Filosófica	7
1.2.1. A Origem do Conceito: o Programa de Matthew Lipman e Ann Sharp..	7
1.2.2. Comunidade de Investigação Filosófica e as Leituras Contemporâneas	12
Capítulo II- A Criança no Jardim de Infância.....	17
2.1. A Evolução dos Conceitos de Infância e de Criança.....	17
2.2. O Papel do Educador de Infância	21
Capítulo III- Construção de uma Comunidade de Investigação Filosófica em Contexto Pré-Escolar: Apresentação e Análise Interpretativa dos Dados	26
3.1 Contextualização do Estudo	26
3.1.1 Caracterização do Contexto	26
3.1.2 Campo de Análise	27
3.2. Design Metodológico e Intervenção Pedagógica	30
3.2.1 Natureza do Estudo	30
3.2.1.1 Investigação Qualitativa	30
3.2.1.2 Questões Orientadoras do Estudo.....	31
3.2.1.3 Objetivos do Estudo	31
3.2.4 Opções e Procedimentos Metodológicos	31
3.3. Apresentação e Análise Interpretativa de Dados	35
3.3.1. Interações Facilitadoras: disposição em círculo ou em ferradura	39
3.3.2. Brincar com a Curiosidade.....	40

3.3.3. Ponteiros da Pergunta e das Ideias	44
3.3.4. Indagação (in)consciente.....	46
Capítulo IV- Discussão de Resultados e Conclusões.....	50
Considerações Finais.....	53
Referências Bibliográficas	55

Índice de Figuras

Figura 3.1. *Disposição em círculo.*

Figura 3.2. *Disposição em ferradura.*

Figura 3.3. *“Caixa Curiosa”.*

Figura 3.4. *Momento de abertura da caixa.*

Figura 3.5. *C. a explorar o estímulo.*

Figura 3.6. *Participante a explorar o estímulo.*

Figura 3.7. *Ponteiro das perguntas.*

Figura 3.8. *Ponteiro das ideias.*

Figura 3.9. *Primeira interação da E. no diálogo.*

Figura 3.10. *By. a ouvir atentamente os colegas.*

Índice de Tabelas

Tabela 3.1. *Codificação atribuída a cada participante.*

Tabela 3.2. *Áreas pedagógicas da sala de atividades.*

Tabela 3.3. *Planificação das sessões em Comunidade de Investigação Filosófica*

Siglas e Acrónimos

CIF- Comunidade de Investigação Filosófica

FpC- Filosofia para Crianças

IAPC- Institute for the Advancement of Philosophy for Children

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES- Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

A filosofia, era tradicionalmente vista como uma disciplina abstrata e direcionada para adultos, no entanto, tem ganho espaço na educação de infância desde a década de 70, nos Estados Unidos da América, através do currículo Filosofia para Crianças criado por Matthew Lipman e Ann Sharp. Estes propõem que as crianças são capazes de filosofar, questionar e desenvolver um pensamento crítico desde tenra idade. Atualmente, esta abordagem foi repensada e reestruturada por diversos especialistas em vários países, mantendo sempre o mesmo objetivo, a união da filosofia com as crianças.

Neste sentido, este relatório procura explorar os fundamentos teóricos e práticos da Filosofia para Crianças, de modo a encontrar os benefícios pedagógicos, cognitivos e sociais desta abordagem. Para tal, foi necessário iniciar o processo da criação de uma Comunidade de Investigação Filosófica, na qual foram abertos espaços de diálogo entre crianças e adultos, em que o pensamento desenvolvido era multidimensional, isto é, crítico, criativo e de cuidado.

Neste contexto, surge este relatório de investigação no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), inerente ao plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Universidade do Algarve, que ocorreu no ano letivo de 2023/2024, intitulada “O Aprender a Pensar no Pré-Escolar: Uma Abordagem em Filosofia para Crianças”.

Com este estudo, através de uma investigação qualitativa, pretende dar-se resposta às seguintes questões de investigação:

- O que muda nas relações sociais após uma experiência em Comunidade de Investigação Filosófica?
- Pensamento consciente: que representações?

De modo que fosse possível responder a estas questões foram criados três objetivos. Sendo estes, conhecer a origem da Filosofia para Crianças aplicada ao pré-escolar; observar a resposta filosófica (o comportamento verbal) de um grupo que nunca teve contacto com a filosofia, quando inserido na prática da uma Comunidade de Investigação Filosófica e compreender se as práticas das sessões da Comunidade de Investigação Filosóficas facultam à criança um maior respeito pela relação com o outro

Para realizar este estudo investigativo, optou-se por utilizar uma metodologia qualitativa e um paradigma de cariz exploratório, no qual se utilizaram diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados. Assim, este relatório divide-se em três capítulos, interligados entre si. O primeiro capítulo foca-se no enquadramento teórico, mais focado na génese da Filosofia para Crianças, passando para conceptualização das Comunidades de Investigação Filosóficas quer na sua génese quer nas estruturas contemporâneas. Segue-se o segundo capítulo, ainda no âmbito do enquadramento teórico, no qual aborda a evolução da conceção de criança e de infância, passando um pouco pelo papel do educador de infância no pré-escolar. Por fim, o terceiro capítulo, dá a conhecer a metodologia utilizada no presente estudo, a contextualização do mesmo, as questões e objetivos delineados, ainda apresenta toda o processo da construção da Comunidade de Investigação Filosófica.

O presente relatório termina com as considerações finais, onde se irão apresentar as principais conclusões e uma reflexão final do que foi realizado.

Capítulo I- A Filosofia para Crianças Enquanto Projeto Educativo

O principal objetivo deste estudo é apresentar a forma como Matthew Lipman (1990 & 2003) fez chegar a filosofia às crianças e a forma natural como estas se apropriaram da mesma surgindo, assim, a filosofia para crianças como abordagem/currículo.

Neste primeiro capítulo, irá ser apresentada uma descrição clara e coerente do programa de Filosofia para Crianças (FpC) de Matthew Lipman (1990 & 2003) e Ann Sharp (1987 & 2008). Para além disto, será exposta uma hipótese de como construir uma Comunidade de Investigação Filosófica (CIF) como projeto educativo, seguindo-se de uma análise detalhada deste modelo de projeto desde a sua génese à atualidade com a intervenção de vários autores.

1.1.O que é a Filosofia para Crianças?

Primeiramente, antes de definir o conceito de Filosofia para Crianças é necessário compreender o que é a filosofia. Chauí (2000, p. 9) define a filosofia como “A decisão de não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as ideias, os factos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência quotidiana, jamais aceitá-los sem antes havê-los investigados e compreendidos.” No entanto Almeida (2009, p.122), encontra outra definição para a mesma ciência afirmando que “O estudo dos problemas que afetam o nosso pensamento científico, religioso, artístico e quotidiano, que não podem ser estudados cientificamente”. Esta ciência humana, como tantas outras, encontrou um desafio quando uniu a filosofia e as crianças.

Segundo Kohan (2023), foi na Grécia antiga que surgiu a primeira referência da filosofia às crianças através do livro *A República*, no qual Platão, apresentou algumas considerações de como as crianças deviam ser educadas no projeto da organização política da cidade ideal. Apesar da filosofia continuar muito afastada do universo infantil, na década de 70, o filósofo e educador americano Matthew Lipman criou o primeiro projeto curricular designado de “Filosofia para Crianças”, uma vez que segundo Carvalho (2020, p. 34) “agradou-lhe a junção numa mesma expressão de dois conceitos habitualmente tidos por incompatíveis e até contraditórios.” Mais tarde, juntamente com Ann Sharp, fundou o Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), que tinha como objetivo introduzir o pensamento filósofo, com a crença que este pudesse promover o raciocínio crítico e a criatividade desde a infância.

Embora o conceito de “Filosofia para Crianças” se tenha encontrado com algumas teorias, uma vez que, foram aparecendo outros currículos diferentes e adaptações do original de Lipman e de Sharp. Este relatório terá como inspiração principal a matriz lipmaniana, ainda que também faça referência a outros. Assim, o seu foco será no currículo de Lipman e Sharp, bem como o método da construção da Comunidade de Investigação Filosófica.

Neste sentido, segundo Beira Grande (2022), Lipman lançou o desafio de integrar a filosofia na educação infantil, já que a criança desde muito cedo tem a capacidade de exercer um pensamento abstrato. Foi com este objetivo que Lipman criou o seu currículo que segundo Mendonça (2011, p.13) “Visa desenvolver as capacidades de raciocínio e do pensamento em geral, assim como as capacidades de verbalização do pensamento e aspetos cruciais da construção da comunicação, como o confronto de ideias e a reflexão em grupo”.

Para Lipman fundamentar a sua teoria teve de encontrar pressupostos, sendo estes baseados em Garret Matthews (filósofo americano responsável pelo aparecimento da Filosofia na Infância), que declara “a filosofia é uma atividade natural, tal como tocar música e jogar” (Matthews, 1997, p. 15). Lipman, não concordava totalmente com Matthews, uma vez que este afirmava que as crianças conseguiam pensar filosoficamente e Lipman considerava que as crianças teriam essa capacidade mas esta tinha de ser desenvolvida e estimulado, assim Lipman (1998, p.194) considera, que não se pode adiar o acolhimento das questões que fazem em crianças para a idade adulta que isso seria “trata-las enquanto meio para um fim (...) e não como fim em si mesmas(...)” (Carvalho, 2020, p. 35).

Segundo Carvalho (2020), “Matthew Lipman, na altura professor na Columbia University, submeteu ao National Institute of Education (...) um projeto de investigação que visava ajudar as crianças a lidarem com as ambiguidades discursivas (...) tornando-as capazes de raciocínios robustos” (Carvalho, 2020, p. 51), este projeto, escrito há 30 anos, a novela filosófica *A Descoberta de Aristóteles Maia* (tradução por Maria Luísa Abreu) é historicamente o primeiro texto criado com o objetivo de introduzir a filosofia no ensino elementar considerando-se, assim, como o início do programa curricular Filosofia para Crianças, que oferece um modelo de diálogo entre as crianças e também entre os adultos e as crianças. Estes diálogos levam a debates a partir de perguntas que

permitem explorar e estruturar conceitos básicos que auxiliam o desenvolvimento do pensamento crítico, sendo um pressuposto base do programa de Filosofia para Crianças.

Este texto conta a história de um grupo de crianças que procura respostas para as suas dúvidas e perguntas, é através do diálogo que um professor lhes propõe abordarem e explorarem questões éticas, estéticas, metafísicas e epistemológicas que estão diretamente relacionadas com suas vidas. Aristóteles trata a filosofia de forma motivadora para as crianças, incentivando e estimulando o pensamento crítico.

Após a publicação da sua primeira novela filosófica, o filósofo norte-americano contou com a ajuda de Ann Sharp para continuar esta jornada de criar o programa de “Filosofia para Crianças”, que ficou conhecido devido aos seus benefícios pedagógicos e filosóficos. Para colocarem o programa em prática, Lipman e Sharp criaram novelas filosóficas.

Os anos foram passando e a FpC já conta com cerca de 50 anos provocando o aumento das diferentes propostas de correntes pedagógicas que fazem menção à necessidade de potenciar as características pessoais de cada indivíduo, no entanto, desde o início que existem grandes divergências de pensamento.

A filosofia para crianças tem vindo a alargar-se cada vez mais pelo mundo, uma das grandes entidades responsáveis por este crescimento é International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC) fundada em 1985 na Dinamarca, na qual estão concentrados uma rede de filósofos e praticantes de filosofia com crianças segundo o currículo de Lipman e Sharp, mas não foi a única, *Childhood&philosophy* era uma revista de divulgação da FpC , publicada pelo ICPIC que tinha como principal objetivo criar laços filosóficos entre os países da Europa. O currículo de Lipman, após aparecer nos Estados Unidos, foi espalhado pelo mundo inteiro através de variadas organizações sempre interligadas ao IAPC (continuando a trabalhar autonomamente propondo novos conteúdos e materiais pedagógicos).

Como referido anteriormente, Lipman trabalhava colaborativamente com Ann Sharp, que no ano de 2000 escreveu para o currículo do IAPC uma novela filosófica destinada a crianças do pré-escolar, *O Hospital das Bonecas*, segundo a autora da obra, uma história com características muito peculiares, à semelhança, aliás, de todas as outras que compõem o currículo (Sharp, 2008, p. 12).

Para além das especificidades da obra no que toca à filosofia *idem*, afirma, também, que esta história apresentava-se com poucas ilustrações o que é pouco comum para a faixa etária dos três aos seis anos. Como já era habitual no currículo de Lipman, e considerando que este tinha completa noção de que a abordagem de FpC era algo recente, criou um manual de apoio ao professor para cada novela filosófica que produzia, a obra anteriormente citada fez-se acompanhar pelo, *Manual do professor para o Hospital das Bonecas*, criado por Sharp, que embora tenha no título a expressão professor é indicada para educadores o que se torna bastante específico em toda a sua redação, não fosse Sharp quem expandiu a FpC para o pré-escolar já que “para Matthew Lipman, o significado da palavra filosofia não é diferente de acordo com a faixa etária ou grau de ensino” (*idem*, p. 9), ou seja, segundo Lipman deve abranger todos os anos de escolaridade (*idem*, p. 10).

Ann Sharp escreve, ainda, uma nota exclusiva para os educadores, demonstrando através de dados empíricos da sua experiência que as crianças podem aprender qualquer conteúdo, desde que este seja adaptado, em qualquer idade. (Sharp, 2008).

Outra grande seguidora da matriz lipmaniana é Irene de Puig (2015), que investe na criação de novas propostas para introduzir uma educação reflexiva em bebés (a partir dos 2 anos, final da 1ª infância), em escolas do 1.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, através do seu grupo GrupIREF (Grup d’Innovació i Recerca per a l’Ensenyament de la Filosofia) situado na Catalunha¹. Este grupo inovador composto por Irene de Puig, Gloria Arbonés e Angélica Sátiro conta com algumas obras publicadas, que tinham como objetivo introduzir a reflexão sobre o diálogo nas escolas através de jogos e recursos lúdicos.

Através da afirmação de Lipman “negar às crianças o acesso a ideias, razões e critérios de julgamento e ainda esperar que julguem bem, é mais ou menos como retirar-lhes o ar e esperar que não se sufoquem”²(Lipman, 2003, p. 291), ou seja, deve ser algo que nem deveria ser questionável se deve ou não estar no currículo, assim, o autor ainda

¹ Filosofia 3/18”: <https://www.grupiref.org/>

² “To withhold from children access to ideas and reasons and criteria for judgement and yet to expect them to judge well is about like withholding air from them and expecting them not to suffocate” (Tradução Livre).

reforça “A filosofia está pronta para ser incluída como parte obrigatória do currículo do ensino fundamental e médio..”³(*ibidem*).

Concluindo, para se ir ajustando e reajustando esta metodologia é necessário compreender as suas origens e potencialidades, que será abordado nos seguintes tópicos deste capítulo.

1.2. Comunidade de Investigação Filosófica

1.2.1. A Origem do Conceito: o Programa de Matthew Lipman e Ann Sharp

Lipman, juntamente, com Sharp fundaram o programa de Filosofia para Crianças, com o objetivo de que o pensamento filosófico chegasse às crianças e aos jovens, Ann Sharp expandiu esta perspectiva a crianças em idade pré-escolar.

O filósofo americano, tinha como objetivo estimular o pensamento multidimensional (pensamento crítico, criativo e cuidadoso), uma vez que acreditava que o pensamento estava diretamente ligado com o processo de investigação e que este era uma função natural que deveria ser melhorada (Lipman 1995, citado por Diniz, 2022). Embora estes três tipos de pensamento sejam dessociável é necessário compreender a finalidade de cada um. Segundo Diniz (2022), o pensamento crítico é “um tipo de pensamento que envolve a compreensão global do significado e do contexto, que abrange o questionamento, não como um ceticismo mas como uma investigação a fim de chegar a uma compreensão do assunto em análise” (Diniz, 2022, p. 97), já Carvalho (2020), considera que o pensamento crítico passa por um pensamento com procedimentos metafísicos e epistemológicos, por um lado é metafísico porque procura e discute (em grupo) critérios fundamentadores, por outro lado é epistemológico porque passa pelo equilíbrio reflexivo (Lipman, 2003) a partir de pressupostos construtivistas e falibilistas de um modelo intersubjetivo de conhecimento.

Relativamente ao pensamento criativo, é onde a criatividade prevalece não sendo apenas baseada na lógica, ou seja, é um pensamento transcendente, que mesmo não sendo guiado nos critérios baseia-se neles (Diniz, 2022). Por fim, o pensamento de cuidado é onde a empatia emana, ou seja, é a relação entre os outros dois pensamentos e a consideração que temos pelo outro com quem está a acontecer o diálogo, uma vez que

³ “Philosophy is ready to be made a required part of the elementary and a secondary curriculum” (Tradução Livre).

Sem o cuidado e a preocupação ética somos apenas capazes de produzir pensamentos indiferentes e insensíveis, sem qualquer carga afetiva não nos comprometemos com a investigação da comunidade, não investimos numa passagem do pensar ao agir de acordo com o compromisso que faz a diferença entre processar conteúdos como uma máquina e pensar como um ser humano.

