



**INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DE FELGUEIRAS**

Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor

**Filosofia para crianças - Uma oportunidade na  
aprendizagem ou uma aprendizagem na oportunidade**

**Autor:** Carla Alcina Canhoto Botas Gonçalves

**Orientadora:** Dr.<sup>a</sup> Maria João Coelho

Felgueiras  
Setembro 2013



## Resumo

Esta opção de trabalho centralizou-se na ideia de que a filosofia poderia incorporar um espaço novo na dinâmica do Jardim de Infância. Estimular a criança a uma dialética primeira que dinamize os processos cognitivos essenciais, levou-nos às teses de Lipman que se envolvem nos mesmos propósitos.

O objetivo deste trabalho investigação/ação foi o de enriquecer as orientações curriculares com a mais-valia do método de Lipman. Num grupo de crianças de três anos com uma criança sinalizada pela Educação Especial, este caminho propiciou e estimulou a capacidade de expressão, usando a linguagem de um modo crítico e criativo.

Através das sessões e de um questionamento insistente e oportuno das mais variadas situações vividas foi possível compreender a importância dos próprios conceitos defendidos por Lipman, tais como: diálogo, autonomia, pensamento crítico, criativo, comunidade investigativa..., assim como também o de poder constatar que este método pode, de facto, resultar para o desenvolvimento pessoal e social das crianças.

Podemos afirmar que tendo como pano de fundo a metodologia-Filosofia para Crianças, o grupo desde cedo foi capaz de perceber o quanto é importante fazer perguntas, explorar as suas implicações e observar as suas consequências. De igual modo foi relevante trazer para o diálogo os pensamentos, as razões subjacentes sempre no respeito pelos argumentos e pelas diferenças de posição assumidas pelos outros.

Com o decorrer das sessões, concluímos que as crianças foram gradualmente adquirindo o poder de abstrair e assim evocar objetos e ações sem os contemplar; a linguagem surge como fundamental para expressar o que pensa, o que sente e o que vê.

**Palavras-chave:** Crianças, Filosofia para crianças, Jardim de Infância, linguagem, Lipman

## Abstrat

This essay focused on the idea that philosophy could play a new role in kindergarten dynamics. By encouraging children to a first dialectic that would boost the essential cognitive processes we were led to Lipman's theses that aim those very same purposes.

Primarily, this action/ investigation's goal was to enrich the curricular orientations with Lipman's method. In a group of 3-year-olds, with one child with special education needs, this path allowed and stimulated the expression ability by means of a critical and creative language use.

Through the sessions and an insistent and opportune questioning about the many situations lived it was possible to understand the relevance of Lipman's concepts themselves, such as dialogue, autonomy, critical, creative thinking, investigative community..., as well as noticing that this method can indeed help out in children's personal and social development.

Having the Philosophy for Children methodology as background, the group soon understood how important it is to ask questions, explore its implications and observe the consequences. It was also important to convey thoughts and the underlying reasoning through dialogue, always respecting the arguments and the differences of opinion regarding others.

Along the sessions, we were drawn to the conclusion that the children gradually acquired the abstraction capacity in order to evoke objects and actions without actually viewing them; language is therefore crucial to express thoughts, feelings and observations.

**Keywords:** Children, philosophy for children, kindergarten, language, Lipman

## Índice

Resumo.....	iii
Abstrat.....	iv
Introdução.....	8
Capítulo 1 - Filosofia: Fundamentos e Evolução.....	12
1.1 O que é a Filosofia? .....	12
1.2 A mais-valia de filosofar.....	16
1.3 Pensar filosoficamente a educação .....	19
1.4 Evolução do conceito de criança .....	25
1.5 A importância da Linguagem na Filosofia .....	32
1.6 As fontes do método Lipman .....	36
1.7 O método de Lipman - Filosofia para crianças .....	38
1.8 Novelas/Romances.....	41
1.9 Manual.....	42
1.10 As sessões de Filosofia para Crianças: organização e dinamização.....	43
1.10.1 Planos filosóficos .....	43
1.10.2 Exercícios filosóficos .....	43
1.10.3 Facilitador de Filosofia .....	44
1.10.4 Sessões de Filosofia para Crianças.....	45
1.11 Educador construtor / mediador do currículo .....	46
Capítulo 2 - Enquadramento Empírico .....	54
2.1 Opções metodológicas.....	54
2.1.1 Paradigma da investigação-ação .....	54
2.1.2 Pergunta de Partida .....	55
2.1.3 Questões da Investigação.....	55
2.1.4 Métodos de recolha de dados .....	55
2.2 Caracterização Diagnóstica e Contextualização da Situação - Problema.....	55
2.2.1 A missão do Jardim de Infância .....	55
2.2.2 Princípios Norteadores.....	57
2.2.3 O Meio.....	60
2.2.4 A escola .....	61

2.2.5	A Turma ( O grupo) .....	61
Capítulo 3 -	Plano de Ação .....	64
3.1	Planificação das sessões .....	64
3.1.1	1ª Sessão de FpC.....	65
3.1.2	2ª Sessão de FpC.....	67
3.1.3	3ª Sessão de FpC.....	68
3.2	Relato da Intervenção.....	70
3.2.1	Primeira Sessão.....	71
3.2.2	Segunda Sessão .....	77
3.2.3	Terceira Sessão .....	84
3.2.4	Sessão de Filosofia para Crianças (FpC) .....	91
	Conclusão e Recomendações .....	94
	Bibliografia .....	98
	Anexos.....	101

## Índice Tabelas

Tabela 1-	Averiguação do significante de telemóvel .....	71
Tabela 2-	Pronuncia da palavra Telemóvel .....	72
Tabela 3-	Para que serve o telemóvel .....	73
Tabela 4 –	A quem telefonar .....	74
Tabela 5 –	O que dizemos ao Telemóvel .....	75
Tabela 6 -	Pronuncia da palavra Telemóvel .....	77
Tabela 7 –	Para que serve o telemóvel.....	78
Tabela 8 –	Telefonar a quem (sessão 2).....	79
Tabela 9 -	O que dizemos (sessão 2).....	80
Tabela 10 –	O que dizemos – Pedir coisas .....	81
Tabela 11 –	O que dizemos – Dar recados .....	82
Tabela 12 –	Para que serve o telemóvel (sessão 3).....	84
Tabela 13 –	Telefonar a quem (sessão 3).....	85
Tabela 14 –	O que dizemos .....	86
Tabela 15 –	O que dizemos – para pedir coisas (sessão 3).....	87
Tabela 16-	O que dizemos – Dar recados (sessão 3) .....	88

## Índice Figuras

Figura 1 – Desenho da Mala.....	66
Figura 2 - Desenhos a interiorização FpC.....	69
Figura 3 – Representação da Rafaela a Telefonar à Educadora.....	76
Figura 4 - Rafaela a telefonar para alguém .....	83
Figura 5 – Criança a telefonar para outros serviços (Bombeiros e Policia) .....	89
Figura 6 – Excerto do testemunho da mãe da Rafaela .....	89
Figura 7 – Rafaela a Telefonar para várias pessoas .....	90
Figura 8 – Quadro Brinquedos .....	91

## Índice Fotografias

Fotografias 1 - Fotografias da mala aberta e fechada.....	66
---	----

## Índice Gráficos

Gráfico 1 Averiguação do significante de telemóvel.....	72
Gráfico 2 – Para que serve o telemóvel.....	73
Gráfico 3 –Telefonar a quem.....	74
Gráfico 4 O que dizemos ao telemóvel .....	75
Gráfico 5- Para que serve o Telemóvel .....	78
Gráfico 6 – Telefonar a quem (sessão 2).....	79
Gráfico 7 – O que dizemos (sessão 2).....	80
Gráfico 8 –O que dizemos – Pedir coisas.....	81
Gráfico 9 - O que dizemos – Dar recados .....	82
Gráfico 10 - Para que serve o telemóvel (sessão 3) .....	84
Gráfico 11 – Telefonar a quem (sessão 3).....	85
Gráfico 12 – O que dizemos.....	86
Gráfico 13 – O que dizemos para pedir coisas .....	87
Gráfico 14 – O que dizemos para dar recados .....	88

## Introdução

Ao escolhermos o tema filosofia ligada ao desenvolvimento de crianças, tivemos como ponto de partida o facto de esta ser dada à curiosidade, à inquietação, à espontaneidade e ao diálogo, tal como a essência da própria filosofia. Escolher este tema é reconhecer, que tal como a filosofia também a infância é um estado de admiração e perplexidade em relação a tudo o que a envolve e espanta. É saber que a criança se desenvolve num jogo de estímulos, que também pode ser um compromisso com a clareza em busca dos temas e das verdades do mundo. Sendo este mundo, hoje, cada vez mais repleto de estímulos que mudam a uma velocidade muito rápida, consideramos essencial na educação que a criança seja estimulada no sentido de apurar e treinar a atitude filosófica que a “obrigue” a parar para pensar, a ouvir para se fazer ouvir, olhando para o desconhecido com tranquilidade de modo a apreciá-lo como algo a descobrir com curiosidade e responsabilidade. Esta dinâmica permite à criança o desenvolvimento da sua identidade, com o seu pensamento singular, com as suas opções e juízos de valor, numa cascata de aprendizagem que a estimula e responsabiliza quer individual, quer coletivamente. Deste modo, fazer filosofia para crianças é um modo de trazer sensibilidade às relações. Sendo a criança testemunha e parte de um tempo apressado, ocupado, com necessidade de diagnósticos rápidos e respostas instantâneas, o contacto com a filosofia exige o exercício da paciência e da humildade, no sentido de cultivar e desenvolver as habilidades de raciocínio e de uma cognição mais ampla e estruturada.

Este caminho será promissor se o nosso objetivo for o de ajudar as crianças a descobrir o que torna a sua experiência significativa.

A filosofia para crianças é uma forma de contrastar e contrariar a situação anti reflexiva dos dias de hoje, favorecendo uma atitude democrática: um espaço e modo de aprender a ouvir os outros, de praticar a verbalização do pensamento de modo a promover modos de ultrapassar confusões e ambiguidades. Ao estimular a expressão das convicções,

estas tornam-se mais ou menos explícitas de modo a permitir um espaço de descoberta e o prazer de brincar com ideias e conceitos, identificando várias perspectivas sem cair no relativismo de opiniões e oferecendo, assim, um espaço onde se pode mudar de opinião à luz de novas razões e discussões sobre a sua validade. A criança, para crescer e viver, precisa de participar ativamente nesse processo dentro da escola, o que ajuda a ganhar autonomia de pensamento e a desenvolver capacidades para refletir sobre questões éticas e sociais.

Fazer filosofia para crianças é criar a prática de pensar, num ambiente onde o questionamento da criança sobre conceitos comuns, centrais, controversos e problemáticos da experiência infantil possam ser adequadamente investigados e não simplesmente respondidos com “verdades absolutas” ditadas pela experiência do adulto.

Porque em educação nada se termina, antes tudo se questiona e renasce com novas interpelações, que têm a ver com a evolução dos tempos, das famílias, da sociedade, da cultura e da própria educação; e tudo isto tem a ver com o modo como nos iniciaram e iniciámos no desenvolvimento do pensamento, também aqui a filosofia tem um lugar real e ocupa um espaço, sendo o jardim de infância o lugar de excelência onde a criança estrutura o caminho de ser pessoa e de ter uma personalidade, numa sociedade democrática cada vez mais exigente.

Por isso o objetivo deste trabalho – assente na investigação-ação – e ainda que a linguagem e o seu desenvolvimento constitua uma preocupação no Jardim de Infância, nem sempre esta é tratada de modo a desenvolver o treino do seu encadeamento, da sua justificação e do seu contraditório, dentro de contextos restritos e/ou abrangentes. A introdução da Filosofia para crianças no jardim de Infância, representa, assim, na nossa hipótese de trabalho, um modo de combater esse défice e tentar dotar as crianças de novos instrumentos de enriquecimento cognitivo, tornando-os cidadãos mais participativos e democráticos. Propomos, assim, uma nova abordagem baseada na metodologia desenvolvida pelo filósofo Matthew Lipman – Filosofia para crianças no âmbito do pré-escolar.

Com um grupo de crianças de 3 anos, sendo uma criança sinalizada pela educação especial, envolvendo os pais numa participação ativa, propusemo-nos levar a cabo este

projeto no sentido de tentar levar mais longe, e dotar de uma mais-valia, o seu desenvolvimento.

Dentro desta linha de escolhas, e no sentido de sermos capazes de levar a filosofia, como um contributo de relevo, à formação das crianças no Jardim de Infância, começaremos por fazer uma reflexão sobre o que é a filosofia, quais os seus fundamentos e a sua evolução. Ainda neste “grande” capítulo “ a mais valia de filosofar”, pensamos sobretudo, no conjunto de ferramentas que esta traz ao homem para melhor o ajudar dentro de si e de si para fora.

Os diversos modos de abordar, pensar e entender os fenómenos, também nos levou a enquadrar a filosofia da educação como um espaço de conceções diversas à medida da evolução do conceito de criança e da importância a dar ao papel da linguagem no desenvolvimento da criança.

. Como a filosofia é a busca do fundamento e do sentido da realidade nas suas múltiplas formas, tentámos aprofundar as fontes e a metodologia de Matthew Lipman na sua teoria e na prática, o que a envolve e o que pretende em termos de educação numa sociedade democrática.

O método de Lipman revela-se, para nós, a proposta mais consistente, em termos da própria exequibilidade, para levarmos a cabo o nosso projeto. Estudar esta metodologia – Filosofia para crianças – e integra-la nas orientações curriculares de jardim de infância, representará um desafio estimulante e sistemático para o educador construir, a partir do grupo, o seu próprio currículo.

Sendo o educador peça chave de todo o processo educativo, uma vez que é ele o construtor do seu currículo e, como tal, pode ou não facilitar o pensamento crítico e o pensamento criativo das crianças para que se afirmem e intervenham numa sociedade de direitos e deveres, é importante fundamentar a opção metodológica baseada nas orientações curriculares para a educação pré-escolar, desenvolvidas com a mais-valia do método de Lipman, onde a filosofia se torna o objeto e o instrumento.

Todo o trabalho prático é feito através de sessões de Filosofia para Crianças realizadas com o grupo de crianças/pais. Pretende-se cultivar e desenvolver o pensar e o raciocínio

a partir da discussão de temas cujo cariz filosófico permitirá não só uma melhor aprendizagem, mas também uma melhor capacidade de inferir, de relacionar, de avaliar, de valorizar, de definir e de criticar. Por conseguinte, pretende-se desenvolver valores inerentes à cidadania e conseqüentemente, um melhor posicionamento perante a vida e os outros.

O levar à prática este propósito, passará por estruturá-lo nos princípios norteadores que orientam e fundamentam o trabalho do dia-a-dia. Neste sentido, ilustraremos a prática com a narrativa da sessão filosófica e o seu desenvolvimento ulterior.

## Capítulo 1 - Filosofia: Fundamentos e Evolução

### 1.1 O que é a Filosofia?

Continuando nossa reflexão vemos que, etimologicamente, a palavra Filosofia deriva da junção de duas palavras de origem grega “philos” ( amigo ) e “sophia” ( sabedoria ) o que nos levaria a pensá-la como “ amigo da filosofia”.

Assim, a palavra filosofia, atribuída a Pitágoras (Grécia), serviu para dar ao homem o título de amigo da sabedoria já que o título de sábio era dado à divindade.

Marilene Chaui em seu livro de filosofia Novo Ensino Médio, publicado na NET, atribui a Pitágoras a afirmação “a sabedoria plena e completa pertence aos deuses, mas que os homens podem desejá-la ou amá-la tornando-se filósofos.”(Chaui, 2000: 19).

Natural de Atenas Sócrates, num constante questionar e questionar-se, combateu as ideias dos sofistas e ensinava nas praças ou nas ruas tendo como objetivo de seu ensino “ tornar o homem virtuoso”. Nada se conhece que ele tenha escrito e o que até nós chegou veio por seus discípulos nomeadamente Platão. Impelindo o homem para tentar ampliar seus conhecimentos, levando-o a questionar-se constantemente, levava-o também a reconhecer que, paradoxalmente, quanto mais trabalhava e pensava saber mais reconhecia o pouco que sabia “só sei que nada sei” revela-nos um homem humilde e irônico ao mesmo tempo. Heidegger, filósofo, professor alemão e um dos fundadores da filosofia existencialista, refere que “uma existência que não se interroga nem seja objeto de questão ela própria é uma existência banal.” Corroborando Sócrates coloca-se em linha com todos os que, como ele, são de opinião que a filosofia nasce a partir da vida e nela se questiona constantemente procurando essa verdade que almeja mas ciente de que nunca a conseguirá de forma plena. Isto leva Pascal, pensador francês do séc. XVII, a considerar que o homem ... “é feito para procurar a verdade e não para a possuir”.

Já Décartes, grande estudioso das ciências matemáticas, a quem devemos a geometria analítica, era de opinião que “Entendemos por filosofia o estudo da sabedoria, e por sabedoria não só a prudência no agir, mas também a ciência perfeita e útil a vida de todas aquelas coisas que o homem pode conhecer.” reconhecendo assim que a filosofia, ao procurar o significado da vida e do mundo pretendia fixar como se deve viver sendo um conjunto de noções de toda a espécie sem cuidados de organização pois seu objeto era mesmo o conjunto de todos os conhecimentos.

Já para Conte, fundador do positivismo, o conceito de filosofia leva-nos a conhecer os fenómenos e as leis pelas quais são regidos pois acredita que só é possível o conhecimento revelado pela observação e experiência. Do mesmo modo Littré, médico francês do séc. XIX, considerava as questões de ordem metafísica como “ um oceano para o qual não possuímos nem barco nem vela.”

O positivismo coloca-nos assim perante a filosofia como ciência positiva e sistematizada que se funde num saber totalmente unificado e o filósofo é apresentado como “ um especialista das generalidades”.

Com a reedição das obras de S. Tomás de Aquino e a abertura, em Roma, de uma Academia para o estudo e divulgação de suas doutrinas e outras medidas, tais como a abertura dos Arquivos do Vaticano, tomadas pelo Papa Leão XIII, eleito Papa em 1878, temos a filosofia como o conhecimento do espírito tal como é e como deve ser pois ela vai-se debruçar sobre a unidade total do saber defendido pela filosofia positiva de Conte, a filosofia das ciências de Kant e ainda das questões metafísicas da filosofia aristotélica-tomista.

No Séc. XX a filosofia existencialista aparece de diferentes formas desde Heidegger e Jean Paul Sartre passando pelo existencialismo cristão defendido por Kierkegaard, filósofo e teólogo dinamarquês, a Gabriel Marcel nascido em Paris, filósofo, dramaturgo e crítico teatral.

“A existência precede a essência” é um dos seus principais fundamentos e Jaspers defende que a fundação da filosofia é que a função da filosofia é esclarecer o sentido da própria existência perante si mesmo através da análise imediata da própria atividade do

eu existente, ou seja, das questões que o homem coloca a si mesmo tendo como objeto o homem real, \ individual, \ concreto, perante os seus problemas diários\ do dia a dia.

Continuando a questionar-nos sobre o que é a filosofia acreditando que seja “uma arte de pensar e uma arte de viver” pois é “amizade à sabedoria” confrontamo-nos com o conceito de sabedoria que nos leva:

- ✓ “à arte de viver e de morrer” traduzida no adágio “filosofar é aprender a morrer”;
- ✓ ao conhecimento de si próprio considerando neste ponto o individual e o humano;
- ✓ ao sentido de meditação;
- ✓ á formação de juízos;
- ✓ ao sentido dos valores;
- ✓ á abertura, libertação e constante inquietação do espírito.

Encontrando na definição de Foulquié um pouco de tudo o que foi dito “A filosofia é a ciência do espírito do homem e de tudo aquilo que esse espírito é capaz de conhecer para além do domínio sensível.” Pensando que “filosofar é aprofundar” e ainda que “filosofar é reflectir e criticar” vemos que a filosofia e a ciência são distintas mas podem influir uma na outra pois se a ciência leva a procurar as capacidades da inteligência para a verdade a filosofia leva ás ciências os princípios em que se baseiam legitimando-as ou criticando-as. Do mesmo modo se as ciências podem ser um estudo fragmentado da realidade e suas leis a filosofia é um complemento dessas mesmas ciências. Uma vez que estas se bastam em saber como são as coisas compete á filosofia afirmar sobre o que elas valem para o homem bem como sobre o modo como ele delas se serve para valorizar o seu procedimento.

Considerando como definição de filosofia “indagação racional sobre o mundo e o homem com o propósito de encontrar a sua explicação última; sistema peculiar de filosofia (a de S. Tomás, a existencial); qualidade ou atitude do que é filósofo, no sentido em que se eleva acima das contingências e interesses dos homens; serenidade, elevação e fortaleza de ânimo” (Porto Editora, 1985: 758). No mesmo dicionário (1985:

759) a palavra filosófico é o adjetivo relativo á filosofia; próprio dos filósofos, racional ... e filósofo é o ou aquele que é versado em filosofia; amigo do saber; sábio; pessoa que se mostra superior às convenções sociais.

Sempre atual a Carta sobre o Humanismo de Heidegger (Beau, 1948) lembra que: é chegado o momento de deixar de sobrevalorizar a Filosofia e de lhe pedir demasiado... O pensamento futuro não abandonará, como queria Hegel, o nome de “amor da sabedoria” para se transformar na própria sabedoria sob a forma do saber absoluto. .... Assim, a linguagem será a linguagem do Ser como as nuvens são as nuvens do céu...

Assim, e após uma viagem pelo pensamento e obra, desde os pré-socráticos aos da novíssima era pós-moderna nada de concreto encontramos que nos permita definir com exatidão “Filosofia”, pese embora, o facto de ser comum a todos a ideia de busca permanente, de questionar constante e da necessidade de conhecer e conhecer-se para melhor evoluir, ser e agir em “cidadania” na “cidade”.

Pensamos, pois, ser justo concluir que a definição tal como a ideologia que lhe está subjacente mais não são que dúvidas constantes na certeza de que a Humanidade sempre se interroga, quer conhecer-se e colocar-se, por inteiro, no caminho da perfeição máxima desejo, desde sempre, manifestado pelo Homem. Este, consciente de sua pequenez, resume na frase “...só sei que nada sei” de Sócrates o quanto é longo o caminho a percorrer e o muito que lhe falta saber pois “...O que sabemos é uma gota e o que desconhecemos é o Oceano.” segundo Isaac Newton.

## 1.2 A mais-valia de filosofar

“A filosofia não tem significado bem delimitado. O termo já inventado para abranger o conjunto de todas as ciências”.

(Fragata, 1989: 65)

“Filosofia é em si própria indefinível”.