(Carvalho, 2020, p. 59)

Este pensamento multidimensional resulta na “preocupação de algo ou com alguém que nos envolve no compromisso do cuidado valorativo comporta sempre, e inegavelmente, a uma atitude de envolvimento afetivo em relação a esse objeto de cuidado” (Carvalho, 2020, p. 55). De acordo com Lipman e Sharp, um pensamento bom ou excelente passa pelo equilíbrio entre aquele que promove uma relação igualitária, intra referencial, e não hierárquica entre essas três dimensões (*idem*).

É através da junção destes três pensamentos que Lipman e os seus colaboradores deram início à abordagem da Comunidade em Investigação Filosófica (CIF) (Sharp, 1987; Lipman, 2003; Kennedy, 2020). De acordo com Lipman (2003, p. 20), a ideia da Comunidade de Investigação Filosófica surgiu do filósofo Charles Pierce, no âmbito da comunidade de investigação científica. No entanto, para Lipman, esta dinâmica aplica-se a qualquer tipo de investigação (*ibidem*). Sharp (2008, p.11) também partilha da mesma ideia, dizendo que este é um método “adaptável a outras disciplinas”. Neste sentido, Lipman (2003, p. 94), declara que a comunidade faz-se num conjunto de pessoas que utilizam procedimentos filosóficos para discutir questões baseadas num interesse em comum, no entanto, é de reforçar que o objetivo destas comunidades não é chegar a uma conclusão mas desenvolver uma investigação. Mendonça (2011) realça que a natureza de uma Comunidade de Investigação Filosófica pode passar por

Desenvolver a capacidade de concordar e discordar (...) intensificam a sua identidade permitindo um crescimento saudável de autoestima (...). Tudo isto, ajuda os participantes a ganharem autonomia de pensamento e a desenvolverem capacidades para refletir sobre questões éticas e sociais, com a identificação de critérios de juízo e com a identificação da relevância das afirmações ou razões dadas.

(Mendonça, 2011, pp. 17-18).

Carvalho, define uma Comunidade de Investigação Filosófica, como um

(...) grupo de pessoas (...) que praticam o pensamento filosófico enquanto conjunto de processos deliberativos e colaborativos, em que as opiniões são transformadas em juízos fundamentados e as discussões em diálogos estruturados em torno de temáticas que suscitam o interesse dos seus membros construindo um pensamento articulado de forma autorregulada.

(Carvalho, 2020, p.64)

Kohan (2018) considera que todo o diálogo que se constrói numa comunidade de investigação filosófica é em torno das pessoas e das suas ideias, entre conceitos e formas de os interpretar, entre experiências de pensamentos e pensamentos sobre as experiências, entre nós e os outros.

Sharp (1987, p. 37), esclarece o seu ponto de vista em relação às CIF, afirmando que nestas comunidades é necessário existir uma atenção mútua entre as pessoas que nela se inserem, existindo uma tolerância com os pontos de vistas colocados, sentimentos, imaginações e criações de cada um. Contudo, é importante ressaltar que, no pré-escolar, as crianças apresentam maior dificuldade em expressar verbalmente o que sentem e em filtrar as emoções. Assim, tais suposições não são consideradas imprescindíveis para esta faixa etária.

Lipman delineou a Comunidade de Investigação Filosófica com uma estrutura singular, no qual o grupo de participantes teria de estar sentado em círculo de modo a facilitar o amplo contacto visual. Segundo Lipman, os procedimentos que se devem seguir para uma sessão em Comunidade de Investigação Filosófica são:

- 1) o de partir de uma questão ou pergunta;
- 2) a condução do argumento;
- 3) o diálogo ou debate;
- 4) a operacionalização.

Lipman (2003) definiu uma sessão em Comunidade de Investigação Filosófica com uma estrutura específica: depois de o grupo estar sentado em círculo, permitindo o contacto visual alargado, segue-se com a leitura de um texto (parte de uma novela filosófica) em voz alta por vários participantes da comunidade, existindo assim uma leitura partilhada. Mendonça (2011) refere que estes textos lidos são feitos e escolhidos

para suscitar perguntas que serão debatidas ao longo da sessão, sendo que segundo Carvalho (2018, p.3), “Grande parte do trabalho da filosofia para crianças consiste na atividade de fazer (e convidar a fazer) perguntas”. “A sessão acaba frequentemente porque o tempo da Filosofia terminou” (Mendonça, 2011, p. 21), no entanto, antes desta terminar é feito um apanhado do que aconteceu na mesma, e se os participantes considerarem que o tema deve continuar a ser debatido tem de se agendar outra sessão para dar continuidade ao tema. A sessão termina com a sugestão de um espreguiçar em conjunto, de modo a 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 (*ibem*).

Para existir um diálogo proveniente de uma Comunidade de Investigação Filosófica, de forma geral, é necessário cumprir alguns requisitos. Em primeiro lugar, segundo Diniz (2022, p. 98) os participantes são os investigadores e estão a investigar sobre um tema relevante para os mesmos, em segundo lugar tem de existir “um diálogo enriquecedor onde há troca, autocorreção, aprendizagem, investigação conceptual e criteriosa. Num diálogo filosófico, os participantes trocam e criam conceitos e ideias que podem levar a uma reflexão fundamentada.” (*ibidem*), cumprindo o objetivo que é pretendido com o grupo em estudo deste relatório. O mesmo autor enfatiza como é interessante o decorrer de uma sessão, sendo que uma ideia surge através de outra e, neste caso, as crianças são encorajadas a falar ao longo das sessões realizadas em Comunidade de Investigação Filosófica existindo um respeito de opiniões, ou seja, é aliciente perceber como as crianças podem modificar ou estruturar a sua opinião através de ideias que são lançadas por outras crianças presentes na comunidade. Assim, é possível comprovar que existe um trabalho cooperativo nas investigações filosóficas.

Diniz, afirma que:

Um processo investigativo é ilimitado, visto que parte de uma questão sobre um determinado conhecimento e desenrola reconstruindo novos conhecimentos que, também, estão sujeitos a novos questionamentos e assim sucessivamente. Assim, o grupo vai aprofundando novos conhecimentos e experiências.

(Diniz, 2022, p. 98).

É através desta perspetiva que Lipman reforça a importância de uma educação que fomente o pensamento reflexivo, em que os professores/educadores participem no

mesmo, em pé de igualdade para com as crianças nas sessões em comunidade de modo a investigarem um tema.

Relativamente, ao estudo direcionado para a primeira infância importa realçar o conceito que Mendonça (2011) utiliza, como o brincar em comunidade de investigação, resultando no que Sharp identifica como “indagação consciente” (2008, p. 17), ou seja, as crianças exploram “os significados dos conceitos relacionados com a sua vida quotidiana, estão simultaneamente a aprender e a prestar atenção ao modo como pensamos e falamos acerca deles” (*ibidem*). Sharp (2008) refere que a “indagação consciente” leva a um aumento de competências cognitivas e, consecutivamente, a um desenvolvimento de raciocínio como a autora refere “As crianças nas salas de aula (...) começam a dominar a arte de falar.” (Sharp, 1987, p. 41).

David Kennedy (2020), realça a ideia de que o objetivo de uma comunidade é a discussão e a investigação e não chegar a uma conclusão, ou seja, numa comunidade não devem existir respostas pré-definidas ou soluções sobre uma problemática mas sim ideias, opiniões, opiniões divergentes discórdias e questões que se podem levantar, e se a comunidade, eventualmente, chegar a uma conclusão esta pode voltar a ser questionada levando à investigação.

Lipman (1990 & 2003) e Sharp (1987 & 2008), dão ao texto utilizado o nome de estímulo, uma vez que este elemento inicial é um importante impulsionador do diálogo filosófico. Para além desta denominação, há quem utilize outras designações para esta parte inicial que Lipman dá uma elevada importância, por exemplo, Kohan e Olarieta (2017) utilizam o termo “disposição inicial”, já Gregory, M., Haynes, J. e Murriss, K dão o nome de “provações” ou “pontos de partida”. Neste sentido, o elemento que dará origem ao diálogo será denominado neste texto como ‘estímulo’ já que a presente investigação segue uma abordagem lipmaniana (Lipman 2008, p. 149)

Lipman (2003) sugeria sempre que os estímulos para as sessões em Comunidades de Investigação Filosófica fossem as suas novelas filosóficas, no entanto, ao longo do tempo têm sido utilizados diferentes tipos de estímulos para o currículo da Filosofia para Crianças, tendo estes de ser abrangentes/abstratos, de modo a sugerirem ideias e opiniões diferentes, como por exemplo, obras de arte que não estão inseridas no currículo IAPC.

Este elemento inicial deve ser curto para que as crianças continuem motivadas para a continuidade da sessão, por este motivo, quem escolhe o estímulo deve ter em

conta as suas potencialidades, tirando ao máximo partido das suas características, também não deve ser um estímulo fechado, para que possa possibilitar variadas ideias e posições de forma a chegar ao maior número de participantes da comunidade, ou seja, é a partir desse momento inicial que será dada a continuidade da sessão de modo a estimular o diálogo e o pensamento filosófico.

Uma sala quando opta por ser dinamizada segundo a proposta de Filosofia para Crianças, o papel do professor/educador é certamente modificado, assim, na perspectiva de Lipman quando um professor ou educador decide transformar a sua sala numa Comunidade de Investigação Filosófica torna-se um facilitador, isto é, torna-se apenas num condutor de diálogo, deixando de ser o centro da aprendizagem. No entanto, Sharp faz um alerta afirmando que “é natural que ao princípio tenha que falar mais do que as crianças (...) cabendo-lhe a si colocar as questões que permitem fazer avançar a discussão, dando contraexemplos e sugerindo modos alternativos de ver as coisas” (2008, p. 16). Lipman (2003) definiu o adulto que garante este papel como facilitador das aprendizagens dos envolventes. Já Kennedy (2004), considera o facilitador como um membro que ajuda a fomentar o diálogo entre os participantes, incentivando todos os elementos a participar, para além disso, o facilitador valoriza os momentos de tensão.

Beira Grande considerou que (2021), “este conceito garante um ar mais leve ao ensino no papel do professor/educador apesar da profundidade de competências que uma Comunidade de Investigação Filosófica pode levar a mobilizar, tanto para o próprio como para os alunos ou crianças, promovendo a investigação como veículo para a cidadania”, o que nas palavras de Matthews (1997, p. 31), passa por “respeitarmos as crianças como parceiros na investigação”.

A Filosofia para Criança, promove competências para desenvolver os hábitos de pensamento que foram iniciados por Sharp e Lipman, o que levou a que outros autores se sentissem motivados por este currículo, que no próximo ponto desta dissertação será abordado e serão, também, abordados diferentes currículos que foram aparecendo até aos dias de hoje, mais afastados do original.

1.2.2. Comunidade de Investigação Filosófica e as Leituras Contemporâneas

A Filosofia para Crianças passou de um currículo único e específico para uma área de estudo, baseado no pensamento. Após o surgimento do currículo de Lipman sobre o

que é uma Comunidade de Investigação Filosófica, outros autores tencionaram manter ou alterar este conceito.

Esta pedagogia surgiu da preocupação que Lipman (2003) tinha em relação ao ensino tradicional, uma vez que este apenas permite que as crianças absorvam informação fornecida pelo professor/educador, ou seja, no ensino tradicional quem tem conhecimento é o adulto, sendo apenas a criança a aprendiz, é neste sentido que Lipman reforça a ideia de que é necessário repensar a educação e o ensino. Kennedy preocupado com a mesma perspetiva num dos seus artigos publicados na obra *Lugares da Infância* (2004, p. 27): “Reimaginar a prática escolar significa pensar uma instituição que crie as condições para uma relação dialógica entre as formas de intencionalidade da infância e da adultez”, ou seja, criar um cenário escolar que permite que os adultos e as crianças estejam no mesmo pé de igualdade na transmissão de informação, uma vez que “Assim como está a escolarização, tal qual a sabemos, seus objetivos implícitos, em sua maior parte, estão em direta contradição com uma condição principal para o diálogo que é possível somente em um contexto de relações não-instrumentais” (*idem*, p. 28).

Em concordância com os autores anteriores, Figueiroa-Rego declara que é necessário “Cultivar nos alunos, desde o início do percurso escolar, os hábitos inerentes ao exercício do pensar filosófico, pois só este seria capaz de fomentar um tipo de pensamento complexo ou elaborado que Lipman designou como «Higher Order Thinking»” (Figueiroa-Rego 2015, p. 18), sendo que *idem* refere que o ensino tradicional ensina, inicialmente, variados conteúdos e só depois a organizá-los e a pensar criticamente sobre os mesmos, o que numa linha lógica de pensamento não faz sentido.

Antes de avançar, é necessário esclarecer o conceito de Higher Order Thinking, pensamento de ordem superior, do pensamento multidimensional, referido anteriormente. Lipman refere-se a pensamento de ordem superior como o pensamento natural do ser humano de forma apurada e aperfeiçoada, já o pensamento multidimensional acrescenta complexidade aos conteúdos e possibilita uma compreensão mais ampla, sensível e crítica do processo de ensino e aprendizagem. (Lipman, 2003).

Na mesma linha de pensamento, Martínez (1993), assume que o principal objetivo de uma sala de atividades deve ser não só criar momentos enriquecedores para as crianças como para os professores/educadores. Existindo espaço para o diálogo, tendo em conta que este não deve servir apenas para responder a questões levantadas pelo

professor/educador, mas sim para que os alunos/crianças levantem questões, partilhem raciocínios e façam comentários em relação às temáticas que estão a ser colocadas em debate. Tal como refere Matthews (1997, p.16) “Algumas crianças colocam questões naturalmente, fazem comentários e até raciocinam de uma maneira que os filósofos profissionais reconhecem como sendo filosófica”.

Mas se existem tantos autores que defendem que o ensino deve ser alterado, porquê que se continua a manter? Lipman, justifica este atraso devido a “aspectos económicos e burocráticos que bloquearam o sistema, de modo que, como um barco com um leme congestionado, só pode navegar em círculos” (Lipman, 2003, p.10). Assim, Lipman sugeriu que o ensino-aprendizagem fosse através de um trabalho colaborativo, cujo objetivo fosse a conquista da compreensão.

Lipman, consciente desta problemática escreveu na sua obra *A Filosofia vai à Escola* que

Se começarmos com a prática da sala de aula, a prática de convertê-la numa comunidade reflexiva que pensa nas disciplinas relativas ao mundo e sobre os seus pensamentos sobre o mundo, logo percebemos que as comunidades podem ser aninhadas dentro de comunidades maiores e essas dentro de outras ainda maiores, desde que todas empreguem a mesma fidelidade aos mesmos procedimentos de investigação.

(Lipman, 1990, p.37)

Esta transformação levaria a que adquirir conhecimento fosse uma experiência social, na qual seria possível refletir sobre conceitos e investigá-los em comunidade (*idem*).

Através destes princípios, foram surgindo novos programas curriculares e novos conceitos de Comunidade de Investigação Filosófica e da própria FpC para tentar colmatar esta problemática.

Kennedy (2012, p.98), descreve a Comunidade de Investigação Filosófica como um espaço interlocutivo onde um grupo de pessoas se reúne com a intenção comum de passar por uma deliberação crítica conjunta sobre questões filosóficas, com a expectativa de que um novo significado possa surgir, ou seja, é um espaço onde todos os participantes podem intervir ativamente, algo que Kennedy nomeia como “diálogo comunitário”, que

consiste num processo conduzido e estimulado por análises e intervenções críticas, tais como, classificar, organizar, apresentar teorias, questionar, refletir, dar argumentos fundamentados com exemplos e contraexemplos, entre outras. Embora o conceito de Comunidade de Investigação Filosófica seja bastante parecido com o original de Lipman e Sharp, este considera que existe uma parte que pode falhar, uma vez que “O conhecimento nunca é totalmente e definitivamente alcançado, mas existe uma constante construção e reconstrução.”⁴ (Kennedy, 2012 p. 102), o que se torna numa abordagem intersubjetiva e reversível existindo uma inteligência destruída, uma vez que, o diálogo não é centrado numa só pessoa, mas que acaba por se fundamentar através das ideias dos participantes da comunidade.

Como já referido anteriormente ao longo deste relatório, a prática da Comunidade de Investigação Filosófica tem sido refletida por outros autores, o que tornou a prática da mesma mais rica e com abordagens mais inovadoras.

Segundo Silva (2022), Walter Kohan foi um dos autores que estudou ao detalhe o currículo da Filosofia para Crianças do IAPC, no qual repensou e construiu propostas próprias. Por exemplo, enquanto Lipman tinha como principal objetivo criar uma educação para o pensamento através de métodos disponíveis e específicos, Kohan apenas sugere que exista forma de orientar o caminho, de modo a praticar Filosofia para Crianças mas dando liberdade para seguir o pensamento dependendo do contexto onde este está inserido. Esta abordagem poderá tornar-se mais inclusiva e mais aberta, isto é, para Kohan (2000), qualquer objeto que incentive a reflexão filosófica poderá ser útil e atrativo para se iniciar um diálogo filosófico, ou seja, o elemento inicial (estímulo) poderão ser obras de arte, abordagens literárias ou qualquer objeto que cativa a atenção dos participantes da Comunidade de Investigação Filosófica, uma vez que o autor defende quanto maior for o interesse, maior será o envolvimento e o entusiasmo, criando uma sessão com um debate filosófico mais proveitoso.

No entanto é de realçar que Kohan nunca descurou a importância do pioneiro Matthew Lipman “A proposta de Lipman é, certamente, a tentativa mais significativa e sistemática de aproximar a filosofia das crianças.” (Kohan, 2008, p. 103).

⁴ “Knowledge is never fully and finally accomplished, but in the subject of ongoing construction and reconstruction” (Tradução Livre).

Outras autoras que também questionaram a base da Filosofia para Crianças foram Haynes e Murriss (2011), que incentivaram a necessidade de alterar o conceito de Filosofia para Crianças, para Filosofia com Crianças, uma vez que as autoras realçam o caráter desta metodologia ser uma democracia participativa, ou seja, devem ser criadas condições para que todos tenham voz. No entanto, continuam conscientes que este processo é muito complexo porque a autoridade institucional está muito enraizada e será complicado fazê-la desaparecer por completo. Exemplificando um destes casos, *idem*, as autoras referem, que quando uma criança inicia uma pergunta, o educador, antecipa a resposta, não deixando a criança explorar/investigar o que realmente poderá ou não ser a sua conclusão. É a partir deste pressuposto que as mesmas autoras referem que existe um caminho a percorrer para que o foco da educação seja a aprendizagem.

No próximo capítulo será abordado a temática, da infância, dando foco à faixa etária dos 3 aos 6 anos, sendo que o principal objetivo deste relatório mostrar o processo da criação de uma Comunidade de Investigação Filosófica na primeira infância.

Capítulo II- A Criança no Jardim de Infância

No coração do desenvolvimento infantil, o jardim de infância surge como um local com bases essenciais para o crescimento integral das crianças. Este capítulo explora o papel significativo que o jardim de infância desempenha na formação cognitiva, social e emocional das crianças, esclarece a compreensão de que os primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento humano. Investiga, ainda, os desafios e as oportunidades que se desenrolam neste contexto educacional, desde a construção de habilidades básicas à promoção da curiosidade intrínseca. Este capítulo visa, assim, lançar uma luz sobre o impacto singular que o ambiente do jardim de infância exerce sobre o desenvolvimento infantil, fornecendo uma base sólida para a compreensão aprofundada das dinâmicas envolventes focando, também, no papel do educador na faixa etária dos três aos seis anos de idade.

2.1. A Evolução dos Conceitos de Infância e de Criança

Atualmente a filosofia da educação reflete, em bases fundamentais, nas alterações ocorridas ao longo das mudanças históricas e sociais que afetaram as crianças. Embora exista “a falta de uma história da infância e [o] seu registo historiográfico tardio são um indício da incapacidade por parte do adulto de ver a criança na sua perspetiva histórica” (Nascimento et al., 2008, p.3) . Ainda assim realidade educacional, delineada como uma narrativa que abrange a história e a filosofia da educação, oferece uma perspetiva em constante evolução do conceito de infância e de criança, tanto do ponto de vista pedagógico como psicológico.

Através deste pensamento e após bastantes pesquisas é compreensível que estes conceitos nem sempre foram os mesmos e que, ainda, existem várias opiniões acerca dos mesmos. Kohan (2003), afirma “Nas sociedades europeias durante a época medieval, não havia um sentimento ou consciência de “infância” (Kohan, 2003, p. 63). Até aos finais do século XIX, o conceito de infância era bastante desvalorizado sendo visto apenas como um período curto, frágil e transitório da vida, ou seja, as crianças eram pessoas adultas mais pequenas “eram adultos menores ou em menor escala de tamanho” (Kohan, 2003, p. 64), neste sentido, a criança mantinha-se pouco tempo no âmbito familiar, começando desde cedo a ser “misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos” (Ariès, 1981, p. 10).

Na idade moderna, com a revolução industrial, o conceito de criança e de infância sofreu mudanças sociais e intelectuais. Devido às mudanças na sociedade, os conceitos

referidos foram-se alterando, tornando-se cada vez mais valorizados e estudados, quer na área da psicologia como na área da filosofia.

Para Heywood (2004, p. 22) a infância é a “Abstração que se refere a determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra criança”, já Lipman (1998, p.191) considera a infância como “Uma legítima dimensão do comportamento e da experiência humana”, ou seja, ambas as definições desta fase da vida humana são abertas e abrangentes.

Através do que foi exposto anteriormente, é possível compreender que a visão atual da infância se deve às transformações pelas quais a sociedade passou. Este percurso “(...) só foi possível porque também se modificaram na sociedade as maneiras de se pensar o que é ser criança e a importância que foi dada ao momento específico da infância” (Bujes, 2001, p.13 citado por Caldeira, s.d.).

É de realçar que o conceito de criança não pode ser visto apenas como uma conceção histórica, uma vez que é na infância que as estruturas cerebrais têm o maior crescimento e desenvolvimento, como refere Caldas (2016) “nos primeiros anos de vida o cérebro vai-se moldando às necessidades, isto é, criando sistemas de resposta rápida às solicitações da sua interação com o mundo” (p.94).

Tendo a infância diferentes estágios de desenvolvimento, e uma vez que, este relatório é focado na faixa etária entre os três e os seis anos, destaca-se que “a criança pré-escolar não adquire apenas mais capacidades e informação, como também passa por mudanças significativas na forma como pensa e atua” (Tavares et al., 2007, p. 51). É nestes sentindo que,

(...) gradualmente, as crianças vão colocando questões, a um nível cada vez mais abstrato, dando lugar ao raciocínio. Aprendem a organizar as coisas que as rodeiam: untam e classificam objetos de acordo com determinado critério, ordenam e formam grupos de objetos baseados em determinadas características e diferenças (...).

(Portugal e Laevers, 2018, p.36)

Assim, segundo estas palavras de Portugal e Laevers é possível retirar que uma criança é um ser ativo mas também contém pensamentos lógicos e intuitivos que levam à procura e à descoberta de diferentes conceitos e realidades.

Com a atualização do conceito de criança surgiu a necessidade de modificar, também, os conceitos de educação e de escola. Estes não puderam ficar para atrás na sua evolução, sendo que, o ensino não era feito para as crianças. Neste sentido foi imprescindível criar instituições de cariz próprio para dar lugar a estas, fazendo com que a sociedade olhasse para as crianças de outra forma, isto é, com uma visão mais respeitosa. (Ariès,1978).

A partir de 1834, apareceram as primeiras instituições destinadas à educação de infância, integradas na Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida de Lisboa, onde o principal objetivo era ajudar as crianças mais desfavorecidas, de forma a garantir um local onde estas pudessem permanecer durante o período de trabalho dos pais. Estas casas de asilo foram criadas de 1834 a 1897 (Gomes, 1986).

Durante os anos de 1879 a 1882, começaram a surgir mais referências em relação ao jardim de infância, uma vez que começaram a constar nos documentos legais, ideias de Froebel, este que defendia que o jardim de infância “seria o espaço privilegiado para a criança se desenvolver, permitindo uma interação próxima com a natureza e com a comunidade envolvente” (Bento & Costa, 2022, p. 73). Bem como, também, valorizava o brincar como meio para a aprendizagem e que a prática educativa deveria ser feita com base na liberdade para decidir e agir, no respeito e na criatividade. (*ibem*)

Zabalza (1998, p.83) afirma que, a Educação de Infância é caracterizada “como um período de formação plena” reforçando ainda que, a infância é um período crucial na evolução do ser humano.

Segundo Folque (2014), citado por Beira Grande (2021), existe uma perspetiva socio construtiva fundamentada pelo psicólogo Vygotsky, que destaca a integração do indivíduo num contexto, no qual estabelece relações sociais que o irão ajudar a explorar o mundo que o rodeia de forma autónoma. Neste sentido que a Direção geral de Educação (DGE), segundo a Lei-Quadro nº5/97 afirma:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Embora não tenha sido escrito nenhum decreto de lei posterior a este, existem outros documentos como as Orientações Curriculares para a Educação de Pré-Escolar (OCEPE) que embora seja direcionado para a Educação Pré-Escolar, ou seja, não incluindo a educação em creche considera que

(...) de acordo com a Recomendação do Conselho Nacional de Educação, que esta é um direito da criança. Assim, importa que haja uma unidade em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com as crianças antes da entrada na escolaridade obrigatória tenha fundamentos comuns e seja orientado pelos mesmo princípios.

(Lopes da Silva et al, 2016, p. 5)

Assim, estas OCEPE, foram criadas segundo os objetivos globais pedagógicos definidos por Lei e destinam-se a apoiar a construção do currículo, não só do Jardim de Infância (faixa etária dos 3 aos 6 anos) como também da Creche (primeira infância dos 0 aos 3 anos).

Mais recentemente o Ministério da Educação criou as Orientações Pedagógicas para Creche (OPC) que

(...) são o documento referência para os/as educadores/as de infância baseado num conjunto de fundamentos e princípios da pedagogia para a Infância que apoiam a sua ação pedagógica, no diálogo com as equipas educativas, com as lideranças, com as famílias, com diversos profissionais e atores políticos cuja ação integrada proporciona uma educação e cuidado de qualidade para as crianças até aos três anos de idade.

(Marques et al, 2024, p.8)

Este documento sendo o mais recente já afirma que “O direito à educação desde o nascimento implica a garantia de condições e oportunidades para todas as crianças, assumindo o compromisso com a educação para a equidade, a educação inclusiva e a educação integral.” (*ibidem*).

A educação pré-escolar surgiu da necessidade social de colocar as crianças em instituições enquanto os cuidadores iam trabalhar, no entanto, atualmente, é um lugar no qual a criança promove o desenvolvimento pessoal e social, conhece diferentes culturas

ficando inserida em múltiplos grupos sociais, desperta para o respeito pelas individualidades de cada um, desenvolve a expressão, a comunicação, a curiosidade e estimula o pensamento crítico, sendo também um lugar onde a participação das famílias é muito bem vinda incentivando a colaboração entre a escola e as famílias.

Maehr em 1991, afirmou que o “Jardim de Infância e o respetivo conceito sugerem um ambiente no qual as crianças recebem cuidados e vivências que acompanham e marcam o seu desenvolvimento, através de atividades de grupo, de materiais, de jogos e de brincadeiras” (p. 249), mostrando uma visão mais evoluída do que teria surgido inicialmente.

Ou seja atualmente, em Portugal, “a educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar” (Lei nº5/97). Realça-se ainda que “A educação de infância apresenta-se como uma etapa com características e objetivos próprios (...), em que o brincar (dentro e fora das portas) assume um lugar de destaque e o trabalho desenvolvido não se resume à preparação das crianças para níveis de ensino subsequentes” (Bento & Costa, 2022, p. 81).

Assim, a educação pré-escolar é reconhecida como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento e integração das crianças, sendo uma das fontes que ajudam a estimular a criatividade, a curiosidade e variadas habilidades sociais.

Concluindo, a evolução do conceito de infância e da educação pré-escolar demonstra uma mudança na compreensão das necessidades das crianças e reconhece a importância de investir nos primeiros anos de vida, de modo a promover um desenvolvimento saudável e equilibrado.

2.2. O Papel do Educador de Infância

Face às mudanças na educação de infância foi necessário criar escolas de formação de educadores, uma vez que foram aparecendo cada vez mais jardins de infância e instituições a focarem-se na educação pré-escolar.

Segundo Bairrão e Vasconcelos (1997), as primeiras duas escolas de formação de educadoras surgiram em Lisboa em 1954, integradas num contexto religioso. Passados quatro anos foi dada autorização para a Associação dos Jardins-Escolas João de Deus poder formar educadoras, nos anos 60 foram aparecendo mais instituições privadas para

a formação profissional de educadoras, sendo a maioria instituições religiosas. É de referir que “a maior parte das instituições criadas nos anos 60 fecharam com as mudanças políticas trazidas pela revolução do 25 de Abril de 1974” (Beirão & Vasconcelos, 1997, p. 11). Neste sentido, após este marco histórico segundo *idem* foi necessário que “as próprias comunidades se organizassem, aproveitando os recursos locais para a implementação de novas instituições vocacionadas para a educação e o atendimento de crianças(...)” (Beirão & Vasconcelos, 1997, p. 12). Ficando mais tarde à responsabilidade de dois grandes ministérios: o Ministério da Educação, o Ministério do Emprego e a Segurança Social.

Perante a tomada de consciência dos altos e baixos no que toca à educação de infância e das necessidades educativas das crianças dos 3 aos 6 anos, é essencial compreender o papel do educador de infância neste contexto educativo.

O educador é um dos responsáveis por proporcionar momentos prazerosos durante o período que as crianças se encontram no jardim de infância, neste sentido, Silva (2017, p.31) define educar como “criar hábitos socialmente aceites, deixar crescer, apoiar a descoberta e ajudar a sistematizar o que se vai descobrindo”.

A par deste modelo dado pelo educador de infância, Piaget (1896), citado por Semedo (2010), defendia que o educador deverá permitir e encorajar a criança a colocar questões a si mesma, ou seja, o autor defendia que a criança deveria tornar-se num experimentador ativo, de modo a encontrar soluções para os problemas através dos seus meios intelectuais. Fialho (2007), concorda com Piaget afirmando que o educador deve

(...) criar situações significativas em que as crianças possam manifestar as suas ideias e discuti-las com os outros, confrontá-los com a informação disponível e a evidência experimental, tomando consciência de que existem ideias diferentes das suas que servem para explicar os mesmos fenómenos (...).

(Fialho, 2007, p.3)

A Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011) afirma que os educadores de infância, são os responsáveis por incentivar toda a dinâmica pedagógica a acontecer nos espaços de aprendizagem e mesmo fora deles, tendo em consideração que a partir do momento que estes assumem o papel profissional de educação de infância,

aceitam a responsabilidade e o compromisso, não apenas com as pessoas próximas de si, mas com toda a comunidade envolvente.

Kramer (1999), citado por Semedo (2010), afirma que a educação de infância deve estimular o desenvolvimento da autonomia da criança. Para que esta autonomia seja estimulada, Bruner e Wood (1976) criaram a facilitador de aprendizagens, *scaffolding* (colocar andaimes), para incentivar as crianças a tornarem-se aprendizes independentes e autónomos, capazes de enfrentar desafios de aprendizagem cada vez mais complexos por conta própria. Neste sentido, Wood, Bruner e Ross (1976, cit. Vasconcelos, 1999, p.12) referem, “as intervenções do adulto de índole tutorizada, as quais deverão estar inversamente relacionadas com a competência da criança ao realizar a tarefa”. Vasconcelos (1999, p. 19) define o *scaffolding* como o ato de “Erguer estruturas de apoio e revê-las constantemente até que o edifício esteja pronto, isto é, que o andaime seja desnecessário”. Este conceito, está conectado com a Zona de Desenvolvimento Proximal criada por Vygostky que considera que cada indivíduo só pode ser interpretado e ajudado quando enquadrado no contexto sociocultural, ou seja, o adulto irá ajustar a sua ajuda consoante o que a criança necessita, por exemplo através de questões orientadoras, de estímulos, da divisão de uma tarefa complexa em várias mais simplificadas para que a criança consiga realizá-la mais facilmente e assim que possível ir aumentando a sua dificuldade.

Semedo (2010), afirma ainda, que é no jardim de infância que as crianças estabelecem relações intersociais, com outras crianças e adultos, ou seja, o educador deve aparecer como um mediador das relações entre as crianças, a família e o conhecimento. O educador, tem de ter a consciência que cada criança já traz muitos conhecimentos através das suas vivências no contexto social e familiar, que poderá influenciar nas suas aprendizagens.

É de sublinhar que a prática do educador de infância deve sempre centrar-se na criança e deve ser concebida sempre com intencionalidade educativa, já que, segundo Lopes da Silva et al (2016)

Cabe ao/à educador/a apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, de modo, a que progressivamente, as escolhas, as opiniões e as perspetivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas. Deste

modo, cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (crianças e educador/a).

(Lopes da Silva et al 2016, p. 9).

Na mesma perspetiva, “O educador promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade” (*idem*, p. 11).

Para que o ambiente seja rico em aprendizagens e motivador para a criança, o educador deve ser um observador, de modo a conseguir recolher informação. Ludovico (2007, p.47) aborda este tema afirmando que “Observar a criança e o grupo em geral é uma prática necessária para conhecer as capacidades, interesses e dificuldades das crianças, no seu contexto familiar e social.” Com esta recolha de informação através da observação e dos registos feitos, o educador terá fundamentação para criar as planificações de modo a estimular e desenvolver aprendizagens motivadoras e enriquecedoras para as crianças, sendo que, “(...) a observação e reflexão sistemática que o adulto faz do ambiente educativo que organiza e que oferece à criança permite recolher indicadores que devem estar na base das decisões do educador[/a] de infância” (Esteves et al., 2018, p.18)

Mas qual será a importância destas planificações na educação pré-escolar? Lopes da Silva et al (2016, p. 15) assume que “Planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas”, no entanto, é importante salientar que “Planear permite, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem”(*ibidem*). Neste sentido, o educador deve agir com intencionalidade educativa, de modo a construir o currículo, desenvolvê-lo e adequá-lo sempre que necessário.