(Boavista, 1993: 363)

Ainda hoje, quando ouvimos a palavra filosofia, experimentamos um certo desassossego e/ou curiosidade. O facto de não sabermos enquadrá-la, uma vez que não estamos perante um corpo de teorias encadeadas como, por exemplo sucede na física, limitamos a capacidade de a situar num determinado lugar. Acresce, ainda, que não se descortina uma utilidade aparente para a vida de todos os dias.

“... a filosofia não constitui um corpo de conhecimentos que se possa comparar, por exemplo a biologia ou a etologia... a filosofia é principalmente uma actividade”  
(Sádaba, 2005: 14)

Aristóteles acertou em cheio quando disse que nós, os seres humanos, filosofamos para nos maravilharmos perante as coisas. Se não formos curiosos e se não nos admirarmos pela nossa própria existência, nunca chegaremos a compreender como somos seres rodeados de mistérios, estimulados por um conjunto de interrogações que nos levam a pensar e a repensar. Se a consciência nos levar à interrogação, a admiração resulta da nossa curiosidade.

“Filosofar é uma das atividades mais fascinantes a que podemos entregar-nos e que o esquecimento ou a supressão de filosofar representaria uma perda, que deixaria os seres humanos mais pobres”(Sádaba, 2005: 12).

A filosofia é, assim uma atividade que trata de esclarecer o conhecimento que temos do mundo e de nós mesmos nunca deixando que se suprima a reflexão sobre as estruturas do conhecimento humano e da atividade dos homens, contribuindo para a construção de um mundo menos anémico e mesquinho, onde a produção e a posse não permitem a existência de sujeitos autónomos mas sim escravizados aos objetos. Corroborando com Kohan (2003:229) a filosofia consiste em fazer planos, colocar problemas e também criar conceitos, sendo que os problemas dão sentido aos conceitos no plano em que se inscrevem.

Para Gramsci, todos nós somos filósofos (Sádaba, 2005:17). É verdade que qualquer ser humano independentemente da sua profissão ou atividade, é obrigado a refletir sobre o sentido da sua existência, o que implica um olhar demorado sobre aquilo que fazemos e em que acreditamos, “é feito por nós, pelos seres humanos, e que quanto mais evoluímos no conhecimento, mais possibilidades teremos de unificar o conjunto dos nossos saberes de um modo crítico. Daí que a atividade indispensável da filosofia seja a ciência” (Sádaba, 2005: 17).

Tudo isto nos leva a repensar qual é, na realidade a verdadeira utilidade da filosofia. Ao entendê-la como uma atividade clarificadora de todos os componentes teóricos e práticos entre os quais nos movemos, não se exige dos filósofos um conhecimento que a situe como mais um entre os diversos ramos do saber. “Se tanto a filosofia como a educação estão dividindo a racionalidade como uma meta comum, não parecia de todo ultrajante argumentar que, fundamentalmente, toda a verdadeira filosofia é educacional e que toda verdadeira é filosófica” (Lipman,1990: 62). A filosofia é, inequivocamente, uma atividade muito abrangente, por isso se ocupa dos interesses próprios, interesses que vão da lógica à estética.

“A filosofia é uma constelação de saberes, uma tentativa de perceber o verso e o reverso, um desafio para se encontrar utilidade a todo o conjunto de conhecimentos de que dispomos”(Sádaba, 2005: 15).

Tudo isto faz com que a filosofia nunca perca o contacto com a ciência, ela nasce no repensar e questionar da natureza fazendo uso da razão.

Ao pensarmos na sua utilidade não podemos entendê-la como imediata e direta mas sim como um conjunto de ferramentas que nos poderão ajudar a entrar em nós mesmos com mais confiança, permitindo-nos perceber e melhorar a existência.

Daqui pode decorrer uma maior resistência às dificuldades, uma maior capacidade de argumentação sem recurso às falácias habituais, uma atenção reforçada que nos permite separar e aparência da realidade.

Poderemos concluir que a filosofia é uma disciplina teórica e prática. A sua vertente teórica, o saber, refere-se ao raciocínio enquanto tal ou lógica; aos limites do conhecimento objetivo também chamado epistemologia, e, por último, a prática trata da ética ou da vida moral. Por conseguinte a filosofia não reinventa nada, antes codifica as perguntas que todos nós, pelo facto de estarmos despertos e utilizarmos o cérebro, temos necessidade de fazer.

A atividade filosófica, esforço radical de compreensão da realidade humana não se esgota nessa compreensão. Procura compreender a existência e, simultaneamente esboça e empreende uma pedagogia existencial.

Pensar, dialogar, argumentar e ensinar são formas de viver e estar em sociedade, abrindo a inteligência e descortinando horizontes. Filosofar como nos diz Gabriel Perissé (2008) é um constante retorno aos temas em análise. Filosofar é observar e reobservar, pensar e repensar, com base em pressupostos/premissas (assim sempre explicadas por uma questão de honestidade intelectual) e com uma atitude de assombro que deve ser atualizada constantemente.

A filosofia constitui um ato tão radical, inovador e rebelde, que é encarada como um ato de liberdade. Liberdade esta que, passa pelo desenvolvimento da argumentação, pela capacidade de autocritica, pela estimulação da imaginação, pela abertura a situações novas sem limites estritos do convencional.

Por tudo isto poderemos dizer que a filosofia nos conduz a um conhecimento mais profundo do mundo e de nós próprios ou não estivesse sempre ligada aos grandes temas

da vida como sejam a verdade, a justiça, o bem, o mal, o absoluto, o múltiplo e o uno, a felicidade, o belo...

Não pensar em questões como a tolerância, igualdade, fraternidade e liberdade e não saber estar com o outro, é não vivenciar uma sociedade democrática, comprometida com o pluralismo e com a diversidade.

O pensar e o repensar o mundo envolve necessariamente a reflexão sobre grandes temas e devolver o gosto de filosofar, criando um carácter reflexivo, crítico e transformador que fundamenta a importância da própria filosofia no processo educativo. As instituições educativas devem estimular nas crianças este desafio, sem o qual o desenvolvimento de uma cidadania equilibrada e responsável fica mais limitado.

### 1.3 Pensar filosoficamente a educação

Falar de filosofia de educação é fazer perguntas fundamentais como: o que é educar? Porquê educar? Para quê educar? Quem está apto a educar? A escola tem como objetivo peculiar o de desenvolver na criança o gosto pela reflexão, o espírito crítico amadurecido, a atenção às causas do que ocorre ao nosso redor, tornando-a sensível à dimensão ética de cada realidade.

“A filosofia de educação (que comporta diferentes estilos de fazer filosofia e trabalha com diversas concepções de educação) tem a sua terminologia específica e os seus procedimentos” (Perissé, 2008: 9).

Distingue-se assim das chamadas ciências da educação, como a sociologia, a psicologia e a pedagogia, apesar de esta ser a base de formação e de atuação profissional do professor.

As diferenças entre os diversos modos de abordar, pensar e entender, o fenómeno educativo, deverão ser realçadas uma vez que é extremamente salutar que todos conversem entre si, flexibilizando as fronteiras e que todos aprendam uns com os

outros. Só existindo um diálogo conjunto se poderão valorizar especialidades e coincidências.

“A filosofia é interdisciplinar por excelência. (...) O pensamento crítico gerado pela filosofia infunde nas demais disciplinas o questionamento, o espírito de auto-correção e a razoabilidade, assim como a busca de normas e padrões de logicidade e racionalidade” (Lipman, 1990: 10).

O filósofo por sua vez, encontrará descrições, informações e inspirações preciosas nas demais ciências. Perissé (2008) afirma:

“Graças à pedagogia obterá dados e considerações muito úteis sobre a educação como prática profissional. Graças à sociologia da educação descobrirá como o ambiente social condiciona as práticas educativas. Graças à psicologia de educação conhecerá estudos importantes sobre o comportamento humano em situação educativa” (Perissé, 2008: 10).

Não sendo a educação “objeto” exclusivo de nenhum especialista, tem, na filosofia da educação, uma permanente atitude de questionamento perante o processo educativo. Essa atitude, como nos diz Gabriel Perissé, provoca a busca sistemática do sentido da educação.

Esta atitude ajuda a questionar com persistência e a fundo o que é educar, porquê e para quê educar, concentrando-nos nos processos educativos.

Na filosofia da educação deverá existir sempre um estado de espírito em busca da clareza, da verdade, de um pensar vivo, em que não há espaço para concepções à superficialidade e ao comodismo.

Terão que estar sempre presentes, com espírito de compreensão, os contextos axiológicos, políticos, sociais e tecnológicos nos quais aqueles processos ocorrem, e nos quais a educação formula os seus enunciados.

A filosofia da educação olha para essa parte da realidade complexa, teoricamente, sendo ao mesmo tempo capaz de um esforço de abstração e de reflexão.

Nesta complexidade, a filosofia da educação nem sempre tem a pretensão de solucionar de um modo inédito os problemas empíricos, é capaz de desnudar a realidade com precisão mas nem sempre tem à mão novas diretrizes, “o filósofo, ao pensar o existente, denuncia os problemas sem apresentar soluções mágicas e, mais, ainda problematiza o que já parecia solucionado” (Perissé, 2008: 16).

Como Sócrates declarou, o filósofo não é aquele que tudo sabe. É aquele que entendeu uma verdade paradoxal. O filósofo tem uma maneira muito própria de encarar os factos educativos. A atitude de admiração, a sua capacidade crítica e o seu poder de relacionar as partes e o todo não dissolvem a sua ignorância; torna-se sim uma necessidade para que volte a pensar e a repensar a inesgotável e espantosa realidade.

Só se pode pensar a educação filosoficamente se o filósofo em educação souber que no saber nunca há saber pleno, o seu saber é sempre esperança de saber melhor, necessidade de descobrir e redescobrir.

A filosofia da educação mostra-nos muitas vezes interrogações críticas que nos oferecem respostas desconcertantes, ampliando a nossa consciência sem nos darem receitas apaziguadoras. Estas interrogações projetam luzes sobre a realidade, ajudando-nos a ser menos simplistas, a discernir melhor as tomadas de decisão responsáveis para reinventar com fundamento a escola. A questão é decidirmo-nos pelo melhor caminho. Por isso, é o estudo, a leitura crítica e criativa, o diálogo marcado de idas e vindas, a interpretação e o ócio reflexivo que nos vão ajudar a ser caminhantes sem pressa e, ao mesmo tempo, pacientes e amantes de sabedoria/conhecimento.

“A importância do conhecimento está em seu uso, em nosso domínio activo sobre ele, quero dizer, reside na sabedoria. É convencional falar em mero conhecimento, separado da sabedoria, como capaz de incutir uma dignidade peculiar a seu possuidor. Não compartilho dessa reverência pelo conhecimento como tal. Tudo depende de quem possuir o conhecimento e que faz dele” (Whitehead (1969), citado por Perissé, 2008: 16).

O que sabemos é que o conhecimento traz grandeza de carácter independentemente da sua união à sabedoria, encontrando-se esta num nível superior.

Definindo a educação como “a aquisição da arte de utilizar os conhecimentos” Whitehead dizia-nos que a mente humana não é um mero depósito de conhecimentos –

precisa de saber utilizar o que aprendeu. Por tudo isto a finalidade da educação é conjugar o pensamento vivo e a ação criativa.

Pensamos que só se poderá “utilizar o que se aprendeu” se os conceitos filosóficos estiverem presentes na vida da criança desde o pré-escolar, uma vez que é no jardim de Infância que o percurso escolar começa por abrir e proporcionar o acesso de todos ao conhecimento que se revela necessário no plano individual e social. Este desenvolvimento/conhecimento, acompanhado por uma atitude filosófica, irá ajudar a criança a compreender melhor, a agir com encadeamento crescente e a viver com mais intervenção, uma vez que é ensinada através do diálogo investigativo que confere uma autonomia de pensamento, uma perceção ética mais apurada, o respeito por pensamentos diferentes do seu, a aceitação de opiniões múltiplas e a capacidade de fundamentar os seus argumentos. Só a filosofia dá espaço e tempo para que a criança seja capaz de analisar o que está à sua volta, para colocar questões pertinentes e para descobrir a realidade nos seus elementos explicativos. “saber analisar, saber olhar para a globalidade das coisas e distinguir elementos, e perguntar porque é que é assim, para que servem as coisas, ... são lógicas que fazem apelo à dimensão analítica e à aplicação de lentes específicas” (Roldão, 2004: 67).

Também só com uma atitude filosófica a criança poderá imaginar, isto é, produzir hipóteses e pensar com elas. A criança questiona-se e só depois terá que ser capaz de imaginar explicações possíveis, de elaborar esquemas de análise que funcionam para alcançar a construção de alguma apreciação interpretativa consistente daquilo que suscita o seu questionamento.

“A consolidação destas duas componentes conduz ao aposto do indivíduo que passa pela vida sem nunca perguntar porquê, nem nunca saber explicar e muito menos conseguir agir em conformidade”. (Roldão, 2004: 68)

Aqui a criança conjuga o pensamento vivo com a ação criativa promovendo o interesse da experimentação e da observação que são atitudes de base para a descoberta do mundo e construção do conhecimento. Mas como nos diz Esperança Ribeiro (2004: 53), citando Lind (1998), não há acesso ao mundo do conhecimento a não ser por via da linguagem, do texto e do discurso. “Conceitos como cognição situada, e experiência

vivida, associam-se ao indivíduo socialmente construído, que se analisa através de narrativas e por diferentes ações e sistemas de comunicação”(Ribeiro, 2004: 53).

Perspetivas em torno do(s) conceito(s) de criança e suas implicações pedagógicas.

Por isso a filosofia desafia a criança a participar nas conversações/diálogos, sendo o papel do educador o de explorar criticamente a possibilidade de novas interpretações, num processo em aberto, a que Bruffe (1993) designou de aprendizagem colaborativa (Ribeiro, 2004: 57).

A criança, ao comunicar as suas opiniões, quebra uma série de barreiras, uma vez que faz convergir de um início aparentemente disperso, mas conjugável, um projeto que encadeia uma diversidade de vocábulos. Na conversação a tomada da palavra é negociada momento a momento e os interlocutores vão construindo o que dizem ao longo das suas narrativas.

Esperança Ribeiro refere também (2004: 58) que a junção apelativa da palavra permite, de acordo com Jacques (1985) fundar a união com o outro, e faz com que este fale a partir dele mesmo, e por ele mesmo, numa atividade conjunta e reversível, como co-enunciador e co-criador, fazendo emergir um sentido comum de partilha e, simultaneamente, a responsabilidade semântica do discurso... Falar é segundo Jacques (1985), apelar para o outro, criar um espaço de união um vínculo entre os dois co-enunciadores.

Dai a importância da filosofia no jardim de infância uma vez que este propicia espaços de diálogo onde a criança faz a sua participação individualmente, manifestando-se sobre si, sobre os que a rodeiam e ainda, na relação e confronto com o grupo.

Dotar a criança de capacidade para falar com uma certa extensão, de modo coerente, de dizer coisas apropriadas numa vasta gama de contextos, usando a linguagem de um modo crítico e criativo é o desafio do educador no contexto do jardim de infância. A filosofia faz da criança intérprete e descodificadora de mensagens, interlocutora e autora. A produção de conhecimento que antes se justificava pela mera observação passa agora a enraizar-se na argumentação.

“Estas crianças estão assim mais defendidas perante uma sociedade de mudança permanente como é a actual” (Ribeiro, 2004: 54).

A filosofia no jardim de infância ajuda as crianças a descobrirem o que torna a sua experiência significativa, uma vez que permite fazer inferências, identificar relações, distinguir, associar, avaliar, definir e questionar o significado da sua experiência. “Desse modo habilidades de raciocínio são correlatas à aquisição de significado” (Lipman, 1990: 122).

Podemos afirmar que a filosofia no jardim de infância ajuda a criança a descobrir a relação das palavras com as palavras, o que a ajuda e prepara para lidar com a duplicidade que, frequentemente, caracteriza o mundo à nossa volta.

“Portanto, fornecer à criança uma disciplina preparatória para a compreensão da ambiguidade é prepará-la não somente para os trocadilhos, equívocos, e duplo sentido do discurso diário, mas também para as alusões ricas da literatura, para as ligações dúbias das relações humanas e para a transformação da própria natureza” (Lipman, 1990:125).

“A educação é útil na medida em que incentiva a livre actividade do espírito, a curiosidade intelectual, o amor pelas artes, o impulso criador na ciência e tecnologia, mas tudo isso a favor de uma vida mais humana” (Perissé, 2008: 45).

A filosofia da educação reflete a evolução de concepção da criança sendo capaz de repensar novos métodos de educação que vão tornar a criança-cidadão cada vez mais capaz de questionar e de se posicionar no mundo.

## 1.4 Evolução do conceito de criança

A filosofia da educação no nosso tempo apresenta as características que refletem, nos seus aspetos mais essenciais, as modificações sofridas durante as mudanças históricas e sociais de que a criança tem sido alvo. A realidade educativa, como esboço de uma história e de uma filosofia da educação, apresenta uma visão variável do conceito de criança, pedagógica e psicologicamente.

Os estereótipos que se mantêm até ao final do séc. XIX acerca do conceito de criança tendem a desvalorizar a sua importância e especificidade, o que impediu durante muitos anos o aparecimento de uma área de investigação e uma visão sobre a educação mais adequada à sua essência. Nessa época, o que hoje chamamos infância estava limitado a um período curto, muito frágil e transitório da vida, em que uma pessoa ainda não se podia bastar a si mesma e às suas necessidades básicas “nas sociedades europeias durante a época medieval, não havia um sentimento ou consciência de “infância” (Kohan, 2003: 63).

Esta ideia de infância prolonga-se e aqueles a quem hoje chamamos crianças eram adultos em miniatura “eram adultos menores ou em menor escala de tamanho” (Kohan, 2003: 64).

As crianças, tal como as compreendemos atualmente, eram mantidas pouco tempo no âmbito familiar. Logo que a criança se bastasse fisicamente, começava a habitar o mundo dos adultos confundindo-se com eles. Não havia, naqueles tempos, nenhuma ideia de percepção particular ou específica da natureza da infância diferente da de adulto.

Mudanças demográficas substantivas fizeram com que se passa-se de uma alta fertilidade e alta mortalidade infantil para uma baixa fertilidade. Aqui, a criança passa a ser o centro das atenções dentro da instituição familiar. A família, gradualmente, vai-se organizando em torno da criança conferindo-lhe importância. Simultaneamente o estado também mostra interesse crescente em formar o carácter das crianças surgindo assim uma série de instituições/escolas “surgiu assim uma série de instituições com o objetivo

de separar e isolar a criança do mundo adulto, entre elas a escola” (...). A criança adquire um novo espaço dentro e fora da instituição familiar” (Kohan, 2003: 66).

A descoberta de criança enquanto criança deve-se a Rousseau pois este via a educação como um processo de desenvolvimento. Defendia a dignidade da mesma, mostrando o quanto era importante que a criança vivesse a sua infância para desenvolver pouco a pouco as tendências naturais que nela existem, e em cada idade, o seu nível próprio de maturação. Para deixarmos a criança ser quem é e, assim, viver a sua infância, é necessário conhecê-la nas diferentes etapas do desenvolvimento.

Pestalozzi, um dos precursores da pedagogia contemporânea extrai as suas ideias, como Rousseau, da simples especulação ou reflexão sobre a natureza humana. Porém este opta pelo caminho da experiência para conhecer e compreender o desenvolvimento da natureza humana. A criança é vista como um ser que exercita o cérebro, o coração e as mãos, isto significa que trabalha harmonicamente as várias faculdades humanas. Por isso a criança deve, desde o berço, ser encarada de acordo com a sua natureza, ideia defendida também por Froebel (1977 citado por Lima, 2004: 24) “A criança não é boa nem má, é um ser em formação e em desenvolvimento espontâneo (...) a criança é chamada a realizar-se na vida que lhe é actual e o ensino deve assentar na observação continua da criança”.

Também Froebel considera que a criança é detentora de um valor absoluto. Este pedagogo trouxe uma mudança na percepção da infância, criando um interesse pela criança e pelo próprio método de ensino, a escola passa a centrar-se no seu desenvolvimento.

Froebel teve o prenúncio de antecipar a descoberta feita pelos psicólogos, que os primeiros anos de vida são os decisivos no desenvolvimento mental do ser humano. A pedagogia de Froebel (1967 citado por Lima, 2004: 24) é uma pedagogia de ação, onde “a criança para desenvolver-se, não deve apenas olhar e escutar, mas agir e produzir”

Não obstante, tem a escola uma função social, através da função individual: o desenvolvimento das energias da criança e da consciência do grupo e da coletividade; nomeadamente, a escola deve parecer-se o mais possível com a vida; onde conste a atividade e a liberdade. Para isso Froebel criou o Kindergarten (escolas infantis) “são

claras, alegres, têm mobiliário adequado ao tamanho das crianças, mesas cadeiras transportáveis... dá ensejo à criança de fazer aprendizagens da vida social com tudo o que ele comporta de experiências enriquecedoras” (Fiquemont, 1958: 39).

Aqui, as crianças sentadas em pequenos grupos ocupam as mãos e o cérebro que desperta com cubos de madeira, régua, pauzinhos onde “o essencial é a actividade infantil, que se manifesta como jogo”.(Fiquemont, 1958: 40).

De acordo com esta visão defendida por Froebel a criança é um ser em formação e em desenvolvimento espontâneo exercendo um papel ativo dentro da sua própria existência, sendo que a educação representará o motor para o sujeito, contribuindo para o desenvolvimento de um ser humano progressivamente mais pensante e mais consciente.

A caracterização da criança na época contemporânea não apresenta grandes diferenças nas linhas gerais apontadas pelos pedagogos da educação da época moderna, porém em relação à educação, John Dewey (1995) diz-nos que a educação tem a função de descobrir e desenvolver capacidades. Até aqui nada de novo, a novidade está no facto da filosofia ser a teoria da educação, educação esta que assenta numa sociedade democrática. Através da sua visão de educação, Dewey quis ir além das propostas pedagógicas das obras dos teóricos da escola nova e tentou desenvolver os fundamentos de uma educação democrática e experimental.