Para que o educador consiga compreender que o que desenvolveu é adequado a cada criança e ao grupo deve avaliar, o que na educação de infância é refletir acerca do que foi planeado e efetivamente executado. Ludovico (2007, p. 49) assume esta ação

como “A atitude do educador como prático reflexivo, ou seja, com capacidade de criticar e questionar a sua própria ação”.

A par de todo o processo educativo que o educador realiza é imprescindível não falar da família, uma vez que esta também faz parte integrante deste processo. Assim, “o desenvolvimento de um processo participado de planeamento e avaliação implica uma partilha de informação e um processo de reflexão entre os diferentes intervenientes” (Lopes da Silva et al., 2016, p.19), conseguindo desta forma uma adequada adaptação às necessidades de cada criança. Podendo concluir que, “observar, registar, documentar, planear e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual” (*idem*, p.13).

Concluindo, nas palavras de Moss (2001, cit. In Carvalho & Portugal, 2017, p. 19), o educador de infância está num “processo constante de interpretação de si próprio, das crianças, dos diversos parceiros educativos e do contexto cultural em que se encontram imersos e que, por sua vez, reconstruam”. Assim, o educador de infância tem um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, uma vez que este desempenha uma função crucial na formação emocional, social e cognitiva das crianças, através da criação de um ambiente seguro. O educador atua como facilitador do processo de aprendizagem, contribuindo para a evolução das habilidades motoras, cognitivas e sociais das crianças. Desempenha, ainda, um papel essencial na promoção da criatividade, autonomia e habilidades socio emocionais.

Tal como Lipman (2003) convida, este relatório terá por base um olhar inovador para a educação pré-escolar, como será possível observar na investigação presente no seguinte capítulo, que na prática estará centrada na abordagem lipmaniana e será realizada adotando uma metodologia qualitativa.

Como se tornará evidente, mais à frente, este relatório terá como base uma abordagem que permite o pensamento livre através de uma prática autorregulada, tendo como objetivo compreender se o diálogo em CIF será um meio de a criança explorar o seu pensamento filosófico.

É de realçar que a postura adotada será sempre em torno da compreensão de que a criança é um ser holístico em construção e que será através da escuta ativa que a facilitadora irá conseguir encontrar a informação necessária para o presente estudo.

Capítulo III- Construção de uma Comunidade de Investigação Filosófica em Contexto Pré-Escolar: Apresentação e Análise Interpretativa dos Dados

Ao longo deste capítulo irá ser exposta a investigação que foi realizada, que tem como objetivo a construção de uma Comunidade de Investigação Filosófica em contexto Pré-Escolar, bem como a análise interpretativa de como esta se foi desenvolvendo. Consequentemente, será apresentado um enquadramento teórico de todas as bases metodológicas assim como os procedimentos utilizados.

Em primeiro lugar, será realizada uma contextualização do estudo através da caracterização do contexto e dos participantes fundamentais desta pesquisa.

De seguida, existirá uma descrição dos procedimentos metodológicos deste estudo, tal como também será esclarecido e fundamentado a natureza do mesmo.

Por fim, será dado lugar à interpretação e à análise de dados apresentados, segundo uma metodologia qualitativa, que nas palavras de Gonçalves et al (2021)

O objetivo desta metodologia consiste no estudo dos indivíduos inseridos, preferencialmente, nos seus contextos sociais naturais, assentando, para o efeito, em métodos de recolha dos dados que apresentam uma forte relação com as circunstâncias da sua produção, embora podendo ser influenciados pelos interesses sociais e culturais dos participantes. (Goncalves et al, 2021).

É com base nesta compreensão de como a criança constrói, altera e interpreta o mundo no qual está inserido que explicaremos a construção do presente estudo, seguindo-se de uma contextualização detalhada.

3.1 Contextualização do Estudo

3.1.1 Caracterização do Contexto

A presente investigação foi realizada no âmbito da unidade curricular denominada de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar, numa IPSS situada na cidade de Faro, mais concretamente no contexto de Jardim de Infância. Esta instituição detém de duas salas de berçário e de quatro salas de creche. No que toca à valência de Jardim de Infância, dá resposta a 75 famílias, com a disposição de três salas destinadas a crianças entre os 3 e os 6 anos.

A instituição deseja “(...) promover uma aprendizagem ativa e dinâmica, onde a criança é o sujeito e agente do seu processo educativo, possibilitando uma construção articulada do saber.” (Projeto Educativo, 2022-2025, p. 22), tendo como missão aumentar o nível de autonomia e socialização. Relativamente, aos seus valores dão primazia a uma “(...) educação que respeite a formação integral das crianças, desenvolva o respeito pela individualidade de todos e ensine valores humanos, éticos e democráticos (a responsabilidade, a tolerância, o respeito, a solidariedade, cooperação, a equidade e a amizade, entre outros)” (Projeto Educativo, 2022-2025, p. 23).

Assim, é possível compreender que o principal objetivo desta instituição está no bem-estar de cada criança nunca esquecendo a individualidade de cada uma, quer a nível do desenvolvimento cognitivo como do desenvolvimento motor, de modo a estimular competências necessárias para a criança ser o agente do seu processo educativo.

3.1.2 Campo de Análise

3.1.2.1. Caracterização do Grupo

Para realizar um estudo focado nos participantes é crucial conhecer o grupo e compreender as suas características, interesses e necessidades, uma vez que irá facilitar a ação educativa com intencionalidade delineada pelo educador.

Este estudo foi realizado num grupo heterógeno, composto por 25 crianças, 11 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos, como é possível observar na tabela 3.1. abaixo.

Tabela 3.1. Codificação atribuída a cada participante

Crianças	Idade (em outubro)	Género
A	4	Feminino
Ar	4	Feminino
B	4	Masculino
Bi	4	Feminino
By	4	Masculino
C	4	Feminino
Cb	3	Feminino
Dm	4	Masculino
D	4	Masculino
E	4	Feminino
Js	4	Feminino
J	4	Masculino
Ju	4	Feminino
Lr	4	Feminino

Ll	4	Feminino
Lp	4	Masculino
Lb	4	Masculino
Mc	4	Feminino
Ms	3	Masculino
Mr	4	Masculino
R	4	Masculino
S	4	Masculino
Th	4	Feminino
T	4	Masculino
Tm	4	Masculino
Ei	Educadora cooperante	
A1	Auxiliar de ação educativa	
A2	Auxiliar de ação educativa	

Neste grupo a maioria tem nacionalidade portuguesa, no entanto, existem cinco crianças que os progenitores são dos países de Leste e uma criança cujo pai é de nacionalidade italiana.

Das 25 crianças apenas duas ingressaram este ano na instituição.

Os nomes das crianças são apresentados de forma codificada, de modo a preservar a identidade e confidencialidade dos dados do grupo.

No que toca às características do grupo, é importante mencionar que até ao momento da investigação quatro das crianças, Dm; Lp; Lb e S encontram-se sinalizados ou diagnosticados com Necessidades Específicas (NE), podendo alterar a sua postura com a investigadora e com a investigação.

As crianças desta sala são assíduas, faltando apenas em caso de doença ou se estiverem em período de férias com os familiares.

É de realçar que este grupo estabelece relações sociais muito facilmente, segundo o Projeto Curricular de Grupo (2023) “ O grupo é muito comunicativo, gosta muito de participar nas conversas de grupo, verbalizando ideias e dando opiniões”, o que facilitou bastante todo o processo investigativo. Na globalidade, as crianças são bastante autónomas nos momentos de rotina, mostrando que não necessitam do auxílio do adulto para realizar as tarefas do dia a dia, bem como as atividades em sala. Foi possível compreender, através da observação, que o grupo está bastante disponível para receber novas propostas de atividades diferentes do que estão habituados, o que levou a facilitar o estudo.

Para além das crianças mencionadas, a educadora cooperante e as auxiliares de ação educativa foram fundamentais para todo o processo investigativo, tal como o parecer positivo das famílias para participação dos seus educandos na presente investigação.

3.1.2.2 Caracterização da Sala de Atividades

Durante as primeiras semanas de prática que a investigadora sentiu a necessidade de observar como eram as dinâmicas em sala de atividades e de compreender a sua organização, não fosse o meio envolvente de extrema importância para desenvolver variadas competências. Segundo Lopes da Silva et al “Âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 31). Neste sentido, a sala de atividades onde se realizou esta investigação é bastante ampla e continha uma grande janela de vidro dando-lhe muita iluminação natural, estava organizada segundo os interesses e necessidades do grupo, sendo dividida por oito áreas como é possível observar na tabela 3.2., presente na página seguinte.

Tabela 3.2. Áreas pedagógicas da sala de atividades

Área Pedagógica	Descrição
Área da Biblioteca	Composta por diversos livros, imagens e almofadas para que o grupo se sinta confortável.
Área das Mesas de Atividades	Composta por mesas, cadeiras, material de desenho e plasticina.
Área da Casinha	Composta por materiais de cozinha, cama de bebés; caixa registadora e alimentos.
Área da Pintura	Onde está guardado todo o material de pintura e o cavalete.
Área das Trapalhadas	Composta por um armário com diferentes vestuários, escovas do cabelo, telemóveis, câmaras fotográficas e um espelho.
Área da Reunião de Grupo	Onde se realiza os diálogos, as mediações de histórias ou canções em grande grupo.
Área dos Jogos	Encontram-se disponíveis diversos jogos e ‘puzzles’ e animais.
Área das Construções	Onde se encontram diversas peças soltas e materiais, como rolos; retalhos de tecidos, entre outros.

Esta divisão da sala de atividades, bem como a metodologia utilizada pela educadora, embora esta não seja totalmente focada num só modelo metodológico, muitas das suas abordagens são através da metodologia por projeto, uma vez que “A inclusão do trabalho de projeto num currículo para a educação da primeira infância promove o desenvolvimento intelectual das crianças através do envolvimento das suas mentes.” (Katz e Chard, 1997, p.3), é focada no aumento de experiências, autonomia, na democracia de opiniões e ideias, tal como refere Katz (1997) “Uma educação adequada às crianças mais novas deverá dirigir-se ao pleno desenvolvimento das suas mentes em crescimento, à medida que se esforçam por compreender melhor as suas experiências. Incentiva-as a pôr questões, a resolver dificuldades, aumentando o seu conhecimento de fenómenos significativos que as rodeiam” (Katz, 1997, p.6.).

Retomando o foco deste relatório e sendo a Filosofia para Crianças uma abordagem que depende significativamente de como as crianças reagem, será explicado no próximo ponto qual foi a metodologia utilizada para a criação de uma Comunidade de Investigação Filosófica num grupo que nunca tinha tido contacto com a FpC.

3.2. Design Metodológico e Intervenção Pedagógica

3.2.1 Natureza do Estudo

3.2.1.1 Investigação Qualitativa

O presente relatório, para além da análise e interpretação de textos que têm vindo a ser apresentados, trata-se de uma investigação de carácter exploratório, na qual se adotou a metodologia qualitativa.

Esta metodologia surgiu, segundo Bogdan e Biklen (1994), nos finais do séc. XIX, início do séc. XX. Estes autores caracterizam a metodologia qualitativa através de cinco características (Bogdan e Biklen, 1994, p. 47-50):

- 1- Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- 2- A investigação é descritiva;
- 3- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- 4- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- 5- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Para que isto seja possível os autores afirmam que “Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto”. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

A investigadora optou por escolher esta metodologia, uma vez que existe a possibilidade de o investigador se envolver na investigação através de uma observação participante, ou seja, existe a possibilidade do investigador escutar, dialogar e observar os intervenientes.

Para que seja mais explícito as escolhas da investigadora neste estudo, seguem-se as questões que orientaram esta investigação e os objetivos que pretendem responder às mesmas.

3.2.1.2 Questões Orientadoras do Estudo

As questões que irão orientar este estudo são:

- O que muda nas relações sociais após uma experiência em Comunidade de Investigação Filosófica?
- Pensamento consciente: que representações?

3.2.1.3 Objetivos do Estudo

Com o intuito de responder às perguntas que conduzem este estudo, os objetivos propostos são os seguintes:

- Conhecer a origem da Filosofia para Crianças aplicada ao pré-escolar;
- Observar a resposta filosófica (o comportamento verbal) de um grupo que nunca teve contacto com a filosofia, quando inserido na prática da uma Comunidade de Investigação Filosófica;
- Compreender se as práticas das sessões da Comunidade de Investigação Filosóficas facultam à criança um maior respeito pela relação com o outro.

3.2.4 Opções e Procedimentos Metodológicos

3.2.4.1 Fases do Estudo

No que toca ao procedimento de um estudo qualitativo, existem condutas metodológicas que segundo Gomez (1996, citado por Ludovico, 2007, p. 91) definem “a

forma característica de investigar”, deste modo serão apresentados os seis momentos do presente estudo no que se refere à recolha, tratamento e análise dos dados.

1º elaboração de um plano de trabalho

Foi criado um plano de trabalho, de modo a programar as diferentes fases do processo investigativo. Esta calendarização passa por uma gestão que a investigadora realizou entre as fases do estudo e o tempo, de modo a garantir uma melhor organização.

2º pedidos de autorização

Como é característica em todas as investigações é necessário pedir autorizações para realizar a mesma. Neste sentido, em primeiro lugar foi feito um pedido para efetuar o estudo na instituição à coordenadora e depois à educadora cooperante, estas atenderam positivamente ao pedido e mostraram-se sempre dispostas a ajudar no que fosse necessário. Realizou-se, também, uma reunião com todos os encarregados de educação que foram informados acerca da temática do estudo e que esta se iria iniciar, pelo que todas as pessoas presentes acolheram positivamente a proposta de construir uma Comunidade de Investigação Filosófica na qual os seus educandos seriam os participantes.

Seguindo-se de uma aplicação com consentimento informado, Lima e Pacheco (2006, p. 142), afirmam que “É o princípio fundamental para a aceitabilidade ética de um estudo”. Os mesmos autores ainda reforçam que é um procedimento para tornar nítido e palpável que a pessoa foi informada e consentiu com a participação na investigação. (*idem*, p. 144), este foi entregue a todas as 25 famílias (apêndice A).

Não sendo possível descurar do momento em que a investigadora conversou com o grupo de crianças onde questionou se estas gostavam e queriam participar neste estudo, todas se mostraram interessadas e curiosas para o que se iria realizar.

3º enquadramento teórico

Em simultâneo com a investigação, existiu um trabalho de análise e de interpretação de textos filosóficos e educativos de diferentes autores que se considerou pertinente para dar suporte ao estudo que se estava a realizar.

4º recolha de dados

Após o parecer positivo por parte das 25 famílias e das crianças que iriam participar, iniciou-se a intervenção direta na sala de atividades.

Foram realizadas 8 sessões, com duração de 35 minutos (das 10h às 10h35), às quartas-feiras, as sessões foram dinamizadas neste dia semanal porque se encaixava melhor nas planificações da sala e não interferia com a presença de nenhum profissional de educação exterior à instituição.

A recolha de dados foi realizada através de quatro instrumentos que serviram para suportar a análise interpretativa dos dados.

5º tratamento dos dados

Lima e Pacheco (2006), vêem o tratamento de dados como uma gestão da informação que deve envolver uma planificação do estudo para que sejam feitas umas subseqüentes análises “intermédias e preliminares” (p. 99), que se antecedem à análise interpretativa, no entanto, já é possível retirar algumas considerações, já que “Elaboram-se sínteses, codifica-se, encontram-se temas e padrões, arruma-se a informação em grupos ou secções, escrevem-se narrativas, que levam a nova seleção e organização da informação” (*idem*, p. 100).

No presente estudo, foi feita uma organização dos dados, de modo, a que se traduzam em possíveis resultados.

6º análise interpretativa

Foi através dos instrumentos de recolha de dados, que serão dados a conhecer no ponto seguinte, que foi possível realizar uma reflexão e análise interpretativa, de modo a responder às questões orientadoras deste estudo.

A análise e interpretação deste estudo será feita de forma descritiva, já que segundo Denzin (1989, citado por Lima & Pacheco 2006, p. 100) “O papel da interpretação é (...) de modo geral, construir uma compreensão do fenómeno investigado de uma forma verdadeiramente autêntica, de que o leitor possa ter acesso às experiências emocionais das pessoas que foram estudadas. Denzin (1994, p. 504, citado por Lima & Pacheco 2006, p. 100) refere ainda que a “interpretação é um processo que dá origem aos significados múltiplos de um acontecimento, objeto, experiência ou texto (...)”.

3.2.4.2 Instrumentos de Recolha e Tratamento de Dados

O investigador necessita de meios que lhe possibilitem recolher e selecionar a informação útil para o seu estudo e que serão um meio para atingir os objetivos estabelecidos.

Antes de ser explicado detalhadamente cada instrumento utilizado, é importante realçar que a observação foi realizada de forma não estruturada, ou seja, o investigador registou observações de forma livre, sem seguir uma lista de pergunta ou sequências, assim, acompanhou a aplicação dos instrumentos utilizados.

Os quatro instrumentos utilizados para recolher informação que deram sustento ao estudo foram: vídeos, fotografias, produções e notas de campo. Estas serão de seguida descritas ao detalhe.

Vídeos

Todas as sessões foram gravadas na íntegra, através do telemóvel para fácil e rápido acesso.

Este instrumento foi selecionado, porque possibilita ao investigador criar um distanciamento emotivo, bem como, a repetição e o congelamento da imagem, que auxiliam a observação detalhada e uma análise reflexiva das sessões e do diálogo filosófico entre os participantes (Sousa et al, 2019).

Desta forma, recorreu-se à visualização das sessões sempre que foi necessário, de modo a registar momentos e comportamentos específico das crianças. Assim, foi possível analisar ao detalhe cada sessão em Comunidade de Investigação Filosófica.

Fotografias

A imagem, segundo Edwards (2008, p.98), é uma linguagem que passa por “metáforas visuais que unem esse espaço entre o visível e o invisível, que comunica não através do paradigma realista, mas sim através de uma expressividade”, ora segundo isto é evidente a escolha deste instrumento para recolha de dados.

As fotografias foram captadas em momentos específicos das sessões em Comunidade de Investigação Filosófica.

Produções

As produções foram importantes para compreender os conhecimentos que os participantes tinham adquirido, já que segundo Puig (2015, p. 31) “Servem para explicar, aplicar e formular o resultado de um conhecimento. Permitem-nos comunicar com os outros através de diferentes linguagens”⁵.

Notas de Campo

Este instrumento de recolha de dados é bastante útil, para analisar posteriormente o que foi observado, sendo que segundo Lopes da Silva et al. (2016, p.13) o processo de observação exige “um registo que lhe permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo”, estas foram bastante proveitosas no momento de registar comportamentos, momentos específicos de diálogo e de compreender a evolução dos participantes ao longo do decorrer das sessões filosóficas.

Neste sentido, importa realçar que as notas de campo foram realizadas após cada sessão.

3.3. Apresentação e Análise Interpretativa de Dados

No seguimento do que tem sido abordado ao longo do presente relatório, neste ponto serão abordadas e analisadas as 8 sessões realizadas em contexto pré-escolar com o objetivo de criar uma Comunidade de Investigação Filosófica. Como afirma Mendonça (2011, p.20) “Ann Sharp costumava dizer que a melhor maneira de descobrir o que é a Filosofia para Crianças é fazer uma sessão”.

Numa fase inicial será apresentada uma tabela de planificação de todas as sessões (tabela 3.3.), que irá fornecer informação acerca dos estímulos e de materiais utilizados, as tarefas que seriam realizadas em sessão e a sua organização geral.

As sessões foram iniciadas em novembro de 2023, ou seja, tornou-se um novo momento na rotina semanal, já que segundo Post e Homann (2003, p. 15) “Num contexto de aprendizagem ativa para bebés e crianças mais novas, os horários (a sequência diária de acontecimentos) (...) e as rotinas (...) garantem um sentido de segurança para a criança muito pequena, durante o período que está fora de casa”. Para garantir a confiança das crianças (*ibidem*), surgiu a necessidade de realizar as sessões sempre no mesmo dia da semana.

5 “Sirven para explicitar, aplicar o formular el resultado de un conocimiento; las que nos permiten comunicarnos com los demás mediante diversos lenguajes” (Tradução Livre).

Assim, de seguida, será possível analisar uma tabela síntese das planificações das 8 sessões realizadas com o grupo, já anteriormente referido, de 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos.

Tabela 3.3. Planificação das Sessões em Comunidade de Investigação Filosófica

**PLANIFICAÇÃO DAS
SESSÕES EM COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA**

Sala: sala x (3/4 anos)

Facilitadora: Maria Inês Mestre

Duração das sessões: 35 min

Organização das Sessões

0:05min- quebra gelo/motivação

0:10min- descoberta e apropriação do estímulo e dos materiais

0:15min- diálogo filosófico e vivência do estímulo e dos materiais

(A ordem dos momentos e a duração dos mesmo é flexível, movendo-se em torno do objetivo da sessão e do interesse dos participantes)

Sessão	Estímulo	Materiais	Tarefas	Organização
1	Caixa curiosa	Caixa curiosa	<ul style="list-style-type: none">• Criação do nome para a caixa curiosa	<ul style="list-style-type: none">• Quebra-gelo: agitação da caixa• Descoberta e apropriação do estímulo e dos materiais• Diálogo filosófico e vivência do estímulo e dos materiais
2	Caixa curiosa	<ul style="list-style-type: none">• Caixa curiosa• Ponteiros da pergunta e das ideias• Estrelas	<ul style="list-style-type: none">• Representações imaginárias e/ou de vivências do quotidiano	<ul style="list-style-type: none">• Quebra-gelo: agitação da caixa• Descoberta e apropriação do estímulo e dos materiais• Diálogo filosófico e vivência do estímulo e dos materiais
3	Caixa curiosa	<ul style="list-style-type: none">• Caixa curiosa• Ponteiros da pergunta e das ideias• Gorro de Natal	<ul style="list-style-type: none">• Jogo simbólico	<ul style="list-style-type: none">• Quebra-gelo: agitação da caixa• Descoberta e apropriação do estímulo e dos materiais• Diálogo filosófico e vivência do estímulo e dos materiais

4	Caixa curiosa	<ul style="list-style-type: none"> • Caixa curiosa • Ponteiros da pergunta e das ideias • Envelopes com corações, desenhos elucidativos de abraços e de família 	<ul style="list-style-type: none"> • Descoberta e análise dos objetos (desenhos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Quebra-gelo: agitação da caixa • Descoberta e apropriação do estímulo e dos materiais • Diálogo filosófico e vivência do estímulo e dos materiais
5	Caixa curiosa	<ul style="list-style-type: none"> • Caixa curiosa • Ponteiros da pergunta e das ideias • Quadro abstrato 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo simbólico 	<ul style="list-style-type: none"> • Quebra-gelo: agitação da caixa • Descoberta e apropriação do estímulo e dos materiais • Diálogo filosófico e vivência do estímulo e dos materiais
6	Caixa curiosa	<ul style="list-style-type: none"> • Caixa curiosa • Ponteiros da pergunta e das ideias • Fábula da cigarra e da formiga 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da fábula 	<ul style="list-style-type: none"> • Quebra-gelo: agitação da caixa • Descoberta e apropriação do estímulo e dos materiais • Diálogo filosófico e vivência do estímulo e dos materiais
7	Caixa curiosa	<ul style="list-style-type: none"> • Caixa curiosa • Ponteiros da pergunta e das ideias • Neve artificial 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração sensorial do objeto 	<ul style="list-style-type: none"> • Quebra-gelo: agitação da caixa • Descoberta e apropriação do estímulo e dos materiais • Diálogo filosófico e vivência do estímulo e dos materiais
8	Caixa curiosa	<ul style="list-style-type: none"> • Caixa curiosa • Ponteiros da pergunta e das ideias • Pena 	<ul style="list-style-type: none"> • Representações imaginárias e/ou de vivências do cotidiano 	<ul style="list-style-type: none"> • Quebra-gelo: agitação da caixa • Descoberta e apropriação do estímulo e dos materiais • Diálogo filosófico e vivência do estímulo e dos materiais

Neste ponto do presente estudo, será realizada uma análise interpretativa do que foi realizado, ou seja “Tornar o que me era familiar em algo estranho, e, depois, familiar outra vez” (Erikson, 1986, p. 120 cit in Lima & Pacheco et al., 2006, p. 91).

Será estudado um grupo de participantes, incluindo crianças, uma educadora e duas auxiliares, que nunca tinham tido contacto com a Filosofia para Crianças, nem com os pressupostos de uma Comunidade de Investigação Filosófica. Segundo os pressupostos de Lipman (1990 e 2003) e Sharp (1987). Tendo sempre em conta as mudanças que serão necessárias tomar em relação aos desafios que o grupo de participantes coloca na prática da Filosofia para Crianças.

3.3.1. Interações Facilitadoras: disposição em círculo ou em ferradura

O momento de diálogo é um dos momentos mais importantes das Comunidades de Investigação Filosófica. O diálogo desde o início foi realizado em círculo ou em ferradura, existindo, assim, um olhar alargado para todos os participantes e não apenas para a facilitadora ou para a educadora, nem para as auxiliares, sendo que estas não devem ser o centro do diálogo (Mendonça, 2011). Importa referir que esta forma de estar e de reunir não era desconhecida ao grupo, uma vez que fazia parte da rotina matinal, ainda que neste momento da rotina a educadora fosse o foco do diálogo e ainda que esta desse a palavra várias vezes às crianças.

Ao rever o vídeo da primeira sessão e as notas de campo da primeira sessão (apêndice B), é possível analisar que estes pressupostos da Comunidade de Investigação Filosófica não foram executados como se esperava, mas sim o que estavam habituados a realizar com a educadora, ou seja, os adultos foram durante toda a sessão o foco do diálogo, o que foi logo motivo de reflexão para a investigadora.

Como já foi referido, segundo a prática lipmaniana, o grupo deve ser disposto em círculo ou em ferradura para que todos os elementos se consigam ver e ouvir, tal como refere Lipman (2003, p.95) “Face-to-face relationships”, embora na primeira sessão os olhares das crianças focaram-se na facilitadora e na educadora (esta que também esteve presente em todas as sessões em Comunidade de Investigação Filosófica, tal como as auxiliares), assumindo assim um papel de destaque, o que não vai ao encontro do propósito do círculo dado por Lipman (2003).

Carvalho também dá ênfase a esta disposição para o diálogo colaborativo já que

Não se pode pensar dialógica e colaborativamente se os nossos corpos a isso não convidam, ou não são convidados, pelo que é necessário permitir que todos interajam com todos: que se vejam e que se oiçam, que tenham espaço para orientar-se fisicamente nessa visão e nessa escuta.

(Carvalho 2020, p. 199).

Desde a primeira sessão que o grupo se dispunha em círculo ou em ferradura (figura 3.1. e 3.2.), tendo em consideração que a facilitadora em todas as sessões alterava a sua posição, exatamente para não ser um elemento de destaque, é possível comprovar esta situação quando ao longo das sessões diferentes elementos da CIF solicitavam a facilitadora para que esta se sentasse ao seu lado, o que leva a concluir que os participantes compreenderam que o adulto poderia sentar-se em qualquer lugar e não num lugar de destaque, como refere Carvalho (2020, p.200) “O espaço pedagógico talvez nada mais seja que o traço profundo dessa relação entre o pensar e agir, tornada pública na Comunidade de Investigação Filosóficas. Nas produções realizadas pelos participantes, nunca foi referido que a facilitadora era um elemento de destaque pelo que nunca foi desenhada, neste sentido, quando desenharam o círculo fizeram-no sempre representando uma grande esfera com elementos como é possível observar nos anexos 1 e 2.



Figura 3.1.- Disposição em círculo.



Figura 3.2.- Disposição em ferradura.

Esta aproximação da facilitadora aos restantes participantes, auxiliou bastante nos momentos de diálogo, pois foi através desta cooperação que as crianças sentiram-se à vontade para intervir nos momentos de diálogo.

3.3.2. Brincar com a Curiosidade

Antes de construir uma Comunidade de Investigação Filosófica, a investigadora colocou a questão a si mesma de como iria introduzir os momentos da Comunidade de Investigação Filosófica nas rotinas diárias e nas planificações semanais da educadora, sem que estes momentos fossem desconectados com o que se estava a abordar em sala de atividades ou que não fossem do interesse das crianças. Assim, desde a primeira sessão

que todas as sessões em Comunidade de Investigação Filosófica tinham um carácter lúdico e curioso.

Como refere Carvalho (2018), o adulto quando orienta as sessões em Comunidade de Investigação Filosófica com crianças deve introduzir elementos lúdicos e atrativos aos participantes, que incentivem a prática do jogo e do brincar.

Para que isto fosse possível foi criada a “caixa curiosa” (nome dado pelos participantes na primeira sessão em Comunidade de Investigação Filosófica, como é possível observar nas notas de campo referentes a esta sessão, apêndice B), (figura 3.3.) Esta facilitava e motivava as crianças a intervir ativamente no diálogo.



Figura 3.3..-"Caixa Curiosa".

Os participantes não sabiam o que estava na caixa, sendo que esta aparecia sempre fechada, acabava por ser uma ocasião de exploração e de mistério tornando-se num momento muito motivador e atrativo para os participantes.

Neste sentido, as sessões começavam com todos os participantes sentados em círculo ou em ferradura com a “Caixa Curiosa” no centro da mesma, os participantes da Comunidade em Investigação Filosófica pediam inicialmente à facilitadora para abanar a caixa, e consoante o que ouviam lançavam ideias e hipóteses do que poderia estar dentro da mesma, existindo debate filosófico.

A facilitadora só abria a caixa (figura 4.1. presente na página seguinte) quando percebia que tinha chegado o momento certo, que era indicado pela curiosidade dos elementos que sugeriam que a abrisse, devido à sua curiosidade natural que os levava a questionar (numa fase inicial de forma inconsciente) o que estava dentro da mesma, era

então aberta a caixa e revelado o que lá estava. Através disto a facilitadora questionava, por exemplo:

- como é que o estímulo tinha ido parar à caixa?;
- quem é o que colocou o estímulo na caixa?;
- antes de o estímulo estar na caixa onde estava?.

Através destas questões e de outras que iam surgindo a sessão seguia. Estes momentos eram marcos de início e meio da sessão transmitiam ao grupo segurança e promoviam a introdução de alguns conceitos tais como: pensar, brincar, curiosidade, dar ideias.

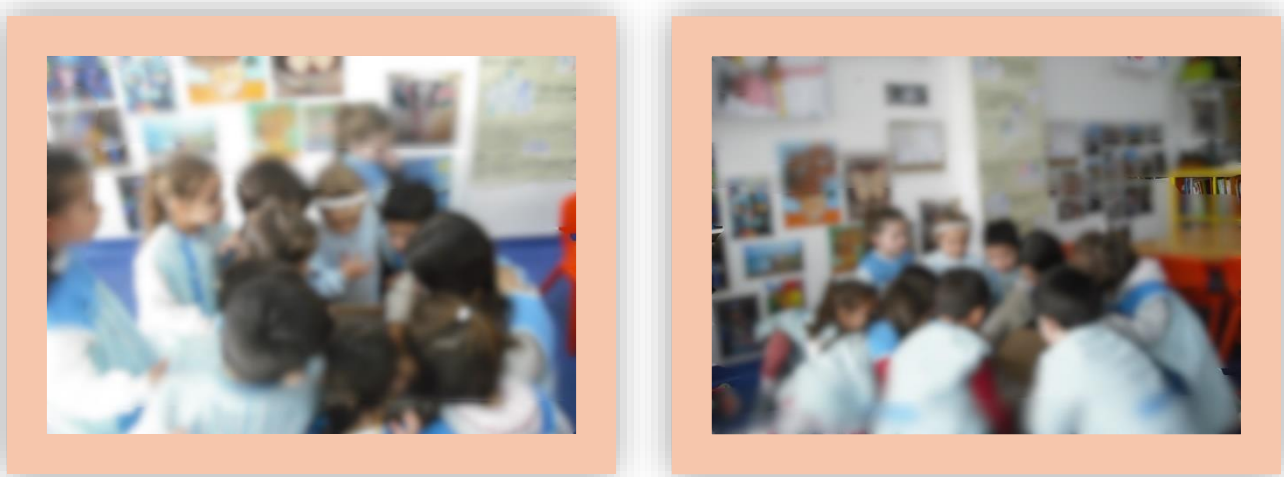


Figura 3.4.. -Momento de abertura da Caixa Curiosa.

É de realçar que na primeira sessão (Notas de campo, sessão 1, apêndice B), os participantes que interviam ativamente no diálogo apenas o fizeram para responder às questões colocadas pelo adulto e aguardaram sempre pela aprovação do mesmo para que este confirmasse o que tinham dito, o que segundo Sharp é natural que numa fase inicial o adulto fale mais do que os restantes participantes, no entanto com o seguimento das sessões, cada vez mais participantes estavam ativos e seguros para participar no diálogo como é possível observar nas notas de campo, sessão 2 (apêndice B).

No que toca aos estímulos seleccionados, desde estrelas, gorros de Pai Natal, desenhos, fábulas, a junção de água com bicarbonato de sódio, um quadro abstrato (alguns exemplos nos apêndices C, D, e E) foram sempre criteriosamente escolhidos para que estes tivessem uma componente sensorial táctil, e/ou auditiva e/ou visual, sendo que “quando lhes oferecemos a oportunidade de manipular e explorar através do toque as qualidades dos objetos, ajudamos as crianças a descobrir como as crianças classificam os objetos como macio, duro, liso, áspero e suave” (Puig, 2015, p.25)⁶ (figura 3.5. e 3.6.). Desta forma, foi sempre dada a possibilidade de os participantes manusearem o estímulo.



Figura 3.5.- C. a explorar o estímulo.



Figura 3.6.- Participante a exploração o estímulo

Em todas as sessões foram seleccionados estímulos mais táteis mas na sexta sessão, a facilitadora optou por escolher um estímulo em que a componente principal era a audição, não existindo nenhum objeto para manusear. Foi interessante compreender como os participantes optaram por terminar a sessão mais rápido, ficando apenas a facilitadora com mais dois elementos, (Notas de campo, sessão 6, apêndice B), lembrando que desde a primeira sessão foi dada a oportunidade das crianças se ausentarem da mesma se não quisessem participar e este fenómeno apenas aconteceu nesta sessão onde o estímulo não era tátil. Através desta experiência, a facilitadora compreendeu que os estímulos que mais funcionavam naquela Comunidade de Investigação Filosófica eram os objetos palpáveis, sendo que aumentava a motivação dos participantes para partilhar os seus pensamentos e ideias.