O patamar das grandes mudanças na psicologia do desenvolvimento da criança deve-se à teoria evolucionista de Darwin uma vez que abriu caminho para uma nova perspectiva em psicologia: modelo organicista. Este trabalho assume uma perspectiva interacionista considerando que o desenvolvimento cognitivo, “é uma competência geral e estrutural do sujeito para pensar e raciocinar sobre o mundo físico e lógico - matemático considerado de um ponto de vista científico” (Piaget, 1977: 61), isto é, a dinâmica em que fatores maturacionais, genéticos e da experiência externa se combinam no decorrer dos diferentes estádios por que o indivíduo passa ao longo da vida. O modelo organicista realça o carácter adaptativo do processo de desenvolvimento, dado considerar que, ao progredir na sequência dos estádios, o organismo dispõe de mecanismos psicológicos diferentes e qualitativamente superiores de intervenção no meio. Essas intervenções, por sua vez, contribuem para reorganizar os mecanismos

psicológicos, fazendo com que a criança fique melhor apetrechada para ajustar adequadamente os comportamentos às exigências do meio. A criança é um ser dinâmico que tem a possibilidade de moldar o seu desenvolvimento graças às numerosas competências que lhe permitem orientar, reorientar e conduzir as suas interações com o ambiente (Piaget, 1990).

Jean Piaget elaborou uma teoria de desenvolvimento a partir do estudo da criança. Ultrapassou a velha concepção de que a inteligência da criança era semelhante à do adulto, existindo entre elas mera diferença quantitativa. A sua concepção construtivista/interacionista parte da tese de que o conhecimento não depende nem só da criança (sujeito) nem só do conteúdo de estudo (objeto). As estruturas da inteligência não são apenas inatas, mas produto de uma construção contínua da criança. As estruturas intelectuais constroem-se de modo progressivo num processo de troca entre a criança e o meio. Destaca a importância do trabalho em equipa e cooperação para o desenvolvimento da inteligência. O apelo às atividades espontâneas da própria criança, objetivando uma organização cognitiva preparatória das operações da inteligência é conseguida através do processo de adaptação ao meio.

Sendo que a inteligência precede o pensamento, o desenvolvimento pressupõe, por um lado, a influência do meio físico, social e ainda, a hereditariedade. O desenvolvimento mental faz-se, pois, por etapas sucessivas em que as estruturas intelectuais se constroem progressivamente, como refere Piaget (1990):

“A cada instante, a acção é desequilibrada pelas transformações que aparecem no mundo, exterior ou interior, e cada nova conduta vai funcionar não só para estabelecer o equilíbrio, mas também para tender a um equilíbrio mais estável que o do estágio anterior a essa perturbação” (Piaget, 1990: 16).

Cada novo estágio representa uma forma de equilíbrio cada vez maior, que permite uma adaptação mais adequada às circunstâncias. Em todos os estágios, a permuta entre o sujeito e o meio opera-se por dois mecanismos constantes, que são a assimilação e a acomodação, que segundo Piaget (1977: 17) consiste em: “Incorporar as pessoas e as coisas na actividade própria do sujeito, portanto em «assimilar» o mundo exterior às estruturas já construídas, (...) a reajustar estas últimas em função das transformações sofridas, portanto em «acomodadas» aos objectos externos”.

Por isso, face a uma nova situação, a criança começa por incorporar os objetos aos esquemas já construídos e simultaneamente, transforma esses esquemas para uma melhor adaptação. O desenvolvimento mental surge assim, na sua organização progressiva, “como uma adaptação sempre mais precisa à realidade.” (Piaget, 1990: 18).

São estes dois mecanismos funcionais que possibilitam a construção das novas estruturas. Estes são, primeiramente, esquemas de ação que, quando interiorizados, se transformam em esquemas operatórios. “Qualquer regulação acrescenta novas transformações que têm as suas próprias estruturas, designadamente quanto às negociações, o que permite enriquecer na forma o sistema que se queria equilibrar”. (Piaget, 1977: 47).

Vygotsky desenvolveu a teoria e metodologia da psicologia histórico-cultural, tendo como ideia principal que as funções psicológicas humanas são:

“funções mentais superiores... e que constituem a mente humana, tais como memória, pensamento, linguagem... usam instrumentos muitos especiais, instrumentos interiores ou signos, cuja utilização é semelhante à dos instrumentos exteriores” (Yudina, 2009: 4).

Para compreender a verdadeira natureza da mente humana é necessário acompanhar o seu desenvolvimento: “ a criança nasce sempre numa sociedade cultural e que o seu desenvolvimento é sobretudo orientado pela interiorização de signos e símbolos culturais, não há nada na mente da criança que não seja afectado por essa cultura” (Yudina, 2009: 4). As aprendizagens não se fazem no vácuo, ocorrem sempre em contextos culturais e em situações específicas (Strandberg; 2009: 17).

A criança não é uma garrafa vazia para o professor encher de conhecimento; professor e criança devem cooperar entre si. Ensinar a criança não significa, necessariamente, que se desenvolva. Pelo contrário, para desenvolver as funções mentais superiores, a criança tem que interagir com o ambiente com a mediação de agentes culturais (Yudina, 2009; Zinchenko, 2009).

“A criança é um sujeito e não o objeto da aprendizagem” (Yudina, 2009: 5). Por isso a aprendizagem escolar não deve estar apenas centrada no domínio de tarefas cognitivas.

Deve, também, promover o desenvolvimento da criança num sentido mais lato, incluindo o desenvolvimento da identidade.

“Vygotsky afirmou que o desenvolvimento se baseia na formação de estruturas complexas das funções psicológicas, na motivação e na relação com o mundo. Promover o desenvolvimento significa promover inovação nessas estruturas complexas, através da formação de novas capacidades de pensamento de nível mais elevado, de novas motivações e de novas atitudes: o que Vygotsky designa de “*novoabrazawanie*” e que traduzo por *neoformações*” (Oers, 2009: 15).

Ao discutir os processos de aprendizagem que podem promover desenvolvimento desse tipo, Vygotsky diz que se deve ter em conta o nível de funcionamento que as crianças já adquiriram – o nível de desenvolvimento real. Mas acentua que, com o apoio adequado as crianças podem atingir mais do que se poderia esperar com base no seu nível de desenvolvimento real. Este apoio cria uma área potencial de processos de aprendizagem, a “*zona de desenvolvimento próximo*” que, em condições adequadas pode promover *neoformações* e, por conseguinte, o desenvolvimento.

Para Vygotsky a “*Zona de desenvolvimento próximo*” é um conceito sempre presente na sua teoria de desenvolvimento (Oers, 2009: 15). Evidencia a importância que Vygotsky atribui ao apoio de outros no desenvolvimento da criança.

“A criança sente-se capaz de agir, pensar, planear, sentir e querer de maneira totalmente diferente quando lhe é permitido agir com “*uma cabeça mais acima*” em actividades conjuntas, que reconhecem a competência da criança”(Strandberg, 2009: 17).

É uma questão de desenvolver as interações entre crianças e adultos e de crianças entre si, das crianças terem acesso a instrumentos envolvendo-as como parceiros criativos, em espaços que favorecem o diálogo, o trabalho em equipa e a organização do seu “*discurso interior*”.

Também Vygotsky nos diz que o jogo é o método próprio da aprendizagem das crianças:

“o jogo cria uma zona de desenvolvimento próximo para a criança... no jogo é como se estivesse uma cabeça acima da sua. Muitas vezes basta dar espaço ao jogo das crianças para que elas próprias inventem diferentes formas de brincar.” (Vygotsky, citado por Strandberg, 2007: 19).

Aqui o papel do professor é redefinido, e de único transmissor de conhecimento passa a ser um orientador, que cria situações para as crianças falarem e aprenderem umas com as outras.

“A aprendizagem cooperativa alarga, aprofunda, apoia e estimula a comunicação e a interação a diferentes níveis, entre crianças e entre crianças e adultos, de modo a apoiar a aprendizagem da criança.” (Vonta, 2009: 22).

O professor também incentiva a participação ativa de todas as crianças na vida social da sala de aula e ajuda-as a pôr em prática e compreender as suas responsabilidades num ambiente democrático. Segundo Vygotski “o papel mais importante do professor é o da organização social das aprendizagens. Não é o da função de ensinante” (Niza, 2001: 44).

Podemos concluir que a criança no séc. XX torna-se o centro das preocupações e das atenções que até aí se orientavam para o adulto. Na filosofia do conhecimento a ideia central é que o conhecimento está ligado à ação, pela sua natureza e origem. A intenção é agora de libertar a criança de tutela do adulto para que a construção da sua personalidade se realize pela autonomia, em oposição à heteronomia, baseada na investigação e na autoinstrução. Doravante a experimentação e a observação são as atitudes de base para a descoberta do mundo, “ir ao encontro das necessidades e interesses da criança, em cada momento da sua vida, perspectivando-a como capaz de assegurar o seu próprio desenvolvimento (pedagogia centrada na criança)” (Ribeiro, 2004: 48).

A criança torna-se pois, neste contexto, não só objeto mas agente da educação. São os estudos sobre crianças na área de psicologia, que têm um papel primordial no sentido de fundamentar os pressupostos de que o desenvolvimento do ser humano obedece a leis próprias, e que a criança tem características específicas no que respeita à sua forma de sentir, pensar e relacionar-se.

## 1.5 A importância da Linguagem na Filosofia

No campo dos estudos sobre o desenvolvimento da criança, um dos itens que ocupa o estudo dos psicólogos e filósofos é a linguagem, uma vez que “entre a linguagem e o pensamento existe assim um círculo genético, de tal modo que um dos dois termos se apoia necessariamente no outro, numa forma solidária e numa perpétua acção recíproca” (Piaget, 1977: 133).

E porque pensar é um ato lógico que implica o estabelecimento de relações entre conceitos traduzidos na linguagem por signo ou palavras, e a imagem acústica do conceito (signo) é o significante e a ideia é o seu significado. Por outras palavras, segundo Saussure o signo é a totalidade que resulta da associação de um significante com um significado (Saussure, 1964 citado Lima, 2004: 34).

É por isso que não podemos pensar sem palavras, sem uma imagem acústica. Por outro lado, não podemos deixar de constatar que esta está materializada numa língua, num código comum, numa determinada sociedade, e isto remete-nos para outro aspeto fundamental da linguagem: a comunicação com os outros seres humanos. Daí a necessidade da criança se sentir enquadrada no meio em que vive.

A criança tem necessidade de expressar o que sente, e o que quer.

Segundo Piaget, no final do estágio sensório-motor e princípio do pré-operatório, surge a existência de representações simbólicas que vai permitir à criança usar uma inteligência diferente.

Esta capacidade torna a criança cada vez mais capaz de evocar situações não atuais e de libertar das fronteiras do espaço próximo, isto é, do limite do campo preceptivo. Os objetos e os acontecimentos já não são atingidos na sua imediaticidade preceptiva, mas sim inseridos num quadro conceptual e relacional que enriquece o seu conhecimento. Aqui a criança é construtora/inventora do seu próprio entendimento do mundo, que vai evoluindo gradualmente ao contactar com outros. Ao mesmo tempo que se tornam seres

que falam, as crianças tornam-se também seres que produzem significado, dando sentido ao que as rodeia “os significados que as crianças criam para si mesmas são entrelaçados na história social que cada criança traz consigo...” (Spodek, (org) 265)

É também neste processo que a criança passa do seu estado global e sincrético ao da diferença e da análise, permitindo-lhe uma evolução verbal, assegurando um contato/comunicação com os outros, muito mais vigoroso do que a simples imitação “O uso da linguagem permite-lhe comunicar com os outros, pois começa a adquirir a lógica e a sintaxe”(Lipman. 2001: 47).

Como refere (Lipman 2001: 47) é altura de: descrever, narrar, explicar, fazer julgamentos quanto à verdade ou falsidade.

Por outro lado não nos podemos esquecer que a capacidade natural de adquirir a linguagem não significa que o desenvolvimento da mesma não seja influenciado pelas experiências de comunicação a que a criança é exposta. Meios mais estimulantes proporcionam experiências de interação mais ricas. “Todas as crianças necessitam de oportunidades para verbalizar, discutir, formular hipóteses e sínteses sobre o real” (Sim-Sim, 1998: 19).

Por isso todos eles devem ser estimulados a comunicar e encorajados a usar padrões de comunicação diversificados.

Aqui a escola/jardim infância tem um papel crucial na estimulação da linguagem. Deverá mostrar a importância do uso da linguagem clara, fluente, e atraente, assim como a necessidade de saber prestar atenção ao que é dito, identificando e separando o essencial do acessório “A escola deve ensinar aos alunos o valor de saber ouvir e saber expressar-se adequadamente ao contexto e aos objectivos” (Sim-Sim, 1998: 33).

Ouvir falar/saber escutar pressupõe antes de mais prestar atenção ao que é dito, seguir a mensagem do interlocutor, identificar com clareza o essencial das mensagens e determinar o acessório. “A interação, característica essencial do grupo é um elemento aglutinador que une as pessoas, uma vez que todos nos influenciemos mutuamente seja a nível do pensamento, dos sentimentos ou das reacções” (Carmo,2000: 140)

A escola/jardim de infância deverá proporcionar às crianças o encorajamento a responder ativamente e afetivamente ao que ouviu, a formular perguntas e a responder com vista à definição do que foi dito e aqui sim, poderemos dizer dar o 1º salto para a Filosofia. Deverá proporcionar espaço para que a criança seja capaz de se expressar individualmente, de manifestar as suas opiniões e defende-las, devendo ser progressivamente usada como uma voz exploratória do conhecimento, da curiosidade e da criatividade da criança.

A escola/Jardim de Infância deverá ter como estratégia o questionamento que não se cinja à resposta de sim/não mas sim com questões estimulantes do tipo: quais as razões que te levam a dizer que... o que podes dizer sobre... porque é que... diferenças e semelhanças entre... o que aconteceria se ...

Por isso, como nos diz Inês Sim-Sim, conversar é uma forma extramente cooperativa de interagir, na qual ambos os interlocutores devem respeitar um conjunto de princípios que favorecem a eficiência e o sucesso do diálogo. O diálogo é um dos aspetos mais importantes para a construção da aprendizagem e do conhecimento. Passa a ser “ponte” entre o educador e as crianças e entre as crianças entre si. Por isso, é através da conversa que podemos conhecer as razões de um e de outro lado que se pretende expor, o facto da verdade aparecer como corolário da argumentação, da capacidade de cada um se fazer entender, de raciocinar com rigor lógico. Poderemos dizer que é através da confrontação das diversas razões que se vão tornando notórias as arestas dos conceitos.

Ao invés de um tempo passado, mais uniforme e regular com existência de papéis mais definidos, o tempo presente é marcado pelo efémero, o irregular, a mudança permanente e veloz, a multiplicidade de papéis, como uma metamorfose do ser. Esta característica do tempo atual tem uma clara programação no jardim de infância e na respetiva organização curricular, bem como nos papeis que todos aí são chamados a desenvolver.

A partilha e a negociação implicam, assim, consensos e o acesso às regras é feito através da relação entre todos e no entendimento da sua importância como forma de vivência em grupo. Ao desenvolver nas crianças o poder de negociação e de discutir estamos a investir numa cultura comum e na construção da democracia.

A criança cria o sentido de pertença a um grupo mas, para este funcionar, carece de regras e é este espaço de afirmação da individualidade e da liberdade que se desenvolve o respeito pelo outro, “nesta perspectiva educacional, o papel do educador será o de promover na criança a construção criativa de significados estimulando a coerência narrativa das suas vivências.” (Ribeiro, 2004 : 57)

A ênfase na linguagem é uma forma de construção da identidade da criança, que a habilita a participar nas conversações cabendo ao educador o papel de explorar criativamente a possibilidade de novas interpretações, num processo sempre aberto.

Para que esta realidade exista é necessário que exista espaço para que cada criança seja escutada, valorizada e incentivada a fomentar o diálogo. Assim cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores e com diferentes conteúdos.

Não se pode pretender que a comunicação seja, apenas, alimentada por aquilo que a criança “traz” de casa, sendo necessário que o contexto de educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir de vivências comuns (Ministério da Educação [ME], 1997).

Para isso o educador terá que assentar os seus princípios na metodologia de Lipman “Filosofia para crianças” que oferece indicações para uma fundamentação teórica consistente, uma metodologia adequada e materiais de apoio a serem utilizados por educandos e educadores.

## 1.6 As fontes do método Lipman

Poderemos dizer como Rolla (2004), que o esqueleto teórico de Lipman é vasto e complexo e resulta do seu próprio processo de formação e maturação intelectual, simultaneamente influenciado por vários autores construiu um fio condutor que contribuiu para a estrutura teórica do programa filosofia para crianças.

Assim, podemos perguntar o que existe entre as linhas gerais apontadas por estes pedagogos e psicólogos e a filosofia para crianças.

Rousseau fala da educação como processo de desenvolvimento. Lipman também pensa a educação como um processo de desenvolvimento da criança, no entanto esse desenvolvimento é feito de um modo diferente do apresentado por Rousseau, é um desenvolvimento cognitivo para o pensar por si. “A criança em desenvolvimento cognitivo, muito cedo adquire aprendizagem desses contextos, não defrontando dificuldades em transcendê-los. (Lipman, 1990: 126).

No caso de Pestalozzi é a espontaneidade da criança, assim como o desenvolvimento do cérebro através da criatividade, que apresenta de certa forma uma semelhança com o desenvolvimento das habilidades do pensamento que pretende a Filosofia para Crianças, sendo que as habilidades cognitivas em Lipman são de quatro tipos: raciocínio, questionamento, investigação e formação de conceitos.

Froebel salienta que é importante que a criança desenvolva a consciência de grupo e de coletividade, onde conste a atividade e a liberdade, Lipman também partilha dessa ideia pois, assim estará a contribuir para uma sociedade democrática que leva a uma crescente sociabilização da criança. Froebel, ao descrever a sala do Jardim de infância, apresenta requisitos que Lipman aponta para a sala de aula onde se pratica a Comunidade de Investigação. Lipman, como Froebel acredita que o jogo é uma atividade importante na educação da criança.

Lipman encontra apoio no construtivismo de Piaget uma vez que o conhecimento não depende nem só da criança (sujeito) nem só do conteúdo de estudo (objeto). Lipman também faz apelo às atividades espontâneas da criança, tal como Piaget, para que se proporcione o desenvolvimento das habilidades cognitivas, apesar do conceito cognitivo em Lipman ser muito mais do que o ato de conhecer.

Para ambos o desenvolvimento assenta num construtivismo, numa relação interativa entre criança e escola(meio).

Ambos salientam o quanto é importante nas crianças a atividade lúdica. A criança brinca para se conhecer e também para compreender o mundo que a cerca. É na brincadeira que a criança é desafiada a questionar, transformar e desvendar a realidade.

Na perspetiva de Lipman a brincadeira, o jogo, o brinquedo, são poderosos instrumentos de auto conhecimento e de descoberta do mundo. Proporcionam o desenvolvimento da memória, da criatividade, da expressão e da concentração.

Com Vigotsky, Lipman partilha as mesmas ideias na medida em que em ambos a criança terá que ser fonte e sujeito da sua própria educação, por outras palavras “participantes ativos”. Para ambos o ambiente da sala de aula influencia a aprendizagem e o desenvolvimento. Ambos defendem que aprendemos a pensar tal como aprendemos a falar, ao interiorizar os padrões linguísticos e de reflexão à nossa volta. Fez com que Lipman desenhasse o seu programa considerando que pensar é, até certo ponto, assimilar a linguagem dos outros que nos rodeiam para aprender a falar connosco próprios. “Deste modo Lipman construiu no interior da dinâmica de filosofia para crianças modos de cuidar desse processo de aprendizagem, fazendo com que uma das tarefas do facilitador da sessão seja a fomentar esse atento ouvir dos outros” (Mendonça, 2011: 15).

Lipman foi beber ao filósofo John Dewey a importância do trabalho em comunidade de forma a identificarem problemas e encontrarem soluções, desenvolvendo assim o trabalho cooperativo, permitindo deste modo construir uma sociedade verdadeiramente democrática. Assim, tanto John Dewey como Lipman não só tinham o mesmo ideal de educação como ambos entendiam o conceito de democracia. Ainda de acordo com John

Dewey é através da Educação que o indivíduo encontra a possibilidade de descobrir desenvolver as suas capacidades.

Poderemos salientar que a rede de relação entre os filósofos aqui mencionados e a teoria da educação que Lipman pretende levar a cabo reside na filosofia; pois segundo este autor, o processo de desenvolvimento do indivíduo realiza-se exclusivamente pela educação.

Assim Lipman evidenciou algumas características das crianças tais como a espontaneidade e a partir delas facilita e propicia o desenvolvimento cognitivo. Segundo este autor entende-se por desenvolvimento cognitivo o desenvolver capacidades de avaliação e de solução de problemas, visando delinear os termos do alcance intelectual de cada um. Por isso Lipman defende uma perspectiva interacionista/construtivista, isto é, salienta-se a ação do sujeito (criança) como fundamental para o seu desenvolvimento.

## **1.7 O método de Lipman - Filosofia para crianças**

Matheus Lipman, nos Estados Unidos da América, no fim dos anos sessenta, ao dar aulas na universidade Columbia, apercebeu-se que os seus alunos não tinham adquirido a capacidade de pensar por si próprios. Concluiu por isso a necessidade de favorecer aos alunos logo no início do processo educativo essa capacidade. A par desta situação, Lipman, conviveu de perto com um professor de crianças com deficiência e apercebeu-se dos esforços deste para ensiná-las a ler. Perante os esforços, Lipman sugeriu que fossem dadas às crianças exercícios para tirar inferências lógicas. Na prática funcionou e Lipman confirmou que as crianças poderiam aproveitar o treino de raciocínio desde que recebessem a contribuição da filosofia, especialmente nas áreas da lógica, ética, estética e epistemologia. Assim, ao pensar num programa pedagógico que tivesse como objetivo desenvolver as capacidades de raciocínio e do pensamento em geral, assim como as capacidades de verbalização do pensamento e os como o confronto de ideias e a reflexão em grupo, Lipman, foi influenciado teoricamente pela tradição filosófica no seu conjunto começando pelo método socrático e a forma de diálogo das obras

platônicas, e mais especificamente a tradição pragmatista que realça a importância de investigação em comunidade e de importância do processo de conhecimento (Mendonça, 2011).

É nesta perspectiva que podemos compreender a descrição de Ann Margaret Sharp (Sharp 1987, citado por Mendonça, 2011: 13) sobre os seis tipos de capacidades que são cultivadas para filosofia para crianças:

- 1) as capacidades de raciocínio, tais como a classificação e identificação de suposições,
- 2) as capacidades lógicas, tais como a identificação de contradições,
- 3) as capacidades de investigação tais como a descrição, a explicação e a identificação e esquematização de problemas e de hipóteses,
- 4) as capacidades conceituais, como a de identificação do que fica fora ou dentro de um determinado conceito como a justiça ou a verdade,
- 5) as capacidades de tradução, tais como a de parafrasear o que outras pessoas dizem, e
- 6) as capacidades sociais e interpessoais, como a de construir uma ideia em grupo. (Mendonça, 2011: 13).