⁶ Cuando les ofrecemos la oportunidad de manipular y abalizar a través del tacto las cualidades de los objetos, ayudamos a los niños e niñas a descubrir sensaciones a las cuales primeiramente podrán nombre: blando, duro, liso, rugoso, suave.” (tradução livre)

Relativamente ao fim das sessões estas terminavam porque os participantes já não estavam concentrados nem interessados no estímulo da sessão. Antes de finalizar a sessão, tal como sugere *ibidem*, faz-se um resumo do que aconteceu e do que foi abordado na mesma. Acrescentado a este momento, no final de cada sessão era realizado um “espreguiçar em conjunto” (*ibidem*), segundo a autora anteriormente citada

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 participam atentamente (mesmo quando permanecem calados) espreguiçam-se com muita força

(Mendonça, 2011, p.21)

Esta técnica também é bastante útil para proporcionar um momento de relaxamento físico, uma vez que participar numa sessão requer que os seus participantes estejam bastante concentrados o que faz com que o corpo tome uma postura mais tensa. (*idem*)

Mendonça (2011) realça ainda que o objetivo final das sessões em Comunidade de Investigação Filosófica não é o de encontrar respostas conclusivas e finais para as perguntas levantadas nem o de alcançar um consenso confortável, mas sim levantar questões, desenvolver as capacidades cognitivas e sociais, isto é, criar a capacidade de argumentar e contra-argumentar, saber aceitar as ideias contrárias sem que estas sejam vistas como um ataque.

3.3.3. Ponteiros da Pergunta e das Ideias

Para aumentar a competência lúdica das sessões e para os participantes estarem cada vez mais interessados e motivados, de modo que se mantenham e envolvam na mesma, a facilitadora na segunda sessão em Comunidade de Investigação Filosófica trouxe dois ponteiros, o da pergunta (imagem 3.7.) e o da ideia (imagem 3.8.). Estes instrumentos facilitadores do diálogo resultaram num maior número de participantes interessados em participar na sessão, mesmo que não fosse verbalmente, ou seja, participaram ao quererem segurar nos instrumentos (Notas de campo, sessão 2, apêndice B).



Figura 3.7.- Ponteiro das perguntas

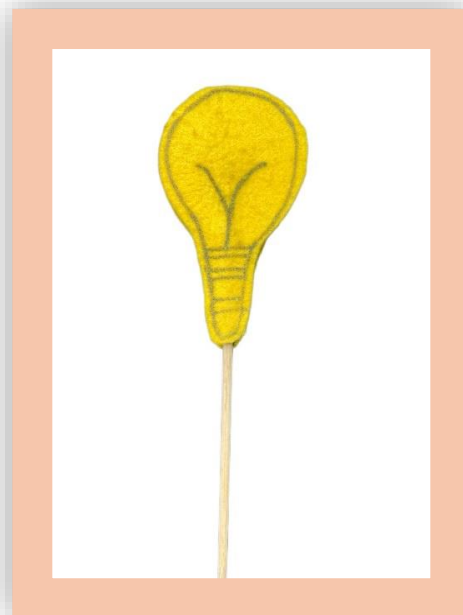


Figura 3.8.- Ponteiro das ideias

Ao longo das sessões, existiam cada vez mais crianças a interessarem-se em participar verbalmente mesmo que não conseguissem expressar exatamente o que estavam a pensar ou mesmo que não fosse relacionado com o tema falado, isto foi notório desde da quarta sessão, sendo que uma das crianças que não costumava participar verbalmente nas sessões decide fazê-lo (figura 3.9.) e isto foi comprovado através da comparação entre a produção realizada após a primeira sessão, onde optou por desenhar a família (anexo 3) e na quarta sessão na qual já desenhou o estímulo da sessão (anexo 4) demonstrando mais interesse e concentração.



Figura 3.9.- Primeira interação da E. no diálogo

Estes instrumentos segundo Beira Grande (2021) ajudaram as crianças a chegar ao conceito e a acolhê-lo de forma mais consciente, o que foi notório ao longo das sessões, quando por exemplo o J. reforça que o ponteiro das perguntas “é uma ideia que não sei nada” e que parece a letra do seu nome mas ao contrário. (Notas de campo, sessão 2, apêndice B). Auxiliaram bastante os participantes a começarem a expressar as suas ideias, a ouvir as dos outros participantes sem que estas fossem vistas como um confronto às suas opiniões, tal como referem Vansieleghem e Kennedy (2011, p. 177) “Essas novas ideias não são consideradas um confronto negativo ao seu antecessor, mas sim como um passo necessário para a mudança das circunstâncias do ambiente global e educativo, ou seja, são compreendidas como uma forma de autocrítica”.⁷ A partir do momento em que as ideias opostas não são uma forma de confronto, os pressupostos, da prática lipmaniana no que se refere à Comunidade de Investigação Filosófica estão a ser bem conseguidos.

3.3.4. Indagação (in)consciente

Lopes da Silva et al (2016) referem nas OCEPE que “As competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança. Estas competências são

⁷ “These new ideias are not considered na attack on its predecessor but as necessary step that takes into account the changing circumstances of the global and educational environment and, hence, are understood as form of selfcorrection” (Tradução Livre).

transversais e essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios.” (p. 60), ainda continua afirmando que “(...) a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento” (*ibidem*).

Puig (2015) entra em acordo com o que foi referido anteriormente, uma vez que reforça que “A linguagem oral é bastante relevante nesta fase. É um instrumento excelência na aprendizagem. Verbalizarem em voz alta o que estão a aprender, o que sentem e pensam, criam a sua identidade pessoal, porque as várias formas de comunicação e representação servem como um elo entre o mundo exterior e o interior” (p.17).⁸

Esta verbalização vai sendo notória ao longo das sessões em Comunidade de Investigação Filosófica, uma vez que, segundo Sharp (2008), ao início é natural que o facilitador interfira mais no diálogo, mas com o passar das sessões este acaba por se tornar um elemento neutro. Mendonça (2011), refere que é neste momento que os participantes já se sentem confortáveis para verbalizar o que pensam sem esperar um julgamento ou uma aprovação do adulto. É possível comprovar estes acontecimentos quando na primeira sessão as crianças apenas respondiam às questões colocadas pela facilitadora e no decorrer das sessões as ideias e os pensamentos foram surgindo, chegando até a discordar da facilitadora, o que mais uma vez demonstra que esta estava num lugar neutro em relação aos restantes participantes (Notas de campo, sessão 3, apêndice B). Ou seja, o diálogo seguia sem que fosse necessária a palavra da facilitadora, embora, tal como refere Mendonça (2011, p. 23), por vezes era necessário que a facilitadora fizesse “resumos da discussão e das posturas oferecidas quando a discussão se torna excessivamente densa ou caótica” bem como garantir que “os participantes se ouçam uns aos outros”. Todo este processo faz parte da chamada indagação consciente, segundo a definição de Sharp e Splitter (2008).

Sharp (2008), considera que a este processo de conscientização do pensamento dá-se o nome de indagação, desde a primeira sessão que é notório que o grupo de crianças conhece o conceito de pensar, sendo que ao olhar para a caixa curiosa o Ar. referiu que as nuvens de pensamento “é o sinal de pensar” (Notas de campo, sessão 1, apêndice B).

⁸ “El lenguaje oral es especialmente relevante en esta etapa. es el instrumento de aprendizaje por excelencia. La verbalización, la explicación en voz alta de lo que están aprendiendo, de lo que piensan y lo que sienten configura la identidad personal porque las diversas formas de comunicación y representación sirven de nexo entre el mundo exterior y el interior” (Tradução Livre).

No entanto, foi apenas na quarta sessão que as expressões de discurso “concordo contigo” ou “não concordo contigo” apareceram no diálogo sem que fossem expostas pela facilitadora, até então estas tenham sido referidas pela facilitadora para que começasse a ser um processo consciente nos participantes.

Seguindo a mesma linha de pensamento, outras expressões de discurso que foram surgindo nas sessões pelos participantes, foram “eu mudei a minha opinião porque”; “agora acho que” (Notas de campo, sessão 5, apêndice B).



Figura 3.10- By. a ouvir atentamente as ideias dos participantes

Mendonça (2011, p.17) refere que “Ao desenvolver a capacidade de concordar e discordar (...) os participantes intensificam a sua identidade permitindo um crescimento saudável da autoestima, ao mesmo tempo que descobrem relações entre pensar, falar e fazer”. Este que era um dos principais objetivos deste estudo, uma vez que numa fase inicial quando uma criança discordava de outra era logo visto como um confronto, levando logo à chantagem da perda de amizade caso não concordasse com a sua opinião, com o passar das sessões, os participantes foram percebendo que podiam discordar, dar ideias e mudar de opinião sem que fossem julgados, ou enfrentados com isso.

Esta indagação do pensamento estendeu-se não só aos momentos em Comunidade de Investigação Filosófica, como também, aos restantes momentos em sala de atividades e momentos de rotina, sendo que expressões como “ainda estou a pensar”, “não concordo contigo”, “eu antes achava isto...mas agora acho aquilo”, começaram a ser utilizadas no

dia a dia dos participantes. Por exemplo, a facilitadora em conversa com uma criança sobre a sua irmã e o gesto agradável que esta tinha feito a Mc. justificou a ação da sua irmã afirmando que “ela primeiro pensou em fazer o fixe e depois ela fez”, ou seja, a criança não só criou consciência do seu pensamento como também das restantes pessoas que estão à sua volta.

Os participantes da CIF, conseguiram diferenciar os momentos em comunidade, quando aparecia a caixa curiosa, dos restantes momentos de rotina mas muitos dos pressupostos da Filosofia para Crianças prolongaram-se para os vários momentos do dia a dia nas conversas e nas interações com as outras pessoas, uma vez que compreenderam que podem existir opiniões diferentes sem que seja um confronto pessoal.

Capítulo IV- Discussão de Resultados e Conclusões

Fazendo uma reflexão, sobre a informação recolhida e analisada e o quadro teórico-conceptual que dá suporte ao estudo, é possível compreender através da prática da Filosofia para Crianças e da criação de uma Comunidade de Investigação Filosófica, se os participantes mudaram as suas posturas nas relações sociais após esta experiência e que representações apresentaram relativamente ao pensamento consciente.

A questão que esteve na origem deste estudo foi, como é que um grupo de crianças que nunca teve contacto com a Filosofia para Crianças, iria conseguir criar uma Comunidade de Investigação Filosófica e como é que através desta conseguiria aumentar as suas capacidades discursivas, uma vez que segundo Carvalho (2020, p. 158) “A infância é naturalmente caracterizada por uma discursividade complexa”, ainda que segundo Gopnik (2010), seja desconcertante, limitada e concreta ou “Distante dos parâmetros do pensamento lógico usualmente utilizados como norma do bom pensamento” Carvalho (2020, p. 158), no entanto, Gopnik (2010), reforça que a criança é capaz de alcançar raciocínios muito complexos, muitas vezes indo além das experiências dos adultos.

Importa realçar que durante este processo exigente de criar uma CIF, Carvalho (2020) refere que o adulto necessita de criar uma compreensão distante da lógica para compreender os discursos lúdicos, metafóricos e desarrumados da infância já que estes contemplam uma grande abstração. Uma vez que, segundo Gopnik (2009, p.50) “As crianças muito pequenas pensam constantemente sobre os mundos possíveis, futuros, passados e presentes”, ou seja, conseguem construir um pensamento elaborado colocando várias hipóteses possíveis ou imaginárias, pois as crianças “são extremamente boas a distinguir a imaginação e o fingimento da realidade” (*idem*, p.48), do que pode efetivamente acontecer. Como Gopnik explica “as mesmas capacidades que permitem que as crianças aprendam tanto acerca do mundo são aquelas que lhes permitem também mudar o mundo - trazer novos mundos à existência - e imaginar mundos alternativos que poderão nunca existir de facto.” (2009, p.35).

Durante as sessões em Comunidade de Investigação Filosófica, foi visível estas diferentes possibilidades entre o imaginário e a realidade, quando por exemplo alguns participantes afirmaram ter ido à casa de uma personagem de ficção para justificar o aparecimento do estímulo dentro da caixa curiosa. Neste sentido, foi um desafio não só

para o grupo de crianças que não tinha tido contacto com a FpC como também para a facilitadora que nunca tinha estado neste papel.

Seguindo a analogia apresentada neste relatório, face aos objetivos traçados e respondendo às questões orientadas, presentes na página 31, neste estudo, é possível concluir que os resultados esperados durante as oito sessões foram alcançados.

Relativamente à questão “O que muda nas relações sociais após uma experiência em Comunidade de Investigação Filosófica?”, foi revelado o aumento de respeito mútuo entre opiniões opostas, bem como uma maior empatia pelo próximo, isto levou a uma alteração nas relações sociais.

Referente à questão orientadora “Pensamento consciente: que representações?”, foi muito evidente um aumento da indagação consciente, não só nos momentos em comunidade, como também nos momentos do dia a dia, ainda que fosse possível encontrar diferentes representações desta indagação consciente do pensamento, por exemplo, os participantes que já conheciam o conceito de pensar e de pensamento começaram a ter consciência quando o estavam a exercer, ou as crianças que não tinham consciência do pensamento começaram a compreender como este funciona e como podemos guiá-lo e expô-lo através de gestos, de palavras ou de expressões faciais.

Respondendo também positivamente às questões que motivaram este estudo, as diferentes representações foram notórias, não só nos momentos de diálogo nas sessões em comunidade, como nas conversas entre crianças e/ou entre adulto e criança no dia a dia.

Neste sentido, é possível concluir após o término deste estudo que este processo de compreender e criar uma CIF teve e terá resultados a curto e a longo prazo.

No que toca à metodologia selecionada e às opções escolhidas para a recolha e tratamento de dados, ajudaram e facilitaram a organização dos dados obtidos e na análise dos mesmos. Deste modo, conseguiu-se observar e registar as mudanças de comportamento ao longo das sessões de Filosofia para Crianças, sendo que no início das sessões o grupo de participantes não comunicava sem que a facilitadora fizesse perguntas estando este diálogo mais centrado no adulto, com o passar das sessões a facilitadora tornou-se apenas mais um elemento moderador. Ainda é possível acrescentar que durante as primeiras sessões as opiniões contrárias eram recebidas como ameaças à “amizade” e

respondidas através de “chantagem”, já que o impulso de resposta era de imediato “já não és meu amigo”, ou “já não vais à minha festa” e com o passar das sessões estas opiniões opostas foram sendo aceites e respeitadas tornando o discurso mais respeitoso, passando as respostas a serem “eu não concordo contigo, porque...” ou “eu acho que isto... e não o que X disse”, tal como refere (Lenoir, 2017, p.34) uma vantagem das sessões em Comunidade de Investigação Filosófica “é permitir que as crianças aprendam a escutar-se e a trocar pontos de vista de modo construtivo”.

Algo que também facilitou a participação ativa dos participantes nas sessões em comunidade foi compreender quais eram os estímulos que mais os cativa a participar e a partilhar os seus pensamentos e opiniões, sendo que para este grupo de participantes foram sem dúvida os estímulos palpáveis que captaram mais atenção dos participantes em geral, não só dos que intervinham verbalmente como os que participavam através de gestos, ou de outras manifestações, como foi comprovado no final das sessões, mesmo quando as crianças que optavam por não comunicar verbalmente espreguiçavam-se com intensidade. Juntando a isto, foi também bastante notável ao longo das oito sessões que o à vontade dos participantes foi aumentando, tendo cada vez mais crianças a intervir.

Considerações Finais

Para finalizar este estudo, em que observei, analisei e refleti em relação à construção de uma Comunidade de Investigação Filosófica no pré-escolar, foi possível concluir que os objetivos traçados foram concluídos. As questões orientadoras propostas foram integralmente conseguidas, sendo que observou-se que as relações sociais se transformam significativamente após uma experiência em Comunidade de Investigação Filosófica, promovendo maior empatia, colaboração e diálogo crítico entre os participantes. Além disso, a análise do pensamento consciente revelou representações complexas que emergem tanto no nível individual quanto coletivo o que influencia as dinâmicas sociais dos participantes.

Chego ao fim desta minha fase académica que tem muito valor em nível pessoal e profissional, sendo que sem ela não poderia exercer esta profissão tão bonita que é ser educadora de infância.

Ao terminar este relatório olho para ele como uma planta que plantei, reguei, e vi crescer. Agora espero que outras pessoas olhem para ele, que o leiam e percebam que a Filosofia para Crianças não é um “bicho de sete cabeças” mas algo tão natural como brincar. Gostava que este relatório chegasse a atuais e futuras educadoras e que estas compreendam que muitas das suas práticas pertencem a esta abordagem que Matthew Lipman e Ann Sharp criaram.

Gostava também que quem lesse este relatório e que fosse um dia criasse uma Comunidade de Investigação Filosófica, compreendesse que o desafio de criar e fazer parte de uma CIF em pré-escolar não é apenas das crianças mas também do facilitador, que nunca o foi e que também está a ter a sua primeira experiência, que pode e deve falhar para compreender e analisar quais são os estímulos que fomentam mais o diálogo e o pensamento do seu grupo.

Esta análise do que iria fomentar melhor o diálogo e o pensamento no grupo de participantes presente neste estudo, foi sem dúvida uma das causas dos avanços e retrocessos que foram ultrapassados e sempre refletidos como uma aprendizagem.

Por fim, considero que todo o contacto com a Filosofia para Crianças foi positivo, já que como referi ao longo do relatório, a criação de uma Comunidade de Investigação Filosófica terá impacto a longo prazo mesmo que tenham sido apenas concretizadas oito sessões, pois “todos sentimos que aquilo que nos aconteceu quando éramos crianças

“moldou quem somos agora” (Gopnik, 2009, p. 226), ou seja, este contacto com a Filosofia para Crianças, irá certamente influenciar e estar sempre presente na vida das crianças que participaram nesta Comunidade de Investigação Filosófica. Querendo com isto referir que a educação de infância e a Filosofia para Crianças está bastante ligada e que são um grande suporte uma da outra. Fez-me criar consciência que é necessário dar abertura para que as crianças mostrem os seus pontos de vista e as suas perspetivas em relação aos mais diversos temas que podem surgir e que as futuras gerações não ajam como as anteriores achando que o adulto sabe mais que as crianças e que o adulto tem a obrigatoriedade de saber tudo. A Filosofia para Crianças não muda apenas a forma de estar e de agir das crianças como, também, dos adultos que têm contacto com ela.

Referências Bibliográficas

Almeida, A. (2009). *Dicionário escolar de Filosofia*. Plátano Editora.

Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. LTC

Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). Carta de princípios dos associados da apei para a tomada de decisão eticamente situada (em itálico). APEI <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>

Bairrão, J. & Vasconcelos, T. (1997). A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54987/2/86051.pdf>

Beira Grande, P. (2021). A Filosofia vai à Creche. Construção de uma Comunidade de Investigação Filosófica com Crianças até aos 3 anos. [Dissertação de mestrado Universidade dos Açores] Repositório da Universidade dos Açores. <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/6154/1/DissertMestradoPatriciaCarlaRodriguesBeiraGrande2021.pdf>

Beira Grande, p. (2022). Filósofos de fraldas possibilidade ou realidade? I. M. Carvalho, M. & R. Silva (Coord).. Janelas de fuga. Escrevendo entre a Filosofia e a Infância (pp. 39-57). Letras Lavadas.

Bento, G. & Costa, J. (2022) Os espaços exteriores na história da educação de infância em Portugal: contributos para compreender o presente e perspetivar o futuro. *Indagatio Didactica* 14 (2). 69-84. <https://doi.org/10.34624/id.v14i2.30612>

Caldas, A., C. (2016). *A vida do cérebro: Da gestação à idade avançada* (1.^a ed.). Verso de kapa.

Caldeira, L. (s.d.) O conceito de infância no decorrer da história. http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/o_conceito_de_infancia_no_decorrer_da_historia.pdf

Carvalho, M. (2020) *Filosofia para Crianças: A (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas*. NEFI edições.

Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: Crescendo com qualidade*. Porto Editora.

- Chauí, M. (2000). *Convite à Filosofia*. Editora Ática.
- Daniel, M. F. (1997). *La Philosophie et les enfants, Bruxelles. Les modèles de Lipman et de Dewey*. De Boeck.
- Diniz, D. (2022). A comunidade de investigação Filosófica e o facilitador. I. M. Carvalho, M. & R. Silva (Coord).. *Janelas de fuga. Escrevendo entre a Filosofia e a Infância* (pp. 93-107). Letras Lavadas. Edwards.
- E. (2008). Representação da mudança: A construção do etnográfico na fotografia do séc. XIX. *Revista de Comunicação e Linguagens*, 39, 97-118.
- Figueiroa-Rego, M. (2015). *Filosofia com crianças e jovens: Livro do professor Nível I, 5/7 Anos*. Edições Piaget
- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, J. (1986). *A educação infantil em Portugal*. Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Gopnik, A. (2010). *O Bebê filósofo*. Círculo de Leitores.
- Haynes, J. e Murriss, K. (2011). The Provocation of an Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy with Children, *Journal of Philosophy of Education*, 45, 285-302.
- Heywood, C. (2004). *Uma história da Infância: Da idade média à época contemporânea no ocidente*. Artmed.
- Kataz & Chard (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kennedy, D. Vansieleghem, N. (2012). *Philosophy for Children in Transition: Problems and Prospects*. Blackweel.
- Kennedy, D. (2020). *A comunidade da infância*. NEFI edições.
- Kennedy, D. (2004). *Lugares da Infância*. Lamparina.
- Kennedy, D., & Kohan, W. (2008). aión, kairós and chrónos: Fragments of an endless conversation on childhood. *Childhood & Philosophy*, 4(8), 5-22.

- Kohan, W. (2003). *Infância, Entre a Educação e a Filosofia*. Autêntica.
- Kohan, W. & Olarieta, B. (2017). *A escola pública aposta no pensamento*. Autêntica.
- Kohan, W. (2018). *A música da amizade: notas entre filosofia e educação*. Revista Educação, 43(2), 27-38.
- Kohan, W. (2019). *Paulo Freire mais do que nunca*. Vestígio.
- Lenoir, F. (2017). *Filosofar e meditar com as crianças*. Arena.
- Lipman, M (1990) Lipman, M. (1990). *A Filosofia vai à Escola*. São Paulo: Summus Editorial.
- Lipman, M. (1994). *À Descoberta de Aristóteles Maia*. Lisboa: Edições Colibri. Versão traduzida por Maria Luísa Abreu, publicada pela sociedade Portuguesa de Filosofia em 1994.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge
- Lopes da Silva, I., Marques, L., E Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Ludovico, O. (2007). *Educação pré-escolar: Currículo e supervisão*. Editorial Novembro.
- Maehr, J. (1991). *Jardim de Infância: Espinhos no "Jardim das Crianças"?* Em N. & Brickman, *Aprendizagem activa*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marques, A.; Azevendo, A.; Marques, L.; Folque, M. & Araújo, S. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação.
- Matthews, G. (1997). *A Filosofia da Infância*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Mendonça, D. (2011). *Brincar a pensar. Manual de Filosofia para crianças*. Plátano Editora.
- Moryion, F. G. (2010). Matthew Lipman: Na intelectual biography. Haser. Revista Internacional de Filosofia Aplicada, 2, 177-200, <https://revistascientificas.us.es/index.php/HASER/article/view/15134/13234>

Nascimento, C. T., Brancher, V. R., & Oliveira, V. F. (2008). A Construção social do conceito de infância: Algumas interlocuções históricas e sociológicas. *Revista Contexto e Educação*, 23(79), 47-63. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2008.79.47-63>

Puig, I. (2015). *Vamos a pensar com cuentos*. Octaedro.

Puig, I. (2015). *Vamos a pensar com niños e niñas de 2 a 3 años*. Octaedro.

Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças (SAC) (2.ª ed.)*. Porto Editora.

Semedo, J. (2010). Papel do Educador na Formação Integral das Crianças no Pré-escolar.[Trabalho para obtenção do grau de Licenciatura em Ciências da Educação de Infância] Repositório CORE. <https://core.ac.uk/download/pdf/38680812.pdf>

Sharp, A. (1987). What is a community of inquiry? *Journal of Moral Education*, 16(1), 37-45. <https://doi.org/10.1080/0305724870160104>

Sharp, A. (2008). *O Hospital das bonecas*. Dinalivro.

Sharp, A., & Splitter, L. J. (2008). *Compreendendo o meu mundo – Manual do professor para o hospital das bonecas*. Dinalivro.

Silva, A. (2017). *Ser bebé na creche: Viagem maravilhosa para a auto confiança*. Mário Brito Publicações.

Silva, J. (2022). FILOSOFIA “PARA”/“COM” CRIANÇAS: diálogos com Matthew Lipman e Walter Kohan [Dissertação de pós graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas] Repositório da Universidade Federal de Alagoas. <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/9305/1/Filosofia%20%27para%20%27com%27%20crian%C3%A7as%20%20di%C3%A1logos%20om%20Matthew%20Lipman%20e%20Walter%20Kohan.pdf>

Sousa, A., Presado, M., Cardoso, M. (2019). Análise de vídeos como metodologia de investigação: revisão sistemática. *Revista de Educação e Distância e Elarning*. 2(2), 3-15.

Vasconcelos, T. (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária: O conceito de scaffolding (pôr, colocar andaimes), a sua aplicação em educação Pré-Escolar. *Revista Inovação*, 12(2), 7-24.

Vansieleghem, N., & Kennedy, D. (2011). What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children - After Matthew Lipman?. *Journal of Philosophy of Education*, 45 (2), 171-182. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00801.x>

Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed Editora. Legislação

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da educação pré-escolar, publicada no Diário da República, n.º 34/97, Série I.

CONSENTIMENTO INFORMADO

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Ano letivo 2023/2024 Ex.mos Encarregados de Educação

Eu, Maria Inês Pinheirinho Mestre, encontro-me a preparar o Relatório Final da Prática Profissional II, na Universidade do Algarve (UALg), com o tema “Filosofia para Crianças” que será orientado pelas Prof. Doutoras Maria Isabel Orega e Patrícia Beira Grande da Universidade do Algarve. Neste sentido, tenho como principal objetivo compreender como funciona a abordagem da Filosofia para Crianças numa sala de Jardim de Infância, criando uma Comunidade de Investigação Filosófica.

Neste sentido, solicito a sua autorização para a recolha de registos de produções, imagens e vídeos de 6 a 10 sessões, que decorrerão de novembro a janeiro de 2023, no período da manhã.

A participação nesta atividade não implicará qualquer risco para o seu educando, sendo que este se irá encontrar no seu ambiente educativo regular e será acompanhado pela educadora titular da sala.

A confidencialidade de todos os elementos identificativos será garantida, sendo que os registos de vídeos e de áudios apenas serão visualizados por mim e pelas minhas orientadoras. O tratamento escrito dos dados será feito forma pseudonimizada (com recurso a códigos que substituirão qualquer elemento identificativo) e toda a divulgação (no repositório Sapiencia), respeitará os mesmos procedimentos. No final, as filmagens serão destruídas.

Agradeço, desde já, toda a vossa colaboração e coloco-me à sua disposição para qualquer esclarecimento.

Faro, 20 de outubro de 2023

Notas de Campo - sessão 1

Objetivo da sessão: Dar a conhecer a Filosofia para Crianças ao grupo, perceberem o conceito, o que podem fazer nestas sessões e que é bom para pensar, trocar ideias, dialogar e principalmente que a voz das crianças é mais relevante que a da facilitadora.

Na primeira sessão a caixa estava vazia...

“Porquê que não há nada dentro da caixa?”- T

Facilitadora pergunta: “será que da próxima vez vai ter algo lá dentro?”

O grupo começou a fazer a sugestões que a caixa poderia trazer comida lá dentro como por exemplo “chocolate, morangos (...).”

T- “ a caixa tem coisas que as pessoas não sabem ainda”- referente aos pontos de interrogação

Br- “isso é uma caixa velha”

Facilitadora volta a guiar o discurso.

O grupo fica muito interessado com os brilhantes e acaba-se por distrair.

R- “aquele sinal é o enigma”- apontando para o ponto de interrogação

Br- “eu acho que aquilo é uma luz”- a lâmpada

Ar- “é o sinal de pensar”- ponto de interrogação, “ a luz é quando temos ideias”- lâmpada

A facilitadora questiona se alguém concorda com o Ar, e o T e o R confirmaram.

“nós estamos sempre a pensar ?”- pergunta a facilitadora

A maioria disse que sim mas MR disse que não estávamos sempre a pensar e algumas crianças concordaram.

Ar afirma - “eu estou a pensar muito”

Quando estou a dormir penso que tenho de dizer à minha mãe que quero beber água - Ar

O que é uma pergunta?

Jl - “uma pergunta é quando queremos dizer uma coisa”

Ar - “pergunta é quando é comer ”

Jl - “ eu não concordo contigo”

R- “ uma pergunta é quando queremos dizer uma coisa importante”

O Ricardo soube identificar uma pergunta da facilitadora.

T- “ uma pergunta é perguntar o que é”

A maioria foi para o lado que faz a pergunta e sabe a resposta

Há a oportunidade de mudar de resposta

Jl- mudei de opinião porque quando faço a pergunta não sei a resposta

AL - não justificou ter mudado de opinião

Nome para a caixa:

T - “Caixa Curiosa, porque vai aparecer mais vezes”

R - Como não sabemos o nome demos o nome de curiosa

Notas de Campo - sessão 2

Objetivo da sessão: Agarrar o grupo para os momentos em comunidade, que todos percebam que têm voz e que esta é importante, que consigam distinguir uma ideia de uma pergunta através dos ponteiros.

Estímulo dentro da caixa: Estrelas

A facilitadora apareceu na sala com a caixa na mão e afirmou que a caixa tinha ido parar ao seu carro mas não sabia como...

MC. “foi a bruxa Mimi quando estava tudo apagado que roubou a caixa, fez uma magia e colocou-a no teu carro”

Mal a facilitadora deu a conhecer o ponteiro das ideias todos quiseram falar

J. e A. “ concorda que foi a magia da bruxa Mimi”

A facilitadora abanou a caixa e questionou o que poderia ser

TS. “acho que são aranhas ou cobras”

D. “eu acho que tem brinquedos”

MC. “acho que tem o gato da bruxa Mimi”, “quero abrir a caixa porque sou curiosa”

J. “ disse que o ponteiro das perguntas parece o J mas ao contrário” e reforça que aquele ponteiro “é uma ideia que não sei nada”

De onde vieram as estrelas?- Questão feita pela facilitadora

CM. “ vieram do céu”

T. “disse que podíamos ir ao céu de avião à noite para vermos se ainda existia estrelas no céu”

J. “também podemos ir de foguetão”

MR. “será que a bruxa Mimi roubou as estrelas das pessoas que estão mortas?” J. “reforça que poderia ser os seus avós” e T. acrescenta “Também pode ser o meu cão G.”

MC. “ela trouxe as estrelas para falarmos sobre elas”; “eu não sei porquê que ela foi lá mas acho que ela foi no avião das bruxas”

Br. “essas estrelas não são verdadeiras porque as verdadeiras são de vidros e estas são de plástico”. O grupo mostrou que não concordava porque achava o contrário.

No final a facilitadora sugeriu terminar a sessão espreguiçando como se fosse tivessem acabados de acordar (dina Mendonça), para avaliar quem esteve realmente focado na sessão.

Foi muito notório que algumas crianças que não participaram verbalmente espreguiçaram-se com muita força, o que mostra que tiveram atentos.

A segunda sessão correu melhor que a anterior sendo que nesta já existiu mais troca de ideias entre o grupo, no entanto, a facilitadora continua a ser o foco do diálogo e o grupo continua muito focado nas suas ideias não desenvolvendo as ideias dos outros membros.

O grupo continua sem compreender muito bem o conceito de pergunta, no entanto já compreendeu os conceitos de “concordo” e “não concordo”.

Th, que não costuma participar nos momentos de conversa entreviu nesta sessão dando a sua opinião e ideia. Já outras crianças que também não se costumam expressar verbalmente, nesta sessão quiseram participar agarrando nos ponteiros e nas estrelas que estavam na caixa.

Notas de Campo - sessão 3

Objetivo da sessão: Continua a necessidade de agarrar o grupo, para que o este consiga entender as regras das sessões de filosofia, ou seja, todos podem dar a sua opinião de forma respeitosa, não “atropelando” a vez do outro colega. Tentar que existam mais crianças motivadas em relação às sessões e aos estímulos e se não quiserem continuar a sessão podem sair sem qualquer problema.

Estímulo dentro da caixa: Gorro do Pai Natal

Nesta sessão as crianças continuaram a sentir-se motivadas em relação ao estímulo e às questões levantas, querendo sempre dar as suas ideias e opiniões.

Muitas vezes para puderem utilizar um dos ponteiros, afirmavam que tinham uma questão para fazer, no entanto apenas tinham uma ideia, o que me levou a concluir que muitas das crianças para além de quererem dar cada vez mais a sua opinião ainda não sabem distinguir uma ideia de uma pergunta.

Nesta 3ª sessão a facilitadora, mantém-se como moderadora continuando a reforçar as expressões e as ideias de, por exemplo, “então B. concorda com T.”

Outro apontamento bastante positivo foi que uma criança discordou com a facilitadora, ou seja, compreendeu que naquele momento a sua opinião é igualmente importante e aceita como a do adulto.

Notas de Campo - sessão 4

Objetivo da sessão: Deslocalizar do facilitador, existir momentos de diálogo isolados do adulto. Que o grupo já utilizasse de forma autónoma as expressões de concordância e discordância no seu diálogo. Existir mais crianças a dar ideias.

Estímulo dentro da caixa: Envelope com corações; envelope com desenhos elucidativos de abraços; envelopes com um desenho elucidativo de família

E. quis participar no diálogo embora não tenha sido acerca do tema, o que deu para compreender que apesar de “não ter nada a dizer em relação ao tema da sessão” soube que a sua voz podia ser ouvida e que a sua opinião conta. No entanto, ao comparar a sua produção da primeira sessão com a da quarta é perceptível a atenção e a motivação para o estímulo, sendo que da primeira vez optou por desenhar a família e agora desenhou o estímulo.