Poderemos dizer que Lipman definiu um programa direcionado para o pensar, desenvolvendo as habilidades e proporcionando às crianças as condições de serem mais atentas ao que se passa à sua volta, tornando-as mais reflexivas, mais discursivas, mais tolerantes e, sobretudo, fornecer instrumentos para melhorar a sua capacidade de criar juízos. A partir desta visão sobre a educação do pensar, Lipman criou um modelo pedagógico baseado no conceito de comunidade de investigação onde os alunos e professores colaboram uns com os outros na reflexão sobre o mundo que os rodeia. Assim, filosofar para crianças assenta em promover:

- 1) a pergunta como modo de abrir, problematizar e construir saberes;
- 2) a investigação criativa como modo de pensar a nossa realidade individual e social;
- 3) o debate participativo, aberto e fundamentado como prática do conhecimento;
- 4) a democracia como forma de respeitar e valorizar as nossas diferenças;
- 5) o trabalho solidário e colaborativo como modo de agir em educação;
- 6) a resistência crítica frente a toda a forma de imposição (Mendonça, 2011 :17).

O programa exige ainda que a comunidade de investigação seja capaz de dinamizar de modo a que:

- 1) se pratique fazer perguntas e explicá-las;
- 2) se aprenda a ouvir as perguntas e comentários dos outros participantes;
- 3) se aprenda a identificar contradições, consequências e coerências das ideias expostas;
- 4) que se aprenda a saber enunciar o tipo de intervenção que se faz no diálogo (estou a dar um exemplo, a concordar, etc.);
- 5) que se saiba concretizar o que se diz através de um exemplo e se cultive a procura de contra-exemplos;
- 6) que se aprenda a fazer relação entre ideias (de sessão para sessão, e de uns participantes para outros);
- 7) que se pratique respeitar a diferença sem indiferença. (Mendonça, 2011: 29)

Poderemos afirmar que é um desafio à educação tradicional, uma vez que o desenvolvimento do pensamento e o objetivo de uma educação crítica e criativa leva a uma educação mais autêntica para a formação de pessoas mais responsáveis. “A criança e a filosofia são aliadas naturais, pois em ambas o assombro é o princípio do questionamento” (Lipman, 1999: 24).

A filosofia para crianças é um projeto educativo cujo objeto “é o de desenvolver o pensamento e o raciocínio de alunos de primeiro e segundo graus através de discussões filosóficas nas salas de aula” (Lipman, 1990: 9).

Este desenvolvimento só se poderá fazer em comunidade de investigação, tal como defende Lipman, na própria sala de aula. Convertendo a sala de aula numa comunidade de questionamento em que as crianças se ouvem mutuamente de forma a fornecer razões relativamente a opiniões; auxiliarem-se entre si para criarem influências a partir daquilo que foi dito e procuram identificar os pressupostos de cada um. Através do diálogo, as crianças são levadas a construir argumentos válidos, lógicos, tendo que pensar autonomamente na sua construção. A criança aprenderá que faz parte de um grupo de trabalho dentro da sala de aula, na qual ela tem que escutar e ser escutada,

respeitar e ser respeitada, tendo sempre que ser tolerante e aprender, assim, a viver em democracia. Os valores individuais e coletivos, o diálogo, a solidariedade, a tolerância, o respeito, a ação e o trabalho em comunidade são conceitos sempre presentes no método de Lipman.

O diálogo é também a pedra de toque da comunidade de investigação, diálogo esse que tem que exigir que as crianças aprendam as regras para perceber o funcionamento do “jogo”. É precisamente este diálogo que leva ao modelo reflexivo de educação. Aqui a criança tem a vantagem de passar a ser uma personagem mais ativa neste jogo, passando a ter o direito de expor e partilhar as suas ideias, o seu pensar, participando ativamente na sala de aula.

Lipman frisa no seu método que estamos perante uma filosofia para crianças (e não com crianças) uma vez que não podemos deixar de desenvolver metas curriculares e pedagógicas apropriadas.

“Filosofia para crianças é o nome de uma abordagem educacional específica, como já se referiu, empregando um currículo próprio e uma pedagogia particular” (Lipman, 1999: 37).

## 1.8 **Novelas/Romances**

Com o objetivo de desenvolver o pensamento e o raciocínio através de discussões filosóficas na sala de aula, Lipman começa por escrever novelas/romances para crianças, nas quais através de situações reais e possíveis no quotidiano de todas elas, as crianças fossem levadas a pensar e a problematizar. Todas as novelas filosóficas são constituídas por “personagens” da mesma idade das crianças que as leem, levando-as a refletir sobre problemas lógicos, éticos e estéticos, sociais e políticos. Através destas novelas, Lipman aproveitou as ideias da própria filosofia, abordando-as em texto literário – filosóficos – que gerando o modelo funcional para o diálogo enquanto integra a comunidade e fortalece os laços sociais. Texto que incorpora e modela, tanto a

racionalidade como a criatividade, para que o pensar atinga a ordem superior “o pensar de ordem superior implica um constante vaivém num diálogo contínuo entre a racionalidade e a criatividade” (Lipman, 2001: 313).

Todas as novelas eram criadas mediante alguns requisitos, a saber: todas elas eram destinadas a grupos etários específicos sendo igualmente tido em conta a capacidade das crianças e/ou jovens para a realização de certas operações mentais bem como a compreensão dos conteúdos e dos temas.

Todas elas apresentam o mesmo objetivo o de desenvolver o pensamento crítico, autónomo e criativo. Desta forma, torna-se possível, a partir destas, ensinar os alunos a pensar, a adquirir regras e um melhor pensamento lógico.

Foi durante os anos sessenta/setenta que Lipman arquitetou um modelo de programa de filosofia para as escolas que tinha como principais objetivos: familiarizar os alunos com as componentes éticas das experiências humanas; reforçar aspetos afetivos, emocionais e cognitivos; valorizar o papel ativo do aluno tendo este sempre o direito de participar.

## 1.9 Manual

O Manual - Todos os programas estão acompanhados de um Manual que serve de apoio ao professor. O manual apresenta habilidades, exercícios estruturando o pensar “favorece estruturação elaborada que é gradualmente absorvida pela própria estrutura do pensar” (Lipman, 2001: 326).

Os manuais contêm planos de discussão para atender o propósito da formação de conceitos e o esclarecimento, assim como exercícios que têm como meta o desenvolvimento de habilidades. A unidade básica é a pergunta. Na obra O Pensar na Educação de Lipman (2001: 326) salienta que: “cada exercício do manual funciona como uma investigação que penetra profundamente, em geral, do que o professor consegue através da discussão ou conversação causal”.

Os exercícios são instrumentos para expor a criatividade dos alunos, e para os induzir a pensar sozinhos.

## **1.10 As sessões de Filosofia para Crianças: organização e dinamização**

### **1.10.1 Planos filosóficos**

O plano filosófico consiste num grupo de perguntas que geralmente trabalham em torno de um único conceito, relação ou problema. Começa-se por elaborar a agenda, isto é, as perguntas podem formar uma série, na qual cada uma se estrutura segundo a anterior, ou então, podem formar um círculo a contornar o tema, para que cada questão se foque no mesmo a partir de um ângulo diferente.

A sequência de perguntas num plano de discussão vai, de um modo geral, do simples ao complexo, dos casos claros aos casos confusos. Após uma análise verificamos que a maioria dos planos de discussão não apresentam sugestões sobre a forma como se devem desenvolver. Não existe uma fórmula para criar planos de discussão, a variedade pode ser quase inesgotável, no entanto são idealizados novamente para cada novo conceito ou problema.

### **1.10.2 Exercícios filosóficos**

Dissemos que existem inúmeras variantes de planos de discussão, não é menos verdade, que a variedade de exercícios filosóficos é quase infinita. Os exercícios apresentam uma prática para desenvolver as habilidades cognitivas, e apesar de cada caso poder resultar num juízo, talvez o mais importante seja a função de estimular a habilidade. Um exercício pode conter múltiplas funções. Pode contribuir para a compreensão de um conceito, que, por sua vez, poderá fortalecer o processo de raciocínio das crianças que o utilizam. Um exercício pode possuir uma função lógica e também representar práticas sociais. A forma mais adequada a seguir são os jogos porque funcionam como

exercícios que estimulam o pensamento e dão a cada criança um aspeto particular do problema geral, incidindo a resposta do mesmo como uma interpretação individual. “Agora estamos numa posição melhor para entender a reivindicação da filosofia de ser a disciplina que nos prepara para pensar nas disciplinas” (Lipman, 1990: 166).

### 1.10.3 Facilitador de Filosofia

O currículo criado por Lipman não descorou como peça fundamental o professor. O material didático “inclui o docente como uma peça essencial de sua proposta” (Lipman 1999: 456). O professor será uma peça fundamental do puzzle. Numa comunidade de investigação é ele que tem que saber, muito bem, qual o lugar que ocupa numa sala de aula, assim como deve “conhecer as características de desenvolvimento dos seus alunos, captando o que origina o seu crescimento, para superarem o actual desenvolvimento” (Kohlberg, 1989: 86).

O professor terá que estar na sala de aula para ajudar as crianças a procurar, a descobrir o que não sabem, ou, o que sabem e pensam não saber. Os “professores que estejam dispostos a examinar ideias, a comprometer-se com a investigação dialógica e a respeitar as crianças que estão sendo ensinadas” (Lipman, 1990: 173) terão que ser professores que recorrem a uma linguagem que fica muito próxima da capacidade cognitiva e das habilidades de raciocínio das crianças, a provocar o interesse nas matérias planeadas. O professor de Filosofia para Crianças, na sala de aula, deve ser como um árbitro, isto é, deve conduzir a discussão assinalando os erros da mesma. Por outro lado deve possuir conhecimentos suficientes para detetar os erros, as falácias da discussão; só assim se caminha para a investigação e para o questionamento filosófico. Por outras palavras: “O docente tem que poder levar adiante uma discussão filosófica, o que significa coordenar de maneira razoável as participações, fazer objecções aos erros, perguntar e reperguntar com vista a que o questionamento se aprofunde” (Lipman, 1990: 456).

A participação do professor na sala de aula deve ser cuidada para que não surja como um domínio ou um imperativo. Terá que ser um professor que gera o seu material didático em função dos alunos, transmitindo segurança às crianças e capaz de tentar ler

o rosto de seus alunos, procurar ver suas expectativas e dificuldades, pondo-se no lugar deles.

Poderemos afirmar as grandes características do professor para por em prática a comunidade de investigação: alguém que faz uma reflexão; que fomenta a autonomia como uma qualidade importante e é capaz de criar os seus próprios planos de discussão. Terá que ser um investigador, deixando de ser um mero executor de currículos previamente definidos, e também um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientação global. Terá que ser ele a instituir o currículo vivenciando-o e construindo com as crianças. Terá que ser o facilitador entre “currículo” de jardim de infância baseado nas orientações curriculares do pré-escolar e no método de filosofia para crianças de Mathew Lipman.

Terá que ser um mediador e um facilitador de construção de saberes.

#### **1.10.4 Sessões de Filosofia para Crianças**

Lipman diz-nos que a filosofia é fundamental na educação dos jovens, porque o pensamento está a tornar-se no verdadeiro fundamento do processo educacional.

Numa aula de filosofia os alunos são ativos; investigam os conteúdos procurando inferir as questões no contexto mais amplo possível em que possam situar-se explicitando, aí, todas as relações envolvidas. Nas sessões de filosofia para crianças são igualmente estes objetivos que se procuram alcançar, pois, as crianças cultivam a curiosidade, a coragem, a persistência e a abertura intelectual à criatividade. É através do diálogo que aprendem a criticar os valores, ideias e crenças dominantes e que promovem o desenvolvimento de competências linguísticas aprendendo a exprimir-se, a perguntar e a dar exemplos.

A admiração, o perguntar e o elaborar são processos compartilhados de produção de conhecimentos nas sessões de filosofia. É através do diálogo investigativo que se transformam os grupos de educandos em pequenas comunidades de investigação. Nelas os participantes expõem as suas ideias, escutam-se uns aos outros, questionam-se mutuamente, comparam pontos de vista, complementando-os e eventualmente

corrigindo-os tratando-se, assim, de um verdadeiro processo de cooperação intelectual, afetiva e criativa.

A participação de cada criança na sessão de filosofia/ na comunidade de investigação, exige comportamentos e atitudes de cooperação, respeito mútuo, interesse por objetivos comuns e avaliação criativa, que são entre outros elementos fundamentais para uma postura democrática na sociedade “o que a filosofia faz é fazer as crianças terem acesso a pontos de ideias desde o início da sua aprendizagem escolar, no jardim de Infância” (Lipman, 2001: 358).

### **1.11 Educador construtor / mediador do currículo**

Lawrence Stenhouse (1975), inglês professor do ensino secundário e, posteriormente professor de Educação na Universidade de East Anglia, no Reino Unido, foi nos anos 60/70 quem desmistificou e democratizou a investigação envolvendo nela o professor/educador. Reconhecia-lhes a capacidade de investigar, pois, como afirmava:

“os professores levantam hipóteses que eles mesmos testam ao investigarem as situações em que trabalham”(Stenhouse, 1975: 141).

Com esta filosofia de trabalho a observação e a compreensão do que vai acontecendo são fundamentais no desenvolvimento dos projetos curriculares. Advoga assim o profissionalismo dos professores / educadores defendendo a ideia de “uma ciência educativa em que cada sala de aula é um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica.” (Stenhouse, 1975: 142).

Teremos que reconhecer que estamos perante uma perspetiva do professor / educador, entendido como profissional reflexivo na sua ampla dimensão educativa, política e social. Estamos perante uma perspetiva intencionista e socio-construtivista, de aprendizagem experimental, de formação em situação de trabalho de investigação/ação.

Maria do Céu Roldão (2000) adota uma posição próxima desta, pois, considera o currículo como campo de ação do professor/educador e os professores/educadores como principais especialistas do currículo:

“pensar curricularmente significa tão só assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele” (Roldão, 2000: 17).

Assim todo o professor/educador terá que se questionar sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, terá que se questionar perante o insucesso de alguns alunos, terá que fazer dos seus planos de “aulas” meras hipóteses de trabalho a confirmar no laboratório que é a sala de aula, terá que ler criticamente os manuais ou propostas didáticas que são feitas, terá que se questionar sobre as funções da escola/jardim e sobre se elas estão a ser realizadas.

“Ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.” (Alarcão, 2000: 16)

No Jardim de Infância é o educador a instituir o currículo, vivificando-o e construindo-o com as suas crianças, no respeito, é certo, pelos princípios e objetivos definidos nas Orientações Curriculares enunciados na Lei-quadro de Educação Pré-Escolar. Referências essas que possibilitam a cada educador a fundamentação da sua opção educativa – neste caso com a metodologia filosofia para crianças.

“Hoje mais que nunca a conceção atual de currículo e de gestão curricular reclamam que o professor não seja um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais.” (Alarcão, 2000: 2).

Por isso o educador no seu jardim/sala de aula tem que admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção no seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe em cada aula como sujeito e não como objeto do processo educativo.

Tem que ter uma intencionalidade educativa que decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvida, de forma a adequar a sua

prática às necessidades das crianças (ME, 1997). É uma continuidade educativa “como processo que parte do que as crianças sabem da sua cultura e saberes próprios, criando condições para o sucesso das aprendizagens seguintes” (ME, 1997: 19) pois só assim poderá dar uma resposta a todas as crianças “tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (ME, 1997: 20) e ser capaz de “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania” (ME, 1997: 15), assim como de “Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade” (ME, 1997: 15).

Para uma educação de cidadania, as orientações curriculares dão particular importância à organização do Ambiente Educativo como um contexto de vida democrática em que as crianças participam, onde contactam e aprendem a respeitar diferentes opiniões e procuram soluções para diferentes conflitos. Aqui a criança sente-se acolhida, escutada e valorizada o que contribui para a sua autoestima e desejo de aprender “desperta a curiosidade e o espírito crítico” (ME, 1997: 22).

É com esta curiosidade e espírito crítico que a criança se relaciona com os outros e vai construindo a identidade pessoal, tomando posição perante o “mundo” social e físico. Dar sentido a esse “mundo” passa pela utilização de sistemas simbólico-culturais, em diferentes níveis de interação numa abordagem sistémica e dinâmica com o meio em que o individuo é influenciado, e influenciador.

O educador alarga as oportunidades educativas ao favorecer uma aprendizagem cooperativa em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem de outros. A vida no jardim de infância enquanto vivência num grupo social alargado, deverá promover a aprendizagem de vida democrática e “promover a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade”( ME, 1997: 20).

Isto exige ao educador que crie situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro, suscitando a necessidade de debate e negociação através do diálogo investigativo e de igualdade de oportunidades para cada membro do grupo.

Com toda esta diretiva o educador terá que articular áreas de conteúdos como âmbitos do saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural que incluam diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer.

“As áreas de conteúdo supõem a realização de atividades, dado que a criança aprende a partir da exploração do mundo que a rodeia. Se a criança aprende a partir da ação, (...) implicam que a ação sejam ocasião de descobrir relações consigo própria, com os outros e com os objetos, o que significa pensar e compreender.”  
(ME, 1997: 48).

Assim partindo do desenvolvimento da criança, da sua atividade espontânea e lúdica, estimulando o seu desejo de criar, explorar e transformar, incentivam-se formas de ação refletida e progressivamente mais complexas, articulando conteúdos não estanques transversais e transdisciplinares.

A área de formação Pessoal e Social permite:

“... tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida. (...) tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (ME, 1997: 51).

Aqui a criança vai construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que se pode e não pode fazer, os direitos e os deveres para consigo e para com os outros levando a criança a um processo crescimento, de independência, de autonomia, responsabilidade e partilha.

“... Em que vai aprendendo a escolher, a preferir, a tomar decisões e a encontrar critérios e razões para as suas escolhas e decisões” (ME, 1997: 53).

A área das expressões e comunicação irá permitir à criança lidar com diferentes linguagens permitindo à criança ser emissor e recetor, desenvolvendo a imaginação criadora como procura e descoberta da solução e exploração de diferentes “mundos”.

A curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é próprio do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento (ME, 1997: 79).

Desenvolve a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude crítica, o resolver problemas levam a criança a contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração e conhecimento do mundo. Assim colocam-se questões sobre a verdade, as regras, a justiça, a realidade, a bondade, a amizade, a história, a biologia, etc. Necessitam, portanto, de uma educação filosófica para tratar destas questões e, simultaneamente, aprender os processos do raciocínio e do julgamento.

Como educadora e tendo como base os princípios e objetivos das orientações curriculares penso que a metodologia de Lipman – Filosofia para crianças – é uma mais-valia uma vez que introduz de forma intencional e sistemática a investigação Filosófica. Aprendendo as crianças a ganhar autonomia de pensamento e a desenvolver capacidades para refletir sobre questões éticas e sociais, interiorizando conceitos de forma reflexiva e não mecânica.

Fazer filosofia para Crianças é criar esta prática de pensar, um ambiente onde o questionamento da criança sobre conceitos comuns, centrais, controversos e problemáticos da experiência infantil possam ser adequadamente investigados e não simplesmente respondidos com “verdades absolutas” ditadas pela experiência do adulto, uma vez que como nos diz as orientações curriculares "o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo- o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens” (ME, 1997: 14).

Assim o método de Lipman reforça o respeito e a dignidade da criança, realça o ser ativo, presente, brincante e pensante, portador e produtor de saberes. Garante o direito à liberdade de pensar, de escolher, de agir e de se expressar em cooperação com o outro “favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade” (ME, 1997: 15). Filosofia para crianças é uma forma de investigação ética sobre os valores, permitindo a construção da identidade de forma livre e responsável. O diálogo que se estabelece no processo coletivo leva ao respeito mútuo, à cooperação, à solidariedade, à

justiça, à empatia e à tolerância diante das diferenças. Tal como nos diz as orientações curriculares.

A filosofia para crianças incentiva a vida democrática tal como as orientações curriculares, uma vez que e ele oferece as melhores oportunidades para o crescimento moral e social, bem como o exercício da liberdade de pensar, expressar e escolher.

Ser cidadão no mundo atual exige o desenvolvimento da capacidade de pensar e agir de forma crítica, criteriosa, ética, estética levando em conta a justiça e o bem comum (Lipman. & Sharp, 2002)

“perspectiva o processo educativo de forma integrada, tendo em conta que a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada, em inter-acção com os outros e com o meio” (ME, 1997: 34).

Tudo isto faz com que o ambiente educativo/sala de aula se transforme, como diz Lipman em comunidades de investigação procurando desenvolver nas crianças o espírito de questionamento sobre si mesmo, sobre os outros e sobre a realidade que os rodeia desenvolvendo neles o seu espírito crítico. Desta maneira está-se a contribuir para a construção duma cidadania mais participativa e interventiva, numa sociedade que se pretende cada vez mais democrática.

É neste ambiente que a criança brinca para se conhecer e também para compreender o mundo que a cerca. Se para Lipman é importante ter em conta a noção de brincar uma vez que é na brincadeira que a criança é desafiada a questionar, transformar e desvendar a realidade, também as orientações curriculares nos advertem para não menosprezar o caráter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens.

A criança precisa de tempo, de espaço e de elementos incentivadores para trabalhar a construção do real, através do seu já familiar exercício da fantasia.

Na perspectiva de Lipman a brincadeira, o jogo, o brinquedo, são poderosos instrumentos de autoconhecimento e de descoberta do mundo. Proporcionam o desenvolvimento, da memória, da criatividade, da expressão e da concentração proporcionam às crianças um pensamento de ordem superior como nos diz Lipman isto é adquirem o saber pensar por si “inclui o pensamento flexível e rico em recursos” (Lipman, 2001: 38).

Rico em recursos no sentido que sabe procurar os recursos de que precisa e flexível porque se mobiliza livremente.

Este pensamento de ordem superior envolve o pensamento crítico e criativo. O pensamento crítico envolve o raciocínio e o julgamento crítico, enquanto que o pensamento criativo compreende habilidade, talento e julgamento criativo. Os julgamentos são as consequências do pensar crítico. E como consequências implicam, portanto, uma determinação, do pensamento, da fala, da ação ou da criação.

(Lipman, 1990: 81) apresenta, na sua obra: A filosofia vai à escola, um inventário de vinte e sete habilidades de raciocínio, que só é possível com a lógica. O pioneiro chega mesmo a dizer que ainda há muitas mais e que “os problemas de valores são quase sempre muito complexos e não são assunto para uma habilidade isolada”.

As Habilidades são: 1. fazer inferência a partir de premissas isoladas; 2. padronizar frases da linguagem comum; 3. fazer inferências de premissas duplas; 4. usar a lógica; 5. trabalhar com a coerência e a contradição; 6. saber como lidar com ambiguidades; 7. formar questões; 8. compreender conexões de parte - todo e todo - parte; 9. dar razões; 10. identificar suposições subjacentes; 11. trabalhar com analogias; 12. formular relações de causa e efeito; 13. desenvolver conceitos; 14. generalizar; 15. fazer inferências de silogismos hipotéticos; 16. habilidades em reconhecer e evitar - ou utilizar conscientemente - a imprecisão; 17. levar em conta todas as considerações; 18. reconhecer a interdependência de fins e meios; 19. saber como lidar com “falácias informais”; 20. operacionalizar conceitos; 21. definir termos; 22. identificar e usar critérios; 23. apresentar exemplos concretos; 24. construir hipóteses; 25. contextualizar; 26. antecipar, prever e estimar consequências; 27. classificar e categorizar (Lipman, 1990, pp. 80-81).

Por tudo o que dissemos poderemos afirmar tal como a metodologia de Lipman também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997) nos conduzem para uma educação desafiadora, inovadora e projetiva onde se promove o desenvolvimento de autoestima, da curiosidade o desejo de aprender permanente, de auto organização / iniciativa e criatividade, do desenvolvimento do raciocínio e

pensamento conceptual e de um sentido de ligação ao mundo que é crucial ao desenvolvimento de um cidadão emancipado, livre e democrático.

“Este cidadão emancipado será alguém autêntico na interação que estabelece com o Mundo, emocionalmente saudável, evidenciando vitalidade, com uma atitude fortemente exploratória, aberta ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença e de ligação e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida e o universal processo de criação, respeitando o Homem e a Natureza.” (Laevers & Van Sanden, 1997 citado por Portugal & Laevers; 2010: 36).

## Capítulo 2 - Enquadramento Empírico

### 2.1 Opções metodológicas

#### 2.1.1 Paradigma da investigação-ação

Ao escolhermos a metodologia de investigação-ação quisemos articular a produção de conhecimentos na modificação de uma realidade com a participação ativa dos interessados e porque é “um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente” (Bogdan & Biklen, 1994: 293). Tendo como objetivos o conhecer, o agir e o formar quisemos provocar a mudança através da produção do conhecimento, da modificação da realidade e da transformação dos atores (Esteves, 1986; Cortesão, 1998) Neste projeto a investigadora assume vários papéis diferentes: inquiridora; ouvinte; exploradora; negociadora; avaliadora; narradora; observadora e professora, pois cabe-lhe a seleção das perguntas e dos instrumentos de trabalho e a tomada de decisões (Bogdan & Biklen, 1994).

A partir de uma ideia mais ampla e sedutora que era a filosofia para crianças, quisemos depois, através de um programa investigação-ação, implicar o grupo de crianças num projeto de modificação com o fim de melhorar a qualidade da própria ação dentro da mesma. A partir dessas ações, da sua discussão, da sua compreensão e alteração, esperamos modificação em consonância. Desta participação e mudança envolvemos os pais e instituição numa participação democrática e envolvida. Citando Simões acreditamos que “o resultado deverá ser um triplo objectivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores” (Simões, 1990: 43).

### **2.1.2 Pergunta de Partida**

Como desenvolver no grupo de crianças (3 anos) uma linguagem fluida e abrangente que as torne mais flexíveis e rápidas na construção do seu próprio saber, tornando-as intervenientes ativas no processo de cidadania?

### **2.1.3 Questões da Investigação**

- Em que medida a metodologia de Lipman desenvolve o domínio cognitivo da criança?
- Será que a metodologia de Lipman ajuda a criança a desenvolver a linguagem?
- Será que a metodologia de Lipman ajuda a criança a ser um elemento ativo na sua própria aprendizagem?
- Será que a metodologia de Lipman ajuda a criança a ser um elemento participativo numa sociedade democrática?

### **2.1.4 Métodos de recolha de dados**

O método utilizado foi a observação naturalista tendo como instrumento os Registos flexíveis que iam surgindo à medida que as sessões de filosofia se desenvolviam.

## **2.2 Caracterização Diagnóstica e Contextualização da Situação - Problema**

### **2.2.1 A missão do Jardim de Infância**

O Jardim de Infância está no percurso da criança como um marco cada vez mais relevante do seu desenvolvimento. É aí que encontra o grupo e amplia o leque de vivências até então centralizadas na família.

O Jardim de Infância é, assim um mundo de múltiplos espaços e vivências onde a criança vai ser um elemento ativo da sua própria aprendizagem.

Aquando da entrada para o jardim a criança procede à reconstrução, no nível de inteligência representativa, das aquisições do período sensório-motor através de experiências ativas e de exploração sistemática do meio ambiente. Aprendizagens essas que se irão desenvolver dentro de um ritmo individual, sem descurar que as origens

socioeconómicas são diversas, que os padrões de comunicação familiares são específicos, que os valores e a cultura são distintos e que também por isso o educador tem que ser um catalisador do desenvolvimento sempre atento à marca da individualidade.

Toda a inter-relação que irá existir no jardim de infância não irá diluir a criança no grupo nem descurar o coletivo em função do individual.

Também proporcionará dinâmicas onde possam surgir naturalmente circunstâncias que desenvolvem e estimulam a criança singular, como as que propiciam a sua integração ativa numa matriz coletiva.

Sentir o grupo e cada um na solidariedade e na diferença, sem que o egoísmo e a competitividade invada quem está a crescer/desenvolver.

Crescer/desenvolver passará sempre pelo envolvimento recíproco e pela cumplicidade tácita.

Crescer/desenvolver é ainda ajudar a descobrir o lado essencial da vida, o que nem sempre passa pela alegria, a liberdade como um valor partilhado e a paz como uma matriz intrínseca do nosso ser.

Porque o jardim de infância não é uma rotina estanque, mas um projeto dinâmico, implicado e comprometido com tudo o que o rodeia, nunca se reduz a finalidades “concluídas” para privilegiar o caminho que se começa, o trilho que se saboreia, os ramais que se avistam e um fim que nem sempre é tangível.

Só assim o Jardim incorpora a vida como uma viagem de projetos de contingências, de fôlegos e abdições, de conquistas e derrotas, onde a criança é a parte e o todo, a margem e o centro da reflexão sistemática do educador.

“Não são «criancinhas adoráveis, encantadoras», mas sim jovens cidadãs e cidadãos com os seus direitos e os seus deveres. A sua liberdade não é ilimitada – os seus limites são-lhe impostos pela liberdade dos outros. A sua individualidade faz parte do «espírito» de grupo, ao aceitarem-se mutuamente com as suas diferenças e ao construírem um forte sentido de si mesmos como pessoas capazes, inteligentes, criativas e dedicadas” (Vasconcelos, 1997: 237).

### 2.2.2 Princípios Norteadores

Embora pareça precoce iniciar a filosofia no dia a dia de um grupo de crianças de 3/4 anos, com uma delas integrada, se partirmos do ponto de vista de que o ser humano aprende e desenvolve-se nas interfaces do seu contexto atual mais restrito, e/ou com outros contextos sócio culturais mais amplos, então é essencial que a criança aprenda a viver num mundo cada vez mais repleto de conflitos de ordem política, ideológica e cultural. É precisamente questionando estas novas realidades que podemos ultrapassá-las, e, é neste sentido que o jardim de infância surge como um meio mais propício para a promoção dessa consciência cívica. “Se as crianças pequenas conseguissem fazer ouvir no jardim de infância os seus protestos ou, mesmo, simplesmente as suas perguntas, isso já seria suficiente para originar um explosão no conjunto do sistema do ensino” (Deleuze citado por Santiago, 2009: 45).

O quotidiano do jardim de infância irá privilegiar uma conceção centrada na criança, onde o seu envolvimento numa determinada atividade/projeto irá proporcionar o confronto com o outro. Aqui as crianças serão colocadas perante situações complexas que exigem um debate de conceitos, uma partilha de opiniões e uma tomada de decisões.

O papel do educador será o de ajudar a criança a criar situações alternativas que se revelam uma ajuda para resolver os conflitos resultantes das interações grupais. Este objetivo permite o desenvolvimento individual/social através da negociação, da comunicação, da colaboração, da cooperação, bem como da aceitação, quando fruto de opinião maioritária.

Como princípio filosófico básico de uma educação para o pensar, o trabalho irá centrar-se no critério da integração, no critério da significação e no critério da experimentação – resolução de problemas.

**Integração** – é uma conceção fundamental e básica uma vez que vemos a filosofia no Jardim de Infância como um diálogo permanente em todas as atividades de

ensino/aprendizagem com todos os processos que ela desencadeia. O resultado desta conceção é a proposta de desenhos curriculares em que não se contempla a filosofia só como disciplina isolada, mas como uma área transversal e abrangente. O que não significa que a concretização deste projeto (Filosofia para crianças) dispense sessões mais precisas e específicas que alicerces os pontos de referência, na sequência das propostas de Dina Mendonça no seu livro *brincar a Pensar*. “ Temos tendência para pensar que perguntar vem com a capacidade natural de querer saber mais coisas... Nas sessões os participantes têm oportunidades de aprender que para perceber a pergunta de outra pessoa por vezes não é suficiente ouvir a pergunta, sendo necessário procurar o que a provocou e que direção quem a fez lhe deu” (Mendonça, 2011: 19-20).

**Significação** – vai proporcionar às crianças atividades educativas significativas e ajustadas ao grupo de 3/4 anos, com uma criança integrada, partindo da observação e do sentir do mundo próximo com relevância afetiva para a criança. A família será parte integrante deste caminho ajudando as crianças a compreenderem que fazem parte de um mundo próximo sobre o qual se refletem os efeitos dos seus atos, sem descorar o facto de, por sua vez, estarem inseridos num mundo mais vasto, onde os níveis de complexidade e de análise são mais elaboradas e difíceis. Deste modo, a criança vai construindo o seu pensamento sendo-lhe exigida cada vez mais a análise e a seleção de conteúdos, “aprende a ouvir os outros a praticar a contínua aprendizagem de verbalizar o pensamento ao promover modos de ultrapassar confusões e ambiguidades” (Mendonça, 2011: 17).

**Experimentação** – resolução de problemas – este critério irá apostar num espaço onde a experiência permita valorizar a iniciativa da criança e não exclusivamente a acumulação de informação. Será através dessa experimentação que será facultada à criança a possibilidade de construir o seu conhecimento, na medida em que, ela própria, cria a necessidade de pesquisar para a resolução das dificuldades, tendo sempre como base o pensar, o investigar, o dialogar, o cooperar e a tomada de decisão.

**O Projeto** – Filosofia para crianças, irá também integrar a vertente da avaliação. Esta avaliação será formativa, partindo sempre do princípio de que a criança quer aprender e, para tal, não receia a partilha das dúvidas nem as dificuldades de compreensão. Pretende estar orientada para a criança e procura soluções em tempo útil, uma vez que as

atividades não são programadas com excessivo detalhe para assim poderem dar respostas às necessidades reais do grupo envolvido “adoptam uma dinâmica flexiva e aberta às interações e aos imprevistos” (Castro-Almeida, Boterf & Nóvoa, 1999: 120).

Deste modo, gera-se uma regulação das atividades de cooperação – numa base participativa – com a identificação e análise das disfunções ou atritos da ação para procurar encontrar a solução mais ajustada no desenrolar da atividade/projeto “orientada para a ação e para a tomada de decisão, a regulação não visa apenas medir o desvio entre os «objectivos enunciados» e os «objectivos concretizados», assumindo sobretudo a necessidade de contribuir para uma melhoria das actividades presentes e futuras”. (Castro-Almeida, Boterf & Nóvoa, 1999: 120).

Assim, poderemos dizer que a avaliação está claramente orientada para a tomada de decisões que se formulam de modo paulatino e passo a passo. Serve, pois, para revelar, para explicitar e para compreender os problemas surgidos durante a realização da ação, ajudando a encontrar as soluções, as correlações e os ajustamentos mais adequados. Este processo é permanente e intervém sobretudo em momentos estratégicos que implicam opções “contrariamente à avaliação no final da acção, que de um modo geral assume a forma de uma constatação sem implicações imediatas” (Castro-Almeida, Boterf & Nóvoa, 1999: 122).

“Regista-se, no entanto, que a avaliação se exerce de forma mais ou menos continua, tornando-se deste modos um elemento construtivo do projecto” (Castro-Almeida, Boterf & Nóvoa, 1999: 122).

Naturalmente, esta é uma avaliação participativa uma vez que se transforma e envolve num momento entre os diversos intervenientes, e de confrontação entre vários pontos de vista debatidos. Neste processo o papel do educador consiste na criação de condições e no propiciar de dinâmicas para que este trabalho de negociação e de partilha conduza a uma tomada de decisão confluyente na diversidade e democrática na aceitação.

É uma dinâmica formativa uma vez que cria um momento de aprendizagem em comum para todos os atores envolvidos. “A avaliação participativa no decurso do projecto é um processo de diálogo e de tomada de consciência ao qual cada categoria de actores traz o

seu contributo, com base numa discussão em pé de igualdade” (Castro-Almeida, Boterf & Nóvoa, 1999: 123).

A avaliação deste projeto é, assim, mais um sistema de ações do que um julgamento sobre a ação. Devido às suas características operativas, participativas e formativas permanentes é mais uma dinâmica de serviço, de apoio, de orientação ou reorientação, das atividades, do que um processo de controlo. Os atores envolvidos aprofundam os campos de informação e de interpretação de uma dada realidade, procurando os instrumentos necessários para tomarem uma decisão oportuna e justa.

“Ajudar a fazer o ponto de situação, a manter uma linha de rumo, a formular hipóteses, a propor alternativas viáveis, a identificar os riscos potenciais, a por em prática as correcções necessárias, eis alguns dos serviços que a avaliação no decurso do projecto pode prestar” (Castro-Almeida, Boterf & Nóvoa, 1999: 124).

Esta dinâmica gera na criança um jogo de patamares com as inerentes passagens e utilização de degraus que exercitam o pensamento, os seus ramais mais oportunos, os seus cruzamentos para novas descobertas e a procura de um rumo que é conseguido através de ajustamentos sucessivos. Piaget (1966:203 citado por Castro-Almeida, Boterf & Nóvoa, 1999: 125) designa por “deslocações de equilíbrio – cada vez que um dado sistema muda, quer devido a interacções internas (entre actores, por exemplo), quer devido à modificação das condições exteriores ou contextuais”

Esta dinâmica permite confrontar não só os pontos de vista do educador como das crianças, levando a uma eficácia e a medidas concretas.

### 2.2.3 O Meio

O jardim de Infância onde decorreu a ação está localizado na cidade do Sabugal, sede de concelho, pertencente ao Distrito da Guarda, situada na região Centro do País, numa área montanhosa, banhada pelo o Rio Côa. Está integrado na Reserva Natural da Serra da Malcata, onde estão protegidas diversas espécies vegetais e animais.

Com uma economia essencialmente rural, tendo como atividades predominantes a agricultura e a pecuária. Outras atividades ligadas à terra são também a silvicultura, a

pastorícia (para a produção de queijo de ovelha e de cabra), a plantação do carvalho e do castanheiro e o cultivo do centeio. Existem ainda diversas indústrias ligadas às confeções, aos mármore e aos granitos, às serralharias e aos lagares.

Os seus solos são predominantemente graníticos. Ocupa uma área de 826,70 km<sup>2</sup> de área e 14 871 habitantes (2006), subdividido em 40 freguesias. Com cerca de 2 800 habitantes.

#### **2.2.4 A escola**

O Centro Infantil Riba Côa é uma instituição particular de assistência à infância e constitui uma valência da Santa Casa da Misericórdia do Sabugal.

Esta valência divide-se em dois sectores: Creche destinado a crianças dos três meses aos três anos; e o Pré-escolar destinado a crianças dos três anos até à idade de ingresso no 1º ciclo do Ensino Básico .

O jardim de infância esta instalado num edifício feito de raiz com condições razoáveis a nível de espaço, luminosidade, higiene, arejamento, equipamento e material didático. Recebe crianças de todo o concelho (120) com idades que varia entre os 5 meses e os 6 anos, distribuídas por 5 salas de creche e 3 de jardim de infância.

Anualmente é constituída uma Comissão de Pais que funciona como elo de ligação escola/Pais, constituída por representantes dos Pais ou Encarregados de Educação das crianças que frequentam o Centro, em número de cinco, eleitos em reunião de Pais.

#### **2.2.5 A Turma ( O grupo)**

Composta por 16 crianças, uma delas sinalizada pela educação especial, no grupo esta integrado uma educadora e uma auxiliar.

Todas as crianças manifestam gosto, interesse e desejo de vir para o jardim, o que traduz um bom índice de segurança e confiança. Todo o grupo incluindo a criança sinalizada estabelece com o adulto uma relação afetiva e harmoniosa.

A maioria das crianças expressam-se através da linguagem oral. Há, no entanto crianças que têm deficit na articulação de palavras e outras ainda se expressam de uma maneira deficitária pois têm um vocabulário muito pobre, recorrendo à palavra frase.

No início da investigação a criança sinalizada quase não articulava nenhum vocábulo.

O grupo transitou de creche para jardim de infância.

Os pais podem entrar livremente na sala de atividades pois o maior envolvimento destes facilita a integração escolar dos filhos, contribuindo para melhorar o seu rendimento escolar e a valorização da escola. Aumenta também os incentivos e os apoios dados aos filhos assim como as perspetivas de escolarização destes, contribuindo igualmente para o aumento das expectativas dos professores face a esses alunos (Silva, 2003).

As crianças do grupo pertencem a famílias que são oriundas de um nível económico e socio/cultural diversificado. No que respeita às habilitações académicas constatamos que dois pais (6%) têm estudos inferiores ao 6º ano, seis (19%) têm o 6º ano, seis (19%) têm o 9º ano, treze (41%) têm o 12º ano e cinco (16%) têm a licenciatura.

#### **2.2.5.1 A criança sinalizada**

Em dezembro após completar os três anos, devido à continuidade das dificuldades da Rafaela nos diferentes níveis de desenvolvimento nomeadamente ao nível da linguagem foi marcada uma reunião com o encarregado de educação. Nesta ficou decidido que se iria proceder à de uma consulta de desenvolvimento.

A criança em questão teve consulta de desenvolvimento no dia 27 de fevereiro de 2013.

Foi referenciada para a Intervenção Precoce no dia 5 de março de 2013 (Anexo I). Foi também feita uma avaliação por parte da terapeuta da fala (Anexo II).

Em maio de 2013 a Rafaela foi submetida a uma intervenção cirúrgica no H.U.C.. regressou duas semanas depois à escola, demonstrado mais vontade em falar e participar nos diferentes projetos.

A partir desta data passou a usufruir de terapia da fala, de acordo com a avaliação efetuada pela terapeuta. Verificamos que com o decorrer do tempo e após algumas situações ultrapassadas o nível de desenvolvimento da Rafaela aumentou. (Anexo III)

## Capítulo 3 - Plano de Ação

“Lipman lançou a idéia de que as crianças podem e merecem ter acesso à Filosofia”.

(Kohan & Wuensch, 1999: 9)

### 3.1 Planificação das sessões

Como nos diz Dina Mendonça (2011: 49) “A filosofia para crianças é um programa pedagógico dinâmico que deve seguir os interesses e o desenvolvimento da comunidade de investigação que serve”.

Por isso, nesta comunidade, apesar de se terem vivenciado sessões constituídas por um conjunto de histórias baseadas no pensar e nas vivências da criança, também, se dinamizaram sessões a partir de um objeto pré definido do qual se desenvolveu uma espiral de conexões e diálogos que conduziram à vivência e ao desenvolvimento de novos projetos.

Neste estudo foram contempladas algumas questões éticas, relacionadas com a comunicação, a confidencialidade, a fidelidade, a autorização, o respeito e a informação dos resultados obtidos, às pessoas envolvidas no estudo, e realizados todos os agradecimentos, a todos envolvidos direta ou indiretamente (Anexo IV).

“A partilha da prática da FpC também pode e deve ser feita em contexto de reunião de pais, para, por um lado, dar a conhecer a metodologia através de exemplos e registos e, por outro lado, fomentar o debate” (Mendonça, 2011: 19).

### 3.1.1 1ª Sessão de FpC

**Data:** Dezembro

**Grupo de** 3/ 4 anos

**Motivação:** Mala com um objeto surpresa – Telemóvel

**Objetivo:** Sentir o mundo próximo com relevância afetiva para a criança

#### **Plano de discussão**

- 1- O que será?
- 2- Como se chama?
- 3- Para que serve?
- 4- Quem tem?
- 5- A quem podemos telefonar?
- 6- O que dizemos?

#### **Funcionamento da sessão**

Todas as perguntas foram registadas à medida que foram formuladas proporcionando o diálogo e a reflexão conjunta.

Antes de finalizar a sessão fez-se o resumo do que aconteceu e foi elaborada uma síntese com as principais relações.

**Avaliação:** dado tratar-se da primeira sessão com esta temática, houve uma retração inicial nas crianças na participação, sendo a educadora (facilitador) a dinamizar as primeiras perguntas e a acompanhar o desenvolvimento do fio condutor do pensamento das crianças.



**Mala fechada**



**Mala Aberta**

**Figura 1 – Desenho da Mala**



**Fotografias 1 - Fotografias da mala aberta e fechada**

### 3.1.2 2ª Sessão de FpC

**Data:** Março

**Grupo de** 3/ 4 anos

**Motivação:** Mala com um objeto já conhecido das crianças – Telemóvel

**Objetivo:** Ampliar as dinâmicas partindo de propostas, mantendo ainda uma ligação ao espaço afetivo próximo, divergissem para interações mais amplas e encadeadas.

#### **Plano de discussão**

Mantiveram-se todas as perguntas que deram corpo à primeira sessão e ampliaram-se novas questões para promover novas discussões.

- 1- Serve para?
- 2- Pedir coisas?
- 3- Dar recados?

#### **Funcionamento da sessão**

Retomamos os registos da primeira sessão para permitir uma continuidade nos objetivos. A discussão debruçou-se sobre as novas perguntas alargando o leque de situações vivenciadas e a sua conseqüente interferência na vivencia da criança.

Antes de finalizar a sessão fez-se o resumo do que aconteceu e foi elaborada uma síntese com as principais elações.

**Avaliação:** Nesta sessão a maior parte das crianças teve uma participação ativa, o educador (facilitador) foi indicando o caminho, para as ajudar a aprofundar e a criar hábitos de pensar (uma vez que o tema era aberto).

### 3.1.3 3ª Sessão de FpC

**Data:** Junho

**Grupo de** 3/ 4 anos + Pais

**Motivação:** Mala com o mesmo objeto das duas sessões anteriores – Telemóvel-

**Objetivo:** Ampliar as dinâmicas partindo das anteriores propostas, e utilizando já o telemóvel para realizar projetos e dar corpo a intenções fora do contexto próximo.

#### **Plano de discussão**

Mantiveram-se todas as perguntas que deram corpo à primeira e segunda sessão e criaram-se novas interrogações.

- 1- Telefonar a quem?
- 2- Para quê?
- 3- O que é pedir ajuda?
- 4- Que recados se podem dar?
- 5- Que informação recolhemos?
- 6- A que lugares vamos?
- 7- O que é bonito e feio?
- 8- O que é desagradável e agradável?
- 9- O que é limpo e sujo?
- 10- O que é ser amigo?

#### **Funcionamento da sessão**

Retomamos os registos da primeira sessão e segunda sessão para a permitir pontos de referência e desenvolvimento das crianças.

A discussão aprofundou novas perguntas com o objetivo de levar a criança para um contexto mais alargado, não só a quem podiam telefonar e o que dizer a essas “pessoas”, qual a finalidade e o porquê da escolha.

Conceitos novos foram surgindo a partir da descoberta e da reflexão conjunta, nomeadamente o Bonito/Feio, o Limpo/Sujo... e outros contrastes detetados no espaço

de vivência. Para além disso outro tema foi tratado “os sentimentos” (Brenifier, 2005a) Na sequência de outros registos anteriormente efetuados, as crianças aqui expressaram em desenhos a interiorização desta filosofia como uma sequência dinâmica de descobertas.



**Bonito**



**Feio**



**Ecoponto**



**Sentimentos**



**Floresta com lixo**

**Figura 2 - Desenhos a interiorização FpC**

**Avaliação:** Nesta sessão as crianças demonstraram um “à vontade” que refletia a pertença a uma comunidade de investigação. O facto de gradual e insidiosamente irem ampliando uma esfera de ação e intervenção conduziu à descoberta de um poder de influenciar a distância, como uma pertença maior, como um sentimento de cidadania em embrião. Toda a dinâmica implementada teve a participação dos pais o que conferiu à criança um sentimento de segurança e cumplicidade benéficos e estimulantes para os propósitos pretendidos. Por parte do educador (facilitador) houve um processo de coordenação e catalização cuja função era facilitar a arquitetura do processo e permitindo a todos o contributo e o confronto das ideias.

Certamente que muitas questões pairaram no ar e ficaram por responder, mas esta situação vem de encontro ao que Oscar Brenifier diz

“são apresentadas várias respostas para cada pergunta. Algumas delas poderão parecer evidentes, outras misteriosas, espantosas ou até desconcertantes, mas todas elas serão objeto de novas questões, porque o pensamento é um caminho sem fim.

Estas ultimas perguntas poderão eventualmente ficar sem resposta. Não faz mal. A resposta não é indispensável. (Brenifier, 2005a: 6)

### 3.2 Relato da Intervenção

Graças à linguagem a criança começa associar imagens metáforas e a criar uma representação de diversas ações. Esta mudança produz-se devido ao desenvolvimento da função semiótica, isto é, a possibilidade de evocar o significado a partir da palavra – o significante – levando ao reconhecimento da especificidade dos objetos e dos símbolos. A Nossa investigação teve sempre presente a FpC como prática educacional que assenta na teoria filosófica, sendo uma possibilidade para que na sala de aula se trabalhe para ser pessoa.

### 3.2.1 Primeira Sessão

Na primeira sessão poderemos afirmar que uma parte das crianças já faz uma diferenciação dos significantes (palavras-Telemóvel), como podemos observar pela Tabela 1 e Gráfico 1, e dos significados (objetos e ações ainda que esta articulação se processa de um modo sincrético e funcional muito restrito.

#### Conseguimos dizer telemóvel?

Nome	Sim	Não
Carolina	x	
Gabriel		x
Guilherme	x	
Juliana	x	
Leonor L.		x
Leonor F.	x	
Lara	x	
Mariana		x
Margarida	x	
Maria Eduarda	x	
Mateus	x	
Rafaela		x
Rodrigo	x	
Tomás	x	
Yara		x
Ana	x	

Tabela 1- Averiguação do significante de telemóvel

## Conseguimos dizer telemóvel?

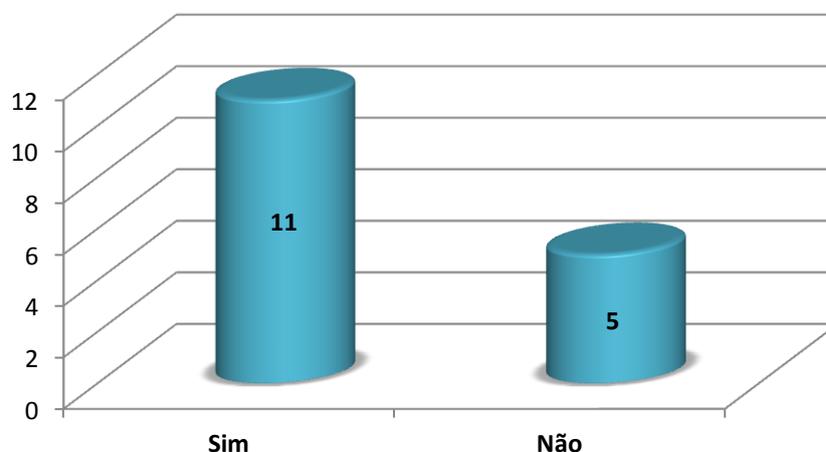


Gráfico 1 Averiguação do significante de telemóvel

Ainda que cerca de metade do grupo de crianças já articule e pronuncie corretamente a palavra telemóvel (Tabela 2) a outra metade revela ainda uma fonologia deficitária ou simbólica, havendo mesmo um grupo mais pequeno que não traduz o significado por nenhum vocábulo

## Como dizemos Telemóvel

Nome	Palavra
Carolina	Telemóvel
Gabriel	Telemó
Guilherme	Telemóvel
Juliana	Telemóvel
Leonor L.	Ta
Leonor F.	Movel
Lara	Tété
Mariana	
Margarida	Telemóvel
Maria Eduarda	Temóvel
Mateus	Tele
Rafaela	
Rodrigo	Telemovel
Tomás	Telemóvel
Yara	
Ana	Telemóvel

Tabela 2-Pronuncia da palavra Telemóvel

Nesta sessão constatamos que a linguagem das crianças é ainda muito ligada à palavra frase e circunscrita a um contexto muito apertado e próximo das vivências de cada criança (Tabela 3).

### Para que serve

Nome	Telefonar	Falar	Dizer olá
Carolina	x	x	x
Gabriel			x
Guilherme		x	x
Juliana	x	x	x
Leonor L.			x
Leonor F.			x
Lara		x	x
Mariana			
Margarida	x	x	x
Maria Eduarda		x	x
Mateus		x	
Rafaela			
Rodrigo		x	x
Tomás	x	x	x
Yara			x
Ana		x	x

Tabela 3- Para que serve o telemóvel

### Para que serve

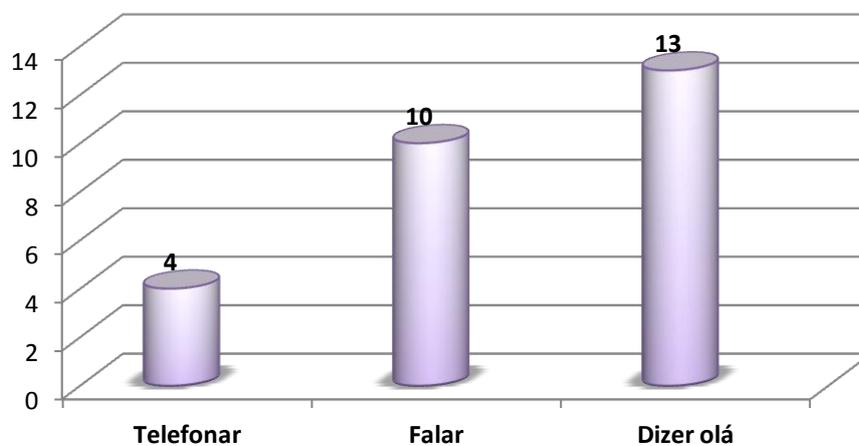


Gráfico 2 – Para que serve o telemóvel

O desenvolvimento da linguagem processa-se dentro de um contexto social, na “medida em que a linguagem ocorre num contexto social, sem imersão nesse contexto não se processará o respetivo desenvolvimento” (Sim-Sim, 1998: 66). Através da observação da Tabela 4 verificamos que o contexto social da criança ainda é muito restrito está centralizado na família.

### Telefonar a quem

Nome	Mãe	Pai
Carolina	x	x
Gabriel	x	
Guilherme		x
Juliana	x	x
Leonor L.	x	
Leonor F.	x	
Lara	x	x
Mariana		
Margarida	x	x
Maria Eduarda	x	x
Mateus	x	x
Rafaela		
Rodrigo	x	
Tomás	x	x
Yara	x	
Ana	x	x

Tabela 4 – A quem telefonar

### Telefonar a quem

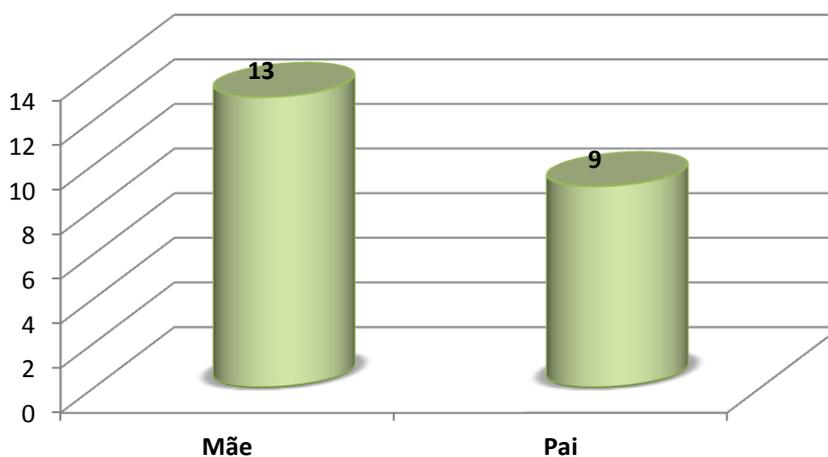


Gráfico 3 – Telefonar a quem

“Uma vez que o objectivo é induzir comportamentos filosóficos e uma vez que as crianças têm uma forte propensão para a expressão verbal, a forma apropriada deveria ser centrada na discussão” (Lipman, 1988: 207). Esta situação foi por nós vivida nesta sessão pois como podemos observar na seguinte Tabela 5 as sugestões e opiniões foram muito diversificadas o que suscitou várias discussões.

### O que dizemos

Nome	Olá	Beijinhos	Adeus	Que estás a fazer	Onde estás	Outras...
<b>Carolina</b>	X	X	X	X	X	X
<b>Gabriel</b>	X	X				
<b>Guilherme</b>	X				X	
<b>Juliana</b>	X	X	X	X		X
<b>Leonor L.</b>	X	X				
<b>Leonor F.</b>	X					
<b>Lara</b>	X	X	X			
<b>Mariana</b>	X					
<b>Margarida</b>	X	X	X	X	X	X
<b>Maria</b>						
<b>Eduarda</b>	X	X	X		X	X
<b>Mateus</b>	X	X	X			
<b>Rafaela</b>						
<b>Rodrigo</b>	X	X	X			
<b>Tomás</b>	X	X	X	X	X	X
<b>Yara</b>	X	X				
<b>Ana</b>	X	X	X		X	X

Tabela 5 – O que dizemos ao Telemóvel

### O que dizemos

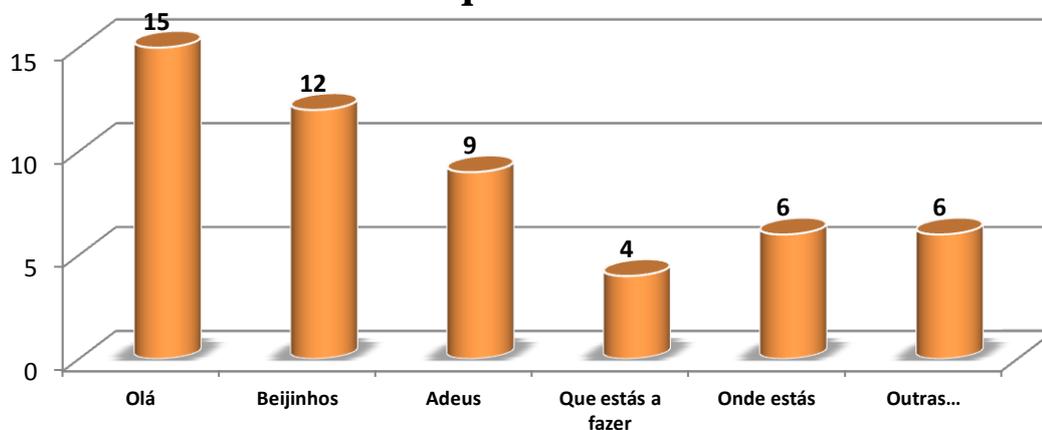


Gráfico 4 O que dizemos ao telemóvel

A criança sinalizada teve, nesta sessão uma participação passiva uma vez que o desenvolvimento da linguagem expressiva e representativa era praticamente nula.



**Figura 3 – Representação da Rafaela a Telefonar à Educadora**

Nesta fase do projeto o papel do educador foi sobretudo propiciar maior intervenção das crianças, uma vez que estas não desencadeavam por si a interação e careciam de um estímulo que lhes estimulasse a confiança na participação.

### 3.2.2 Segunda Sessão

Nesta sessão podemos afirmar que grande parte do grupo opera a correlação entre os significados e os significantes, ampliando o jogo de interações e, conseqüentemente, abrindo novos caminhos a desvendar.

Em relação à metade do grupo ainda revela dificuldade na articulação do significante; nesta segunda sessão era já evidente que só um grupo muito diminuto de crianças ainda mantinha essa dificuldade e, ainda assim conseguindo uma articulação do vocábulo (Tabela 6).

#### Como dizemos Telemóvel

Nome	Palavra
Carolina	Telemóvel
Gabriel	Telemóvel
Guilherme	Telemóvel
Juliana	Telemóvel
Leonor L.	Tamóvel
Leonor F.	Telemóvel
Lara	Tété
Mariana	Tele
Margarida	Telemóvel
Maria Eduarda	Telemóvel
Mateus	Telemóvel
Rafaela	Tóto
Rodrigo	Telemóvel
Tomás	Telemóvel
Yara	Telemovel
Ana	Telemóvel

Tabela 6 - Pronuncia da palavra Telemóvel

Ao colocarmos a “questão para que serve o telemóvel?” rapidamente as crianças imitaram os adultos a conversar ao telemóvel. “As crianças adquirem facilidade em falar ouvindo as conversas dos adultos, identificando-se com os que falam, internalizando os seus comportamentos linguísticos e simultaneamente compreendendo a estrutura lógica e sintática da linguagem que empregam” (Lipman, 1988:209). Para

além disso e como podemos verificar (Tabela 7) todas as crianças, inclusive a Rafaela, lhe atribuíram mais do que uma função.

### Para que serve

Nome	Telefonar	Falar	Dizer olá	Pedir coisas	Dar Recados
Carolina	x	x	x	x	x
Gabriel	x	x	x	x	
Guilherme	x	x	x	x	x
Juliana	x	x	x	x	x
Leonor L.	x	x	x	x	
Leonor F.	x	x	x		
Lara	x	x	x	x	
Mariana		x	x		
Margarida	x	x	x	x	x
Maria Eduarda	x	x	x	x	x
Mateus	x	x	x	x	
Rafaela		x	x		
Rodrigo	x	x	x	x	
Tomás	x	x	x	x	x
Yara	x	x	x		
Ana	x	x	x	x	x

Tabela 7 – Para que serve o telemóvel

### Para que serve

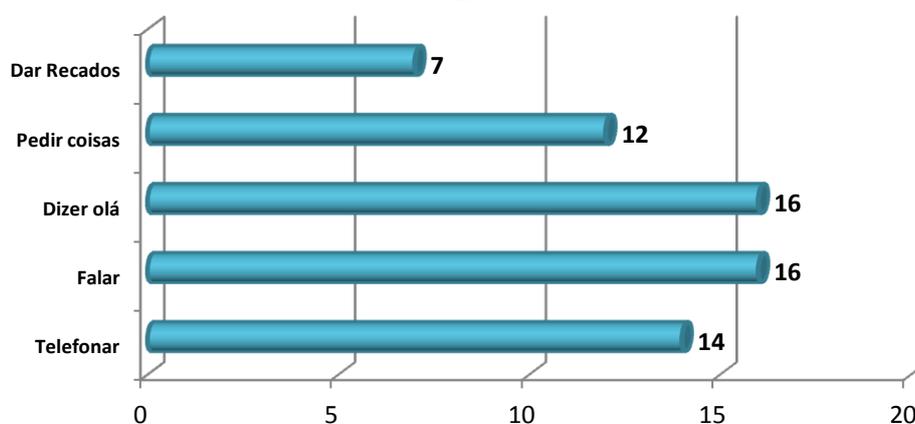


Gráfico 5- Para que serve o Telemóvel

A abertura do leque de intenções e funcionalidades revelou-se nesta sessão mais consistente, traduzindo um estímulo que as próprias crianças dinamizavam.

Um grupo conseguiu ultrapassar as suas vivências mais restritas e egocêntricas utilizando já o telemóvel para realizar projetos e dar corpo a intenções fora do contexto próximo e afetivo.

### Telefonar a quem

Nome	Mãe	Pai	Avós	Primos	Irmãos	Amigos
Carolina	X	X	X	X		X
Gabriel	X	X	X		X	
Guilherme	X	X	X	X	X	
Juliana	X	X	X	X	X	X
Leonor L.	X	X	X	X		
Leonor F.	X	X	X			
Lara	X	X	X	X	X	
Mariana	X	X	X			
Margarida	X	X	X	X		X
Maria Eduarda	X	X	X			X
Mateus	X	X	X	X		
Rafaela	X	X			X	
Rodrigo	X	X	X	X		
Tomás	X	X	X	X		X
Yara	X	X	X	X	X	
Ana	X	X	X	X	X	X

Tabela 8 – Telefonar a quem (sessão 2)

### Telefonar a quem

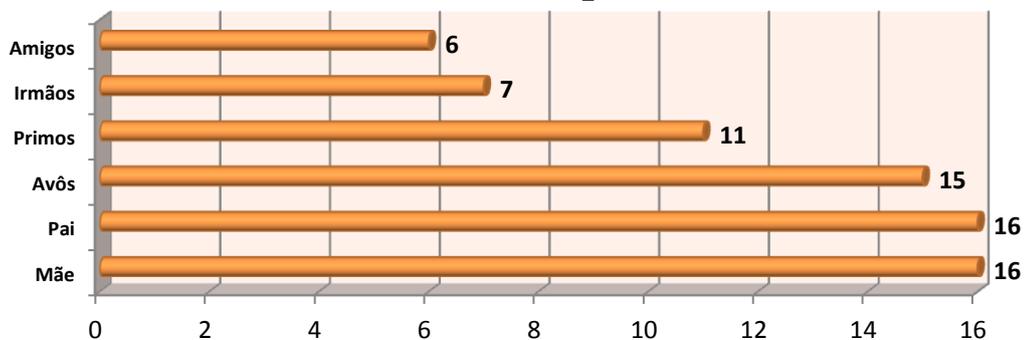


Gráfico 6 – Telefonar a quem (sessão 2)

“À medida que o vocabulário aumenta e se complexiza a estrutura frásica, dá-se a libertação do contexto imediato e, progressivamente, o aprendiz de falante começa a usar a linguagem como forma de tornar presentes acontecimentos que tiveram lugar no passado ou poderão ocorrer no futuro.” (Sim-Sim, 1998: 31).

Esta situação foi visível ao longo da nossa investigação como podemos constatar na Tabela 9 onde houve um aumento não só do vocabulário como também da sua complexidade.

### O que dizemos?

Nome	Olá	Beijinhos	Adeus	Que estás a fazer	Onde estás	Outras...
Carolina	x	x	x	x	x	x
Gabriel	x	x	x	x	x	x
Guilherme	x	x	x			
Juliana	x	x	x	x	x	x
Leonor L.	x	x	x			
Leonor F.	x	x	x	x	x	x
Lara	x	x	x			
Mariana	x	x	x			
Margarida	x	x	x	x	x	x
Maria Eduarda	x	x	x	x	x	x
Mateus	x	x	x			x
Rafaela	x	x	x			
Rodrigo	x	x	x			x
Tomás	x	x	x	x	x	x
Yara	x	x	x			
Ana	x	x	x	x	x	x

Tabela 9 - O que dizemos (sessão 2)

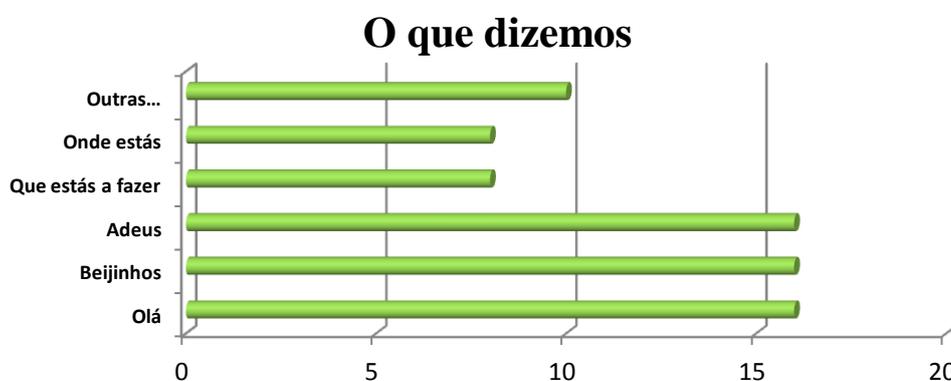


Gráfico 7 - O que dizemos (sessão 2)

## Para Pedir coisas

Nome	Jogos	Bombons	Cavalos	Comida	Bébés	Dinossauros	Outras
Carolina	x	x		x	x		x
Gabriel	x	x	x	x		x	x
Guilherme	x	x	x				x
Juliana		x		x	x	x	x
Leonor L.		x			x		x
Leonor F.	x	x		x	x		x
Lara	x	x		x	x		
Mariana		x			x		
Margarida	x	x			x	x	x
Maria Eduarda	x	x	x				x
Mateus	x	x	x		x		x
Rafaela		x			x		x
Rodrigo	x	x	x			x	x
Tomás	x	x	x	x		x	x
Yara	x	x			x		
Ana	x	x	x		x		x

Tabela 10 – O que dizemos – Pedir coisas

## Para pedir coisas

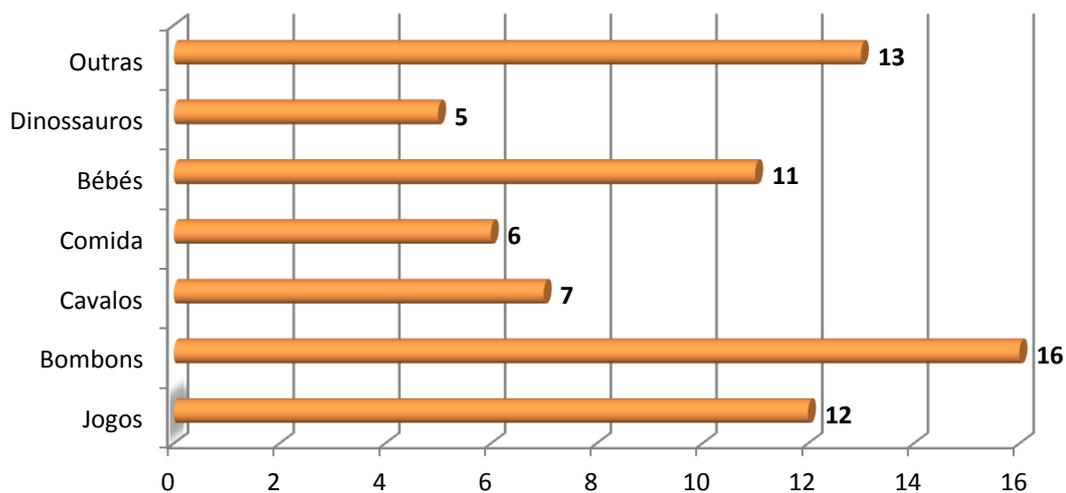


Gráfico 8 – O que dizemos – Pedir coisas

## Para Dar Recados

Nome	Pedir o fato de Banho	Dizer o dia que levo a MALA	Dizer à Mãe para comprar iogurtes, bolachas e papa...	Pedir à mãe da Margarida o autocarro	Pedir à mãe da Ana para marcar visita à biblioteca	Pedir ao pai e à mãe para virem à nossa sala
Carolina	x	x	x	x	x	x
Gabriel	x	x	x	x		x
Guilherme	x	x	x	x	x	x
Juliana	x	x	x	x	x	x
Leonor L.	x	x	x			x
Leonor F.	x	x	x	x	x	x
Lara	x	x	x	x		x
Mariana	x	x				x
Margarida	x	x	x	x	x	x
Maria Eduarda	x	x	x	x	x	x
Mateus	x	x	x	x	x	x
Rafaela	x	x	x			
Rodrigo	x	x	x	x	x	x
Tomás	x	x	x	x	x	x
Yara	x	x	x			x
Ana	x	x	x	x	x	x

Tabela 11 – O que dizemos – Dar recados

## Para dar recados

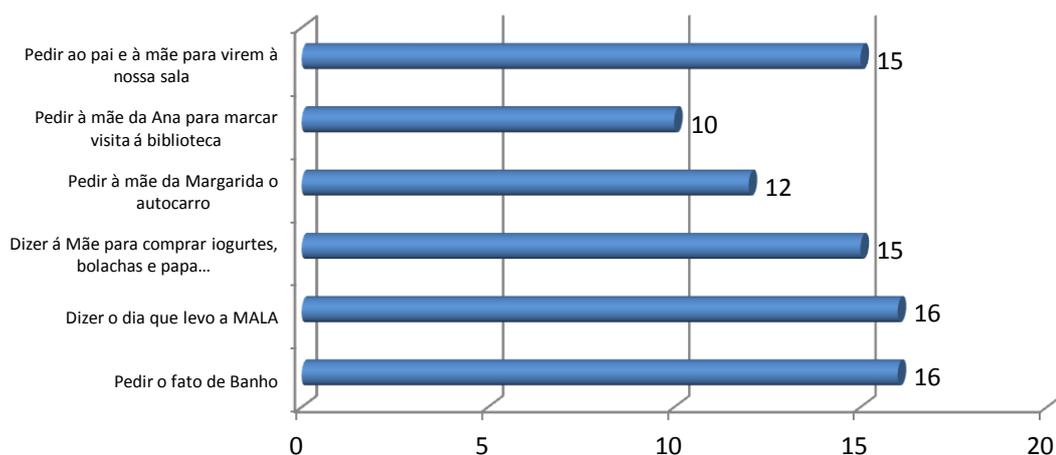


Gráfico 9 - O que dizemos – Dar recados

A criança sinalizada manifestou um percurso evolutivo positivo uma vez que já conseguia atribuir ao significado um vocábulo significante, intencional ainda que incompleto.

A sua participação foi mais dinâmica e reveladora de uma intencionalidade precisa e articulado pelos objetivos.

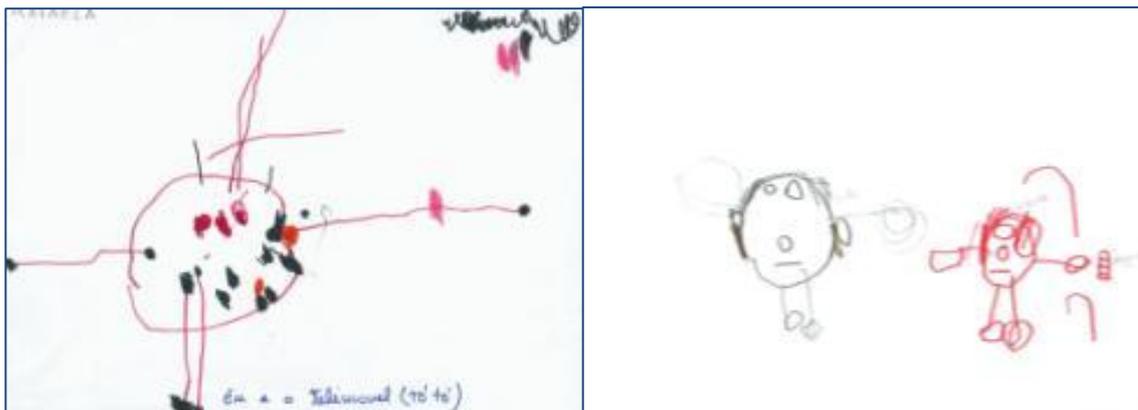


Figura 4 - Rafaela a telefonar para alguém

O papel do educador também se começou a alterar uma vez que as próprias crianças já estabeleciam diálogo e dinâmicas e o educador ficava mais atento à coordenação do jogo de abrangência dos objetivos.

### 3.2.3 Terceira Sessão

Poderemos afirmar que todo o grupo de crianças já possui uma correlação entre o significado e o significante; conseguia articular o vocábulo telemóvel.

Nesta fase da intervenção era já evidente um enriquecimento significativo dos vocábulos aplicando-os na frase com maior precisão e intencionalidade.

Esta maior amplitude conduziu a criança á descoberta de novas funcionalidades, gerando na criança uma capacidade de intervenção em novos propósitos e plataformas de interesse. Geriram intenções específicas, organizaram percursos tendentes ao objetivo e concretizaram projetos mais abrangentes vivenciados na cumplicidade do grupo.

### Para que serve o telemóvel?

Nome	Telefonar	Falar	Dizer olá	Pedir coisas	Pedir ajuda	Dar recados
Carolina	x	x	x	x	x	x
Gabriel	x	x	x	x	x	x
Guilherme	x	x	x	x	x	x
Juliana	x	x	x	x	x	x
Leonor L.	x	x	x	x		
Leonor F.	x	x	x	x		x
Lara	x	x	x	x		x
Mariana		x	x	x		
Margarida	x	x	x	x	x	x
Maria Eduarda	x	x	x	x	x	x
Mateus	x	x	x	x	x	x
Rafaela		x	x	x		x
Rodrigo	x	x	x	x	x	x
Tomás	x	x	x	x	x	x
Yara	x	x	x	x		x
Ana	x	x	x	x	x	x

Tabela 12 – Para que serve o telemóvel (sessão 3)

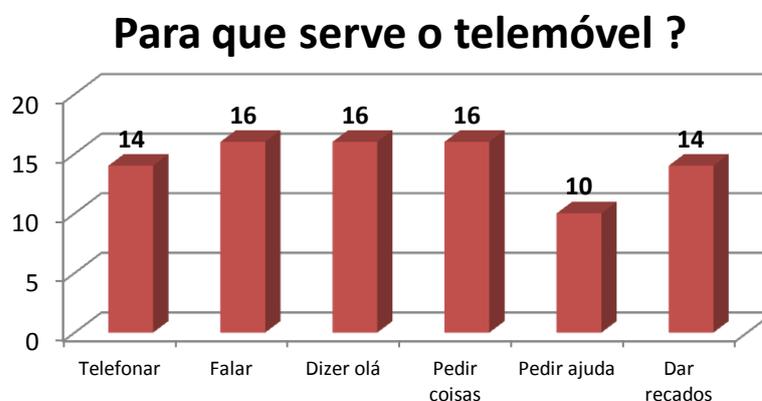


Gráfico 10 - Para que serve o telemóvel (sessão 3)

Para não restarem hoje dúvidas de que a aquisição da linguagem é o resultado de um programa que nos é transmitido geneticamente. A materialização de tal programa parece, contudo, não ser possível se a criança não crescer imersa num ambiente em que as trocas linguísticas ocorram, isto é, onde falem com ela e à sua volta (Sim-Sim, 1998: 62). Constatamos nas tabelas seguintes (Tabela 13 e Tabela 14) que a criança já possui um social mais alargado.

### Telefonar a quem?

Nome	Mãe	Pai	Avós	Primos	Irmãos	Amigos	Bombeiros	Polícia	Câmara
Carolina	x	x	x	x		x	x	x	x
Gabriel	x	x	x	x	x	x	x	x	
Guilherme	x	x	x	x	x	x	x	x	
Juliana	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Leonor L.	x	x	x	x	x	x	x	x	
Leonor F.	x	x	x		x	x	x		
Lara	x	x	x	x	x	x			
Mariana	x	x	x	x		x			
Margarida	x	x	x			x	x	x	x
Maria Eduarda	x	x	x	x		x	x	x	x
Mateus	x	x	x	x		x	x	x	x
Rafaela	x	x	x	x	x				
Rodrigo	x	x	x	x		x	x	x	x
Tomás	x	x	x	x		x	x	x	x
Yara	x	x	x	x	x	x			x
Ana	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Tabela 13 – Telefonar a quem (sessão 3)

### Telefonar a quem

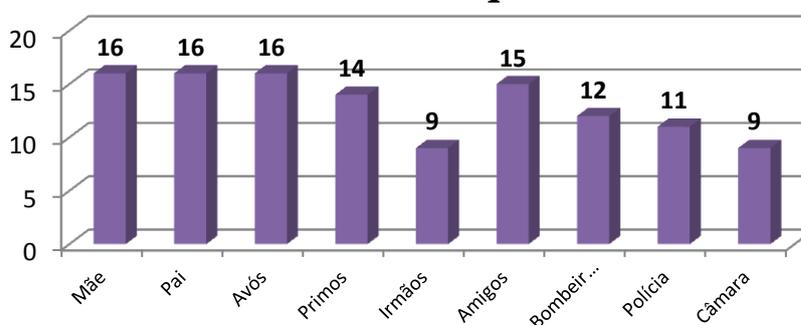


Gráfico 11 – Telefonar a quem (sessão 3)

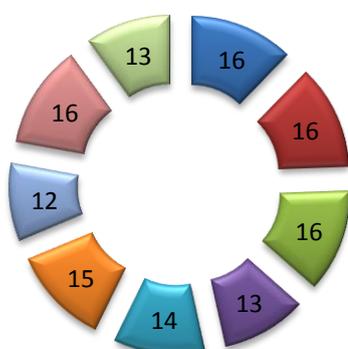
O desenvolvimento da linguagem inicia-se num contexto restrito; o alargamento do grupo social, com a entrada na escola e a exposição a contextos mais alargados, favorece o enriquecimento linguístico da criança e proporciona-lhe o confronto com formas e usos específicos dos grupos a que vai tendo acesso (Sim-Sim, 1998: 30). É pela linguagem que a criança adquire e desenvolve a capacidade de “Pensar Bem”, o “pensamento de ordem superior”, objetivo último do filosofar “A discussão, por sua vez, aguça o raciocínio e as habilidades de investigação das crianças como nenhuma outra coisa pode fazer (Lipman, 1990:41)

Estamos certos que “quanto mais alargada e diversificada for a experiência, maior a possibilidade de discutir, apreciar e obter o significado do que lhe é dito pelos outros e, simultaneamente, actuar na base do que compreende” (Sim-Sim, 1998: 30).

### O que dizemos?

Nome	Olá	Beijinhos	Adeus	Que estás a fazer	Onde estás	Há uma casa a cair	Há peixes mortos no rio	Há fogo	Outras...
Carolina	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Gabriel	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Guilherme	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Juliana	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Leonor L.	x	x	x			x		x	x
Leonor F.	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Lara	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Mariana	x	x	x		x	x		x	
Margarida	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Maria Eduarda	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Mateus	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Rafaela	x	x	x			x		x	
Rodrigo	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Tomás	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Yara	x	x	x	x	x			x	
Ana	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Tabela 14 – O que dizemos



### O que dizemos?

- Olá
- Beijinhos
- Adeus
- Que estás a fazer
- Onde estás
- Há uma casa a cair
- Há peixes mortos no rio
- Há fogo
- Outras...

Gráfico 12 – O que dizemos

## Para Pedir coisas

Nome	Jogos	Bombons	Cavalos	Comida	Bébés	Dinossauros	Outras ...
Carolina	x	x		x	x		x
Gabriel	x	x	x	x		x	x
Guilherme	x	x	x				x
Juliana		x		x	x	x	x
Leonor L.		x			x		x
Leonor F.	x	x		x	x		x
Lara	x	x		x	x		
Mariana		x			x		
Margarida	x	x			x	x	x
Maria Eduarda	x	x	x				x
Mateus	x	x	x		x		x
Rafaela		x			x		x
Rodrigo	x	x	x			x	x
Tomás	x	x	x	x		x	x
Yara	x	x			x		
Ana	x	x	x		x		x

Tabela 15 – O que dizemos – para pedir coisas (sessão 3)

## O que dizemos - Para pedir coisas

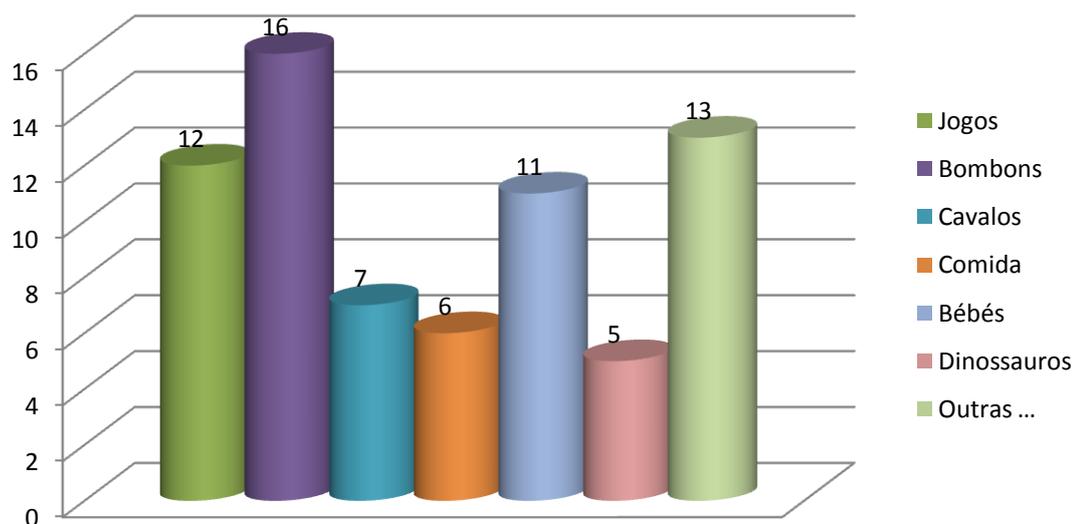


Gráfico 13 – O que dizemos para pedir coisas

## Dar Recados

Nome	Pedir o fato de banho	Dizer o dia que levo a MALA	Dizer á mãe para comprar iogurtes, bolachas e papa...	Pedir à mãe da Margarida o autocarro	Pedir à mãe da Ana para marcar visita á biblioteca	Pedir ao pai e à mãe para virem à nossa sala
Carolina	x	x	x	x	x	x
Gabriel	x	x	x	x		x
Guilherme	x	x	x	x	x	x
Juliana	x	x	x	x	x	x
Leonor L.	x	x	x			x
Leonor F.	x	x	x	x	x	x
Lara	x	x	x	x		x
Mariana	x	x				x
Margarida	x	x	x	x	x	x
Maria Eduarda	x	x	x	x	x	x
Mateus	x	x	x	x	x	x
Rafaella	x	x	x			
Rodrigo	x	x	x	x	x	x
Tomás	x	x	x	x	x	x
Yara	x	x	x			x
Ana	x	x	x	x	x	x

Tabela 16- O que dizemos – Dar recados (sessão 3)

## O que dizemos - Para dar recados

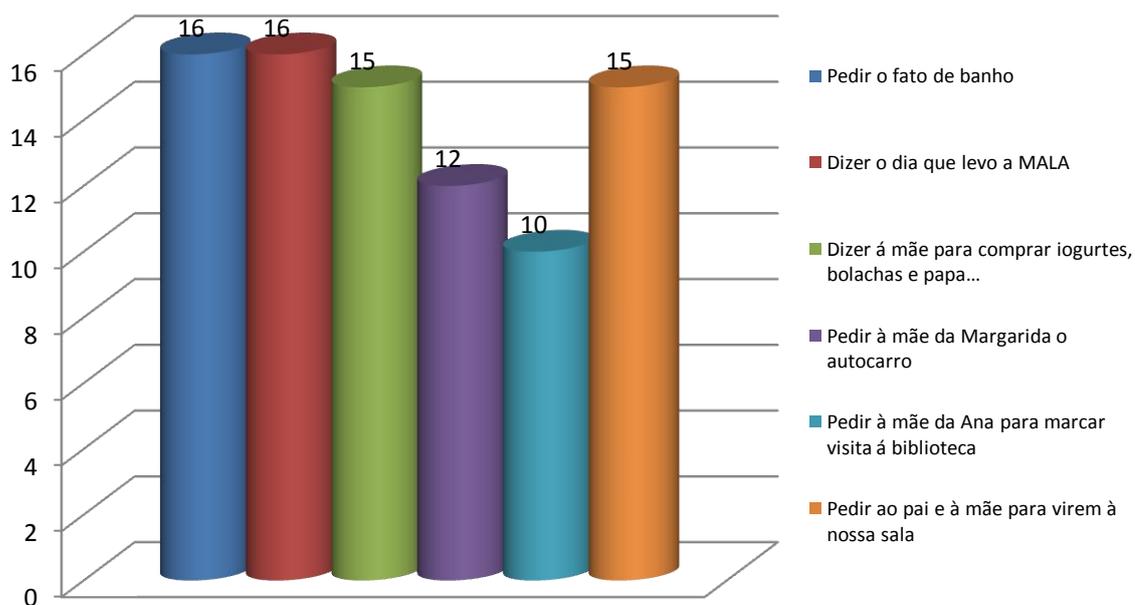


Gráfico 14 – O que dizemos para dar recados

Toda a evolução teve em conta o nível de funcionamento que as crianças já possuíam – o nível de desenvolvimento real... Mas como a atividade foi partilhada e produzida em colaboração na intenção de ação com os outros mais conhecedores – poderemos dizer como Vigotsky se a zona de desenvolvimento próximo deu frutos.



Figura 5 – Criança a telefonar para outros serviços (Bombeiros e Policia)

Dentro das limitações cognitivas globais a criança sinalizada conseguiu ultrapassar dificuldades, envolver-se no percurso e sentir os objetivos. A evolução da linguagem manifestou-se no enriquecimento de novos vocábulos, na articulação e na organização da própria frase.

Ela própria telefonou aos pais para os convidar para vir ao jardim de infância (Figura 6)

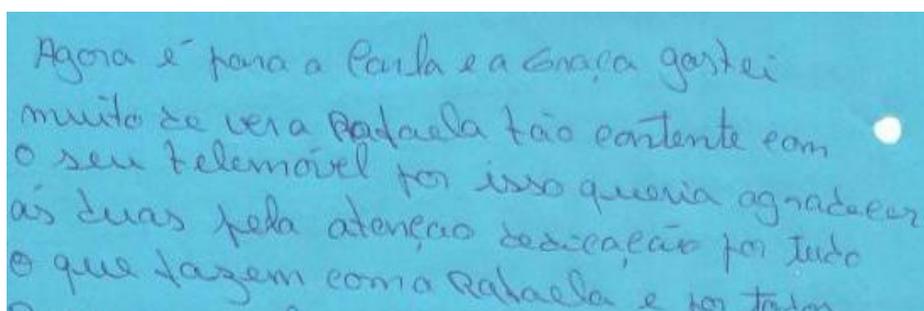


Figura 6 – Excerto do testemunho da mãe da Rafaela



**Figura 7 – Rafaela a Telefonar para várias pessoas**

O papel do educador foi o de estimular, coordenar, conduzir à realização dos objetivos eleitos por todos.

### 3.2.4 Sessão de Filosofia para Crianças (FpC)

**Data:** Junho

**Grupo de** 3/ 4 anos + Pais

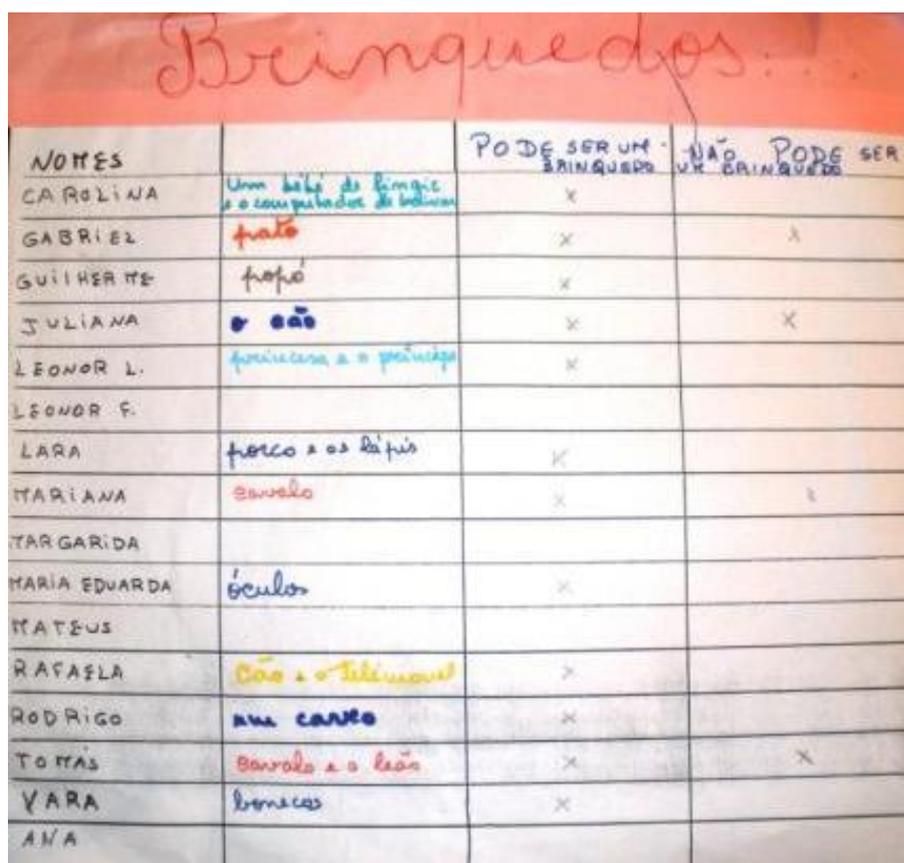
**Motivação:** História “Os Brinquedos do Rei” (Anexo V)

**Objetivo:** Descobrir o valor dos brinquedos e a importância do brincar.

Partilhar o que é ser amigo.

#### Plano de discussão

- 1- O que é um brinquedo?
- 2- É possível existir um brinquedo com que não se possa brincar?
- 3- Pode-se aprender com um brinquedo?
- 4- Para que servem os brinquedos?



Brinquedos		PODE SER UM BRINQUEDO	NÃO PODE SER UM BRINQUEDO
NOMES			
CAROLINA	Um bala de limão e o computador do bolson	x	
GABRIEL	fute	x	x
GUILHERME	fute	x	
JULIANA	o cão	x	x
LEONOR L.	ferricase e o príncipe	x	
LEONOR F.			
LARA	fute e os lápis	x	
MARIANA	carro	x	x
MARGARIDA			
MARIA EDUARDA	óculos	x	
MATEUS			
RAFAELA	Cão e o telemovel	x	
RODRIGO	um carro	x	
TOMÁS	carro e o cão	x	x
YARA	brincos	x	
ANA			

Figura 8 – Quadro Brinquedos

## Funcionamento da sessão

A partir da história “Os brinquedos do rei”, esta sessão de Filosofia poderá promover diálogos altamente sugestivos, interessantes, e espontâneos em que as crianças poderão propor perguntas assim como algumas soluções filosóficas.

“O adulto tem um domínio da língua superior ao da criança e pelo menos o potencial para dominar com mais segurança os conceitos expressos pela língua. Todavia, é a criança que tem olhos e ouvidos atentos para a perplexidade e a incongruência. As crianças também costumam ter um grau de franqueza e espontaneidade difícil de encontrar nos adultos.” (Matthews, 2001: 46).

Todas as respostas foram registadas à medida que foram formuladas proporcionando o diálogo, a reflexão e a discussão uma vez que algumas sugestões levantaram polémica exemplo: cão, cavalo, pato são animais e não são para brincar, mas podem ser de peluche e também podem ser nossos amigos. Com esta situação verificamos que (...) contudo é a resposta divergente que costuma ter um interesse maior para a Filosofia (Matthews, 2001: 46)

Posteriormente surgiu um novo plano de discussão: **Brincar**

- 1- Podes brincar com animais?
- 2- Pode-se brincar sem brinquedos?
- 3- Podes brincar com os amigos?
- 4- Podes brincar com quem não é teu amigo?
- 5- Podes ensinar alguém a brincar?
- 6- Podes fazer amigos quando brincas?
- 7- Afinal o que é ser amigo?

**Avaliação:** Nesta sessão as crianças participaram de forma ativa e entusiasta. Ao proporcionarmos à criança esta metodologia, ela aprende a ouvir os outros assim como também a “desenvolver a capacidade de concordar ou discordar, de pensar com os outros e de descobrir a reflexão cooperativa, os participantes intensificam a sua

identidade permitindo um crescimento saudável da autoestima, ao mesmo tempo que descobrem relações entre pensar, falar e fazer” (Mendonça, 2011: 18).

Combinaram todos solicitar aos pais alguns jogos de quando eles eram pequenos (Anexo VI– Jogos pais)

A partir desta sessão partimos para um novo projeto “o que é ser amigo” (Anexo VII). Para além deste projeto outros temas foram explorados tais como: “O que são o Bem e o Mal?” e “O que é a vida?” (Brenifier, 2005b).

Com o decorrer do tempo existe uma transferência de informação da metodologia e das temáticas abordadas na filosofia para crianças assim como também nas outras áreas do conhecimento. “Estas mesmas temáticas, todas muito próximas das vivências da sala e da vida familiar das crianças, servem de mote para inúmeras conversas de caráter filosófico extremamente enriquecedoras que vão surgindo ao longo do tempo” (Mendonça, 2011:18).

Podemos pois concluir que as sessões de FpC foram experiências enriquecedora não só para as crianças como também para o educador e para os pais (Anexo VIII).

## Conclusão e Recomendações

“Talvez em nenhum outro lugar a Filosofia seja mais bem-vinda do que no início da vida escolar, até agora um deserto de oportunidades perdidas”

(Lipman, 1990: 20).

Com a metodologia de Lipman a Filosofia para crianças – não só a nossa compreensão, em relação aos aspetos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, fica mais enriquecida, como cria na criança uma postura crítica e reflexiva face ao conhecimento partilhado no dia a dia na sala de aula.

As crianças deixam de receber passivamente a informação dada pelo educador e passam a ser investigadores do seu próprio conhecimento/aprendizagem, dando lugar a uma aprendizagem ativa. Desenvolve nas crianças a capacidade interrogativa sobre si mesmas, sobre os outros e a realidade que as rodeia, contribuindo inevitavelmente para a construção da sua cidadania, numa sociedade que se pretende cada vez mais democrática como nos diz Lipman citado por Dina Mendonça (2011: 19) “a actividade de bem questionar é por excelência uma virtude filosófica que se revela na prática como uma das contribuições decisivas e importantes da filosofia para crianças”.

Assim a criança lida com a coerência, a lógica e a consistência das suas argumentações uma vez que é confrontada constantemente com o pensar do outro. Aprende a estabelecer padrões morais à cerca dos acontecimentos da vida, atribuindo-lhes razões éticas e morais que estão na base das suas decisões e comportamentos.

Estes contextos desenvolvem na criança a capacidade de resistir perante a dificuldade dos problemas apresentados, da capacidade de prestar atenção aos detalhes do pensamento e da argumentação; dá resistência à manipulação e à falsidade; dá

capacidade de respeitar e aderir a pensamentos diferentes, ponderando sobre elas e, por fim, ser capaz de rever as suas posições.

Esta dinâmica leva todas as crianças que constituem a comunidade a criar regras, tais como: o respeito mútuo, a exigência permanente da pergunta, o escutar, o ser curioso e atento.

A investigação pelo questionamento, através do diálogo, leva a criança a pensar sobre o significado das palavras e dos conceitos utilizados no dia a dia e as suas consequências, construindo a suas opiniões, ajudando a estabelecer conexões e associações entre o que dizem, pensam e fazem “e, por outro lado, desenvolver as capacidades cognitivas e sociais que o processo exige (saber perguntar porquê, saber dar e pedir exemplos, clarificar afirmações, identificar contradições, etc.” (Mendonça, 2011: 21).

Ao analisarmos a filosofia da educação verificamos a sua evolução e a exigência permanente que faz do educador para que este seja detentor de uma cultura abrangente e consistente para, com segurança, desempenhar o papel de facilitador como nos diz Lipman. Nesta perspetiva o educador deixa de ser um mero transmissor de informação e conteúdos e passa a coordenar, orientar e partilhar a descoberta do conhecimento, a atitude de questionamento, a fomentar a pesquisa, desenvolvendo o espírito crítico, o respeito pelo outro e pela diferença, num clima de verdadeiro diálogo e comunicação como nos afirma mais uma vez Lipman.

“Isso que dizer que o papel do facilitador, de um certo ponto de vista, é neutro (pois deve abster-se de apresentar ou indicar uma opinião correta, mas, sob outro ponto de vista, o facilitador conduz ao diálogo porque deve indicar o caminho para pensar melhor sobre os problemas e perguntas que surgem” (Mendonça, 2011: 22).

Foi neste clima de diálogo e comunicação constante que o dia-a-dia decorreu. Uma vez que o perguntar e o desenvolvimento da linguagem não surgem, só por si, como uma capacidade natural de querer saber mais coisas, é necessário criar oportunidades e desenvolvê-las para, duma forma filosófica, as contextualizar e posicionar para novas rampas de diálogo.

Poderemos afirmar que tendo como plano de fundo a metodologia, Filosofia para crianças, o grupo de  $\frac{3}{4}$  anos, com uma criança sinalizada, desde cedo foi capaz de perceber o quanto é importante fazer perguntas, explorar as sua implicações e observar

as suas consequências. De igual modo foi importante trazer para o diálogo os pensamentos, as razões subjacentes, sempre no respeito pelos argumentos e pelas diferenças de posição assumidas pelos outros. Foi manifesto, com o decorrer das sessões FpC que as crianças/grupo foi gradualmente adquirindo o poder de abstrair e assim evocar objetos e ações sem os contemplar. Simultaneamente, a linguagem surge como fundamental para expressar o que pensa, o que sente e o que vê.

Ao comunicar e partilhar as ideias as crianças vão dominando a estrutura da língua, isto é a palavra e os grupos de palavras tomando consciência da variação da mensagem em função do lugar que as palavras ocupam na estrutura da frase.

Foi neste contexto que as sessões de Filosofia, partindo de um objeto selecionado – Telemóvel - se começaram a desenvolver centradas no diálogo, a partir de perguntas simples e concretas. Foi ampliando progressivamente esta dinâmica que, de um objeto, se partiu para outros objetos fora do contexto da sala e de diversas naturezas.

Este percurso ajudou a compreender e a problematizar as situações, a levantar novas hipóteses, desenvolvendo, assim, as capacidades cognitivas e sociais que o processo de reflexão exige a cada um e ao grupo. Foi também nestas sessões que se desencadeou um diálogo filosófico começando pela formulação das perguntas e ampliando a problematização sobre o objeto escolhido. Todo o grupo evoluiu, passando de um diálogo restrito e egocêntrico, com uma funcionalidade particularizada, para um diálogo mais alargado, mais rico em vocábulos e mais estruturado. Saiu-se assim, do campo de vivência da criança para uma funcionalidade de ação e para a capacidade de modificar a própria realidade quer próxima quer distante.

A título de demonstração poderemos ilustrar que, inicialmente, o telemóvel foi utilizado, ou teve propostas de utilização, para pessoas do círculo afetivo mais próximo e para satisfazer vontades pessoais, nomeadamente telefonar à Mãe/Pai, pedir rebuçados, pedir dinossauros... Com o decurso do projeto, o telemóvel foi-se revelando um instrumento que alargou as suas potencialidades permitindo comunicação extra muros e a satisfação de necessidades menos egocêntricas, inclusive, já coletivas.

Podemos ilustrar esta expansão com outros telefonemas já dirigidos a instituições, tendo em vista a conceção de preocupações como telefonar aos bombeiros em caso de fogo,

denunciar o feio/sujo; à camara, solicitar transporte para uma atividade coletiva, pontual e dirigível.

Todas estas vivências deram à criança a capacidade de respeitar o outro, aceitando normas de permissão e proibição, constatando a existência de regras e leis que são, também, a expressão da vida em sociedade.

Através da intervenção realizada foi possível verificar que também a criança sinalizada foi incentivada e motivada para intervir, dentro das suas capacidades. Na 1ª sessão não demonstrou qualquer interesse dispersando-se com facilidade e recusando a participação.

Insidiosamente, no entanto, e também tendo em consideração uma intervenção cirúrgica que melhorou a sua capacidade auditiva, melhorou a sua motivação, a sua capacidade de concentração e mostrou-se mais participativa. A alegria manifestada por poder levar o telemóvel (com a cumplicidades dos pais) durante o fim de semana e durante estes dias ter desejado telefonar à educadora, demonstrou que a criança interiorizou o objeto e a sua funcionalidade. Como ilustra o desenho que a criança fez, telefonando para a educadora (Figura 3). A sua linguagem mostrou evolução identificando e pronunciando a palavra telemóvel. Numa fase mais avançada do projeto era já sensível uma ampliação para além da palavra frase e um domínio mais alargado do vocabulário.

A relação com o mundo dos outros traduz-se inevitavelmente, pela comunicação e, particularmente, pela expressão verbal/linguagem.

O seu despontar, o seu desenvolvimento e a sua utilização, estão estritamente ligados à capacidade do educador saber agarrar cada oportunidade/momento para dotar de interesse, envolvendo assim a criança no desenvolvimento de conceitos e na aprendizagem. É esta mais valia, com uma nova dinâmica e com novos conceitos e sentidos que integra o cerne da filosofia para crianças. Ou, se quisermos, abre uma oportunidade na aprendizagem ou uma aprendizagem na oportunidade.

## Bibliografia

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? In B. Paiva Campos. (org). *Formação profissional de professores no Ensino Superior*. Cadernos de Formação de Professores nº 1.. INAFOP (pp. 21-30). Porto: Porto Editora
- Beau, A. E.(1949). O humanismo no pensamento de Heidegger in *Humanitas*. Coimbra.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação .Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Brenifier, O. (2005a). *O que são os Sentimentos?*. Lisboa: Dinalivro.
- Brenifier, O. (2005b). *O que são o Bem e o Mal*. Lisboa: Dinalivro.
- Carmo, H. (2000). *Intervenção Social com Grupos*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro-Almeida, C.; Leboterf, G.; Nóvoa, A. (1999). A avaliação participativa no decurso de projectos: reflexões a partir de uma experiência em terreno. In: Estrela, A.; Nóvoa, A. (Org). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. pp. 115-138. Porto: Porto Editora,..
- Chauí, M. (2000). *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ed. Ática. Acedido em julho, 2013, em [http://www.filosofia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/classicos\\_da\\_filosofia/convite.pdf](http://www.filosofia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/classicos_da_filosofia/convite.pdf)
- Cortesão, L. (1998). Da Necessidade de Vigilância Crítica à Importância da Prática da Investigação-Ação. *Revista de Educação* , VII (1). pp. 27-33.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. New York: Dover Publications,inc.
- Esteves, A. J. (1986). A investigação-acção. In A. S. SILVA, & J. M. PINTO, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 251-278). Porto: Afrontamento.
- Fiquemont, J. E. (1958). *Jardins-de-Infância*. São Paulo: Livraria Editora Flamboyant.
- Kohan, W. (2003). *Infância, Entre a Educação e a Filosofia*. Belo Horizonte: MG: Autêntica.
- Lipman M. & Sharp A. (2002) *La filosofia en el aula: Madrid: Ediciones de la Torre*.
- Lipman, M. (1985) *A filosofia e o desenvolvimento do raciocínio*. São Paulo: CBFC. Trad. De Ana Luiza F. Falcone
- Lipman, M. (1990). *A Filosofia vai à escola*, São Paulo: Summus editorial, (2ª ed).
- Lipman, M. (2001). *O Pensar na Educação*. Petrópolis: Ed. Vozes. (3ª ed)
- Lipman, M.(1999). Entrevista concedida ao Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. ATTA Mídia e educação.

- Lipman, M., (1988), *Investigación ética. Manual del profesor para acompañar a Lisa*. Madrid: Ed. De La Torre.
- Matthews, G. B. (2001). *A Filosofia e a Criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- Mendonça, D. (2011). *Brincar a pensar ? Manual de filosofia para crianças*. Lisboa: Plátano. (1º ed.).
- Ministério da Educação(ME)/ Departamento de Educação Básica (1997). *Orientações para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Niza, S. (2001). Freinet e Vygotski, in *escola Moderna*, nº11 (5ª série) pp.37-63
- Oers, B. (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo, in *Destacável Revista Noesis*, nº77, pp. 15-16
- Perissé, G. (2008). *Introdução à Filosofia da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica
- Piaget, J. (1977). *A linguagem e o pensamento da criança*. Moraes Editores. Porto
- Piaget, J. (1990). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Dom Quixote.
- Porto Editora (org.) (1985). *Dicionário língua portuguesa* (VI Edição). Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Col. Nova CIDInE, Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, E. (2004). Perspectivas em torno do(s) conceito(s) de criança e suas implicações pedagógicas. In *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, nº6, pp. 45-60. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2000) *Formar professor: Os desafios da profissionalidade e o currículo*. CIFOP. Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C., (2004). *Gestão do currículo e avaliação de competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presenças.
- Rolla, N.(2004). *Filosofia para crianças*. Porto: Porto Editora.
- Sádaba, J. (2005).*Filosofia para um Jovem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Santiago, G. (2009). *A brincar se pensa – Histórias para filosofar com crianças*. EU: Editora EDIBA.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, Uma Relação Armadilhada – Interculturalidade e relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Simões, A. (1990). A Investigação-Acção: natureza e validade, in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, pp. 39-51.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Strandberg, L. (2009). Vigotsky, um amigo da prática. In *Destacável Revista Noesis*, nº77, pp. 17-19
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: Prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vonta, T. (2009). As ideias de Vigotsky nas novas democracias. In *Destacável Revista*

*Noesis*, nº77, pp. 22-23

Whitehead, A. N. (1969). *Os fins da educação e outros ensaios*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Yudina, E. (2009). A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsk. In *Destacável Revista Noesis*, nº77, pp. 4-5

## **Anexos**

**Anexo I** – Referenciação da Rafaela

**Anexo II** – Primeira Avaliação Terapeuta

**Anexo III** – Relatório Avaliação Terapeuta

**Anexo IV** – Extrato da ata nº1 do ano letivo 2012/2013

**Anexo V** – Sessão FpC para crianças a “História os Brinquedos do rei”

**Anexo VI** – Recolha de Histórias pelos pais

**Anexo VII** - Sessão de Filosofia para Crianças (FpC)

**Anexo VIII** – Notícia Jornal ENTRELAÇADOS

## Anexo I – Referenciação da Rafaela



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância  
[SNIPi]  
[Ficha de Referenciação]

### 1. Identificação da Criança

Nome da Criança

Data de nascimento 3/12/2009

Morada

Localidade e Código Postal

Freguesia e Concelho

Contacto telefónico

NISS

### 2. Identificação dos pais

• Nome do pai

• Idade 47

• Profissão SERVENTE

• Morada

• Contacto telefónico

• Nome da mãe

• Idade 37

• Profissão DOMESTICA

• Morada

• Contacto telefónico



### 3. Referenciação

• Quem pede apoio

- A mãe
- A educadora

• Descrição sumária dos problemas da criança

- Revela muita dificuldade a nível da audição e da fala.
- Vai ser operada dia 12 de março no H.U.C. aos ouvidos

• Que apoios especializados teve/tem

• Data 5-3-2013

A Educadora  
Carla Aires Paúlho Botas 6

• Observações

A MÃE

[Redacted signature]

## Anexo II – Primeira Avaliação Terapeuta

### Parecer Rafaela

A Rafaela foi observada no seguimento da preocupação da educadora e da mãe face às suas dificuldades linguísticas, à partida decorrentes de limitações auditivas. Pela observação, verificou-se que apresenta um atraso no desenvolvimento da linguagem bastante demarcado associado a graves alterações articatórias, as quais tornam o seu discurso ininteligível principalmente quando o parceiro comunicativo não pertence ao seu ciclo comum. Deverá por isso, beneficiar de acompanhamento ao nível da terapia da fala logo que seja intervencionada a nível auditivo, de forma a que o ganho de competências auditivas se faça acompanhar de um trabalho estruturado e sistemático e que visa a inclusão de todos os seus espaços: escola, casa e terapia formal.

Ana Teresa Ferreira Tencório  
(assinatura)

## Anexo III – Relatório Avaliação Terapeuta

Nome: Rafaela [redacted]

Data de Nascimento: [redacted]

Idade: 3 anos e 9 meses

Estabelecimento de Ensino: Centro Infantil Riba Cõa – SCM Sabugal

---

### RELATÓRIO FINAL DE ANO - TERAPIA DA FALA

---

A Rafaela iniciou acompanhamento semanal em Terapia da Fala em Maio de 2013, o qual teve lugar no seu estabelecimento de ensino, a nível individual e particular.

#### Objetivos propostos:

A intervenção teve por base o aumento do léxico no que respeita aos verbos e a promoção da construção frásica do tipo SVO e SVO + com (com o verbo auxiliar “está”), através do programa MAKATON.

#### Resultados obtidos:

Numa primeira fase, o trabalho realizado teve como objectivo, aumentar o vocabulário expressivo principalmente para verbos, uma vez que era uma das grandes lacunas que a criança apresentava. Depois de adquiridos os verbos introduzidos, iniciou-se a fase de empareiramento «imagem + símbolo Makaton» ao nível das pessoas/sujeitos, dos verbos e do(s) complemento(s), de forma a fazer a junção de três símbolos para construir a frase do tipo SVO (ex: menina+comer+pão - *A menina está a comer o pão*). Adquirida esta estrutura frásica, seguiu-se para a do tipo SVO + com (ex: *O menino está a comer o bolo com a colher*). Esta estrutura frásica já está adquirida, sendo que a Rafaela já constrói frases deste tipo em discurso espontâneo.

#### Balanço final de ano:

De acordo com o exposto, pode-se concluir que as evoluções foram muito satisfatórias, sendo que a Rafaela é cada vez mais funcional no acto de comunicar, conseguindo já retratar situações que não são do concreto e não estão no imediato. O seu vocabulário expressivo também é agora mais vasto e a produção articulatória é agora de carácter inteligível, apresentando erros articulatórios pontuais e característicos da sua idade. A Linguagem, principalmente no que respeita à construção frásica e de discurso, e apesar de se terem registado melhorias significativas, continuam a ser motivo de preocupação, pelo que serão as áreas que merecerão mais atenção no que respeita à intervenção, dando-se continuidade ao trabalho realizado com o programa MAKATON.

Sem outro assunto de momento e ao dispor para eventuais esclarecimentos.

Terapeuta da Fala

*