Voltou a existir diálogo isolado do adulto e começou a existir conclusões de diálogo como: “então tu concorda comigo”; “ahh tu mudaste de opinião e agora concorda com X.”...

Notas de Campo - sessão 5

Objetivo da sessão: A facilitadora afastar-se o máximo possível e apenas guiar o diálogo quando necessário, de modo a que surja mais diálogo entre as crianças. Para além disso, as crianças que não se tinham mostrado motivadas até agora que comecem a senti-lo.

Estímulo dentro da caixa: Um quadro abstrato, com uma frase atrás.

Existem cada vez mais crianças entusiasmadas com o que poderá estar dentro da caixa e acabam por querer participar ativamente, nem que seja a explorarem o objeto através do tato, de gestos, que foi o caso do L.P. (esta criança não comunica verbalmente), mostrando que se sentiu motivado e atento durante a sessão.

O grupo de crianças desde a primeira sessão mostrou-se interessado e comunicativo, continua a manter o registo, no entanto, já existe muito mais diálogo isolados do adulto e conclusões como:

- “Então não concorda com X”;
- “Eu mudei de opinião, porque”;
- “Agora acho que...”;
- “Não concordo contigo, porque eu tenho outra ideia...”

A Comunidade de Investigação Filosófica não se focou apenas na parte da pintura do quadro como também na parte escrita atrás, sem que ninguém os guiasse para a exploração desse lado, onde surgiram ideias de que:

- Está escrito em código;
- Está escrito inglês;
- Está escrito em francês;

Posto estas ideias,

Br. Afirmou que: “eu mudei de opinião porque agora acho que o que está escrito em cima é em inglês e em baixo é em Francês”

Posso concluir que os objetivos da sessão foram todos conseguidos com sucesso.

Notas de Campo - sessão 6

Objetivo da sessão: Compreender se o grupo também se cativa por um estímulo que não seja palpável.

Estímulo dentro da caixa: A fábula a cigarra e a formiga, adaptada da fábula de Jean de La Fontaine.

O grupo como já é natural sentiu-se muito motivado por ver a caixa e continuaram a apontar hipóteses para o que poderia estar dentro da mesma.

Como hábito antes de ser aberta a caixa esta foi abanada e surgiram algumas ideias, no entanto ao abrir a caixa o grupo, ficou muito apreensivo por ser uma história, a facilitadora leu a mesma e questionou qual seria a posição que gostariam de ter, se a cigarra ou se a formiga.

Numa fase inicial o grupo dividiu-se em três grandes grupos

Opção cigarra: (muitos elementos da comunidade) porque gosto de cantar e assim podia fazê-lo

Facilitadora - “então depois não ias ter o que comer?”

MR: tinha sim porque as cigarras comem terra

3 crianças mudaram de posição

A facilitadora questionou o porquê de o terem feito ao qual R. respondeu “porque gosto mais de formigas” e as restantes duas crianças responderam “eu concordo com o R.”

Opção Formiga:

Jl: “sou formiga porque acho que ia passar muita fome se ficasse só a cantar”

Facilitadora: “mas assim não aproveitaste o sol”

Jl: “proveitei sim porque enquanto apanhava comida apanhava sol ao mesmo tempo”

Opção não sei estou a pensar: duas destas crianças que afirmavam estar a pensar disseram que apenas conseguiam pensar em dinossauros então não conseguiam pensar em mais nada naquele momento.

Foi neste momento que eu perguntei se queriam sair para irem pensar melhor, e que quem quisesse sair porque já não queria jogar mais podia fazê-lo

Neste momento quase todas as crianças à parte de duas delas que estavam no grupo do “não sei estou a pensar” e que por acaso nunca participaram verbalmente nas sessões ficaram, quando lhes questionei o que preferiam ser responderam-me ambas formigas, voltei a questionar porquê, L. respondeu, “porque ia ter fome”

Facilitadora: “então e davas à cigarra comida mesmo que ela não tenha seguido o teu conselho?”

L: “não, porque fui eu que estive a trabalhar e ela não então não lhe dava”

JS: “eu concordo com L.”

Resumindo, embora a maioria do grupo optasse por abandonar a sessão porque já não estavam a aproveitar, foi interessante perceber que aquelas duas crianças que ficaram, apenas se sentiram confortável a participar verbalmente não estando em grupo, embora tivessem noção que a sua opinião também é valiosa.

Notas de Campo - sessão 7

Objetivo da sessão: Voltar a motivar o grupo de modo a permanecerem mais tempo na sessão.

Estímulo dentro da caixa: A junção de bicarbonato de sódio com água

A facilitadora participa cada vez menos no diálogo.

Durante a sétima sessão em Comunidade de Investigação Filosófica, a facilitadora mais uma vez abanou a caixa o que levou logo a suposições do que poderia lá estar.

Quando a mesma abriu a caixa rapidamente todos os participantes quiseram tocar e mexer no conteúdo da mesma, referindo ser

- “barba do pai natal”
- “neve”
- “é a neve da minha casa”

Continuaram a explorar o estímulo e provaram o mesmo, apercebendo-se que este era salgado.

Ao que a facilitadora questionou: “então será que isso, neve ou barba do pai natal é salgado?”

Ao que alguns participantes responderam

“ sim, esta neve é salgada mas não é verdadeira”

Logo de seguida, ouvi-se um “eu não concordo contigo. Esta neve é verdadeira, porque foi a bruxa Mimi que foi lá buscá-la”

A facilitadora, voltou a questionar, “ lá onde?”

MR: “lá à casa dela, eu já lá fui e vi que tudo o que aparece nesta caixa está na casa dela”

C: “lá na casa do Pai Natal”

MR: “então não concordas comigo”

R: “ eu concordo contigo, C. também acho que isso é barba do Pai Natal e ela foi buscar à casa dele “

Ou seja, o grupo cada vez está mais à vontade no diálogo filosófico, ficando a facilitadora mais fora do mesmo.

Durante esta sessão, todos os participantes mostraram-se motivados em relação ao estímulo.

A E. continua a querer participar embora não tenha um diálogo sólido e consciente do tema que está a ser abordado.

Notas de Campo - sessão 8

Objetivo da sessão: A facilitadora manter-se fora no diálogo.

Estímulo dentro da caixa: Uma pena

Quando os participantes se sentaram em círculo as crianças já começaram a lançar questões e ideias sem que a facilitadora dissesse algo primeiro. Compreenderam que aquele momento servia exatamente para isso e que podiam começar o diálogo quando estivessem preparados.

Br. Considerou que o tinha ouvido correspondia a nada na caixa, automaticamente, B. responde afirmando “é é”.

J. mostrou a sua ideia afirmando que o que tinha na caixa era “ossos de dinossauro” ao que o T. respondeu de imediato “então tu concordas comigo”.

Nesta sessão a Lr. Sentiu-se confortável para apresentar a sua ideia verbalmente.

Ao longo da sessão algumas das crianças afirmaram ter mudado de ideias e fundamentaram as mesmas sem que a facilitadora tivesse de pedir essa justificação.

Conclui-se que ao fim de 8 sessões os participantes já conseguiam guiar o diálogo de forma autónoma. Sem muita interação da facilitado

Apêndice C- Estímulo da sessão



Meninos e meninas pensantes oiçam a história

CIGARRA E A FORMIGA !!

Era uma vez uma formiga e uma cigarra que eram muito amigas e viviam numa floresta. Chegou o verão. Os dias eram muito agradáveis e não faltava comida às duas amigas. A cigarra cantava sem parar.



Após o verão, chegou o outono, e os dias começaram a ficar mais curtos e mais frios. Durante todo o outono, a formiga trabalhou sem parar. Passava os dias a juntar comida e a armazená-la para os longos e rígidos dias de inverno. Como consequência, não aproveitou nada do sol quentinho, da brisa suave do fim da tarde, dos céus maravilhosamente coloridos do pôr-do-sol de outono. Da mesma forma, não pode aproveitar a conversa com as amigas. Só vivia para o trabalho!



Enquanto isso, a cigarra não desperdiçava um minuto da bela estação de outono. Cantou e cantou durante todo o outono. Aproveitou os belos pores-do-sol. Na verdade não se preocupou muito com o inverno que estava cada vez mais perto. A formiga avisava-a que não ia haver comida em breve. A cigarra, não ligando

nenhuma ao que a formiga lhe dizia, continuava a cantar.

Chega o inverno e a cigarra fica faminta

Então, passados alguns dias, começou a arrefecer. Era o inverno que estava a bater à porta. A formiga, exausta, entrou na sua humilde toca, mas que contudo era aconchegante e estava repleta de comida.

Por sua vez, com a chegada do inverno, a cigarra viu-se sem comida e a tremer de frio. Faminta, decidiu ir bater à porta da toca da sua amiga formiga para lhe pedir ajuda. Perguntou-lhe então a formiga:

– Por que é que durante o verão e outono não armazenaste comida como te aconselhei?

A cigarra respondeu:

– Estive a cantar alegremente durante todo o verão e outono. Se soubesse como seria duro o inverno...!

Disse então a formiga:

– Amiga cigarra, eu avisei-te para armazenares comida. Enquanto trabalhei no duro durante o verão e outono para ter para conseguir ter comida para o inverno, tu não me deste ouvidos e só cantavas. Assim, agora... continua a cantar e a dançar!

Mas a formiga que tinha bom coração, sentiu pena da cigarra. Vendo que ela tinha aprendido a lição, foi amiga da cigarra e ofereceu-lhe da sua comida.

Apêndice E- Estimulo da sessão 8



Anexo 1

O momento em Comunidade de Investigação Filosófica representada por uma das crianças

Descrição da produção: “A preto é a caixa curiosa. Os meninos a pensar sobre a caixa. Estamos sentados em roda”

Produção realizada a 15 de novembro de 2023



Anexo 2

O momento em Comunidade de Investigação Filosófica representada por uma das crianças

Descrição da produção: “Nós a pensar e sentados em círculo”

Produção realizada a 15 de novembro de 2023

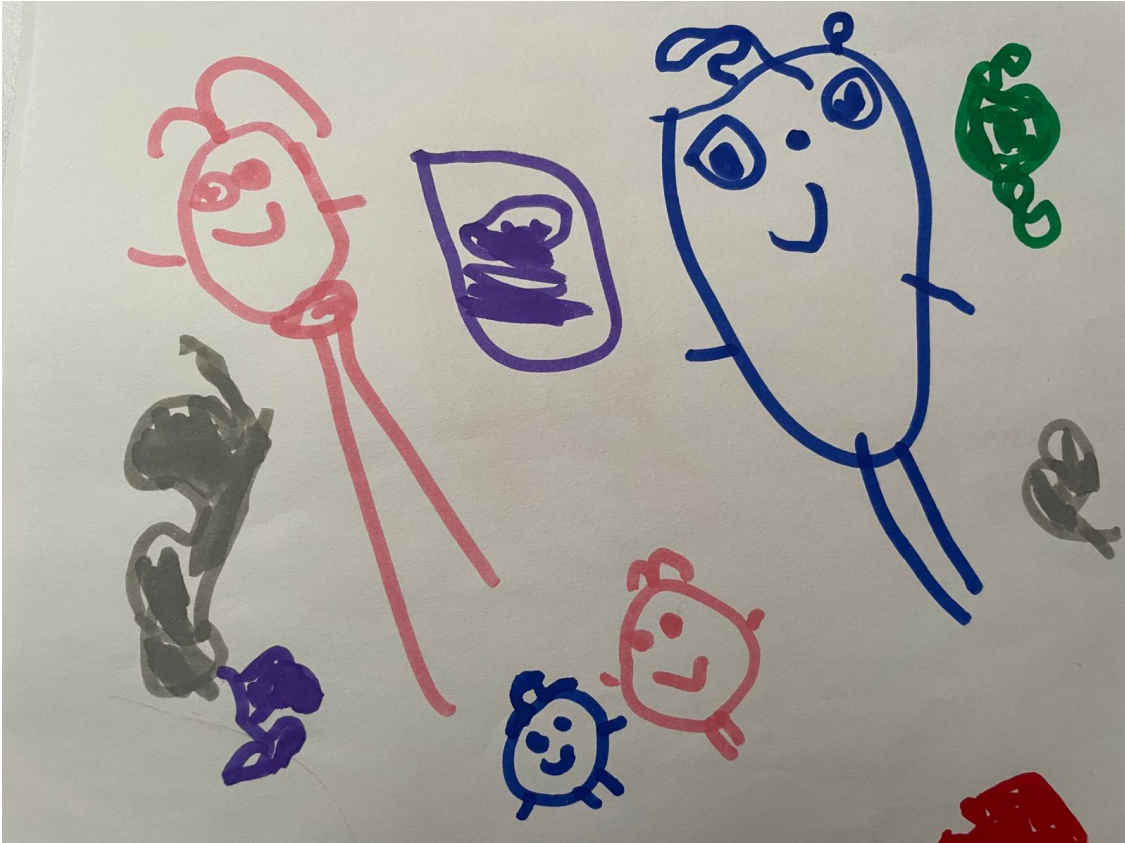


Anexo 3

Produção realizada pela E. sobre a primeira sessão.

Descrição da produção: “A mãe, o pai, eu e a mana a passear”

Produção realizada a 15 de novembro de 2023

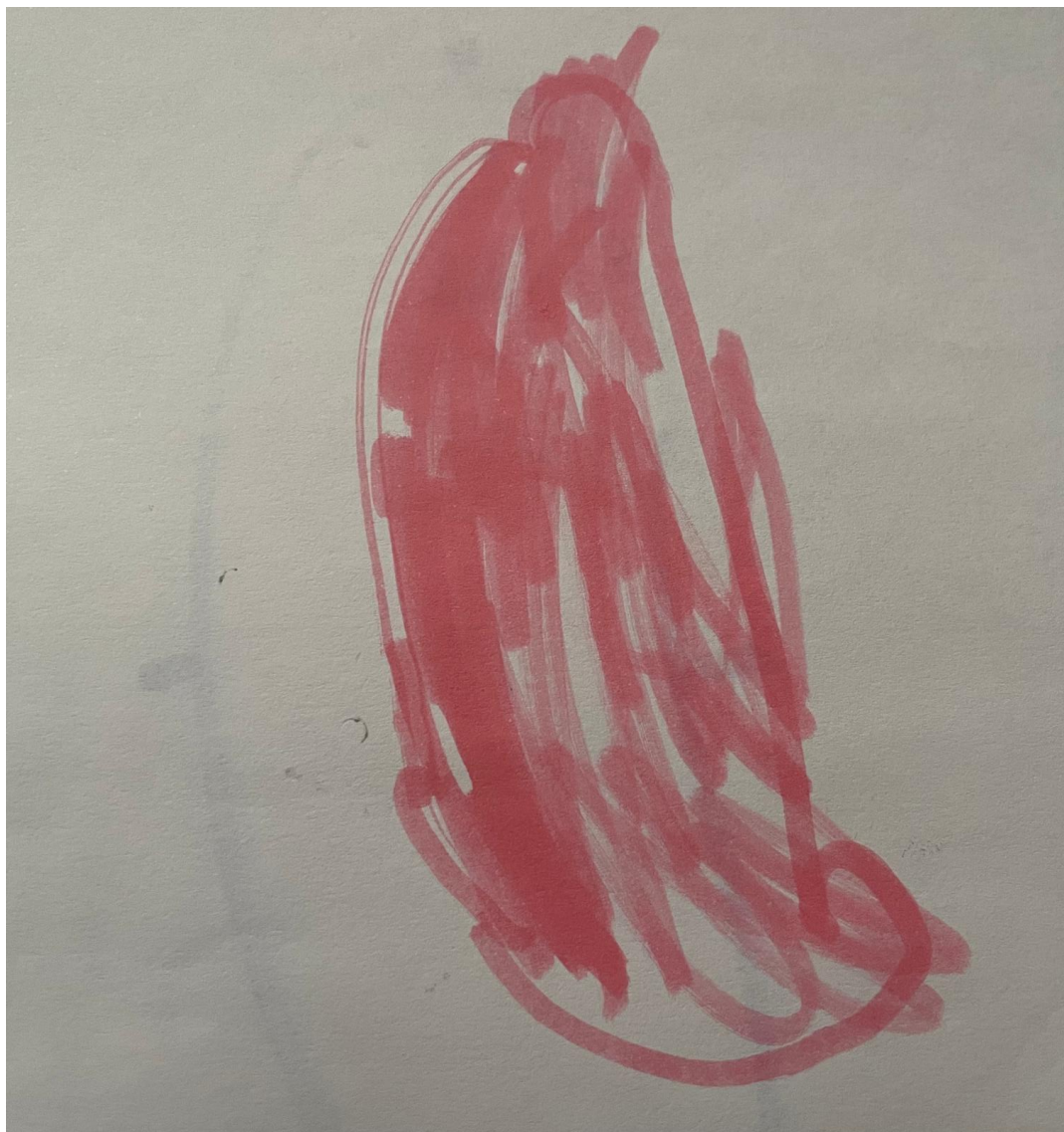


Anexo 4

Produção realizada pela E. acerca da sessão 4

Descrição da produção “desenhei os corações do envelope”

Produção realizada a 12 de dezembro de 2023



Anexo 5

Representação da primeira sessão na visão de uma das crianças

Descrição da produção: “desenhei-me a ter ideias e a curiosa”

Produção realizada a 15 de novembro de 2023

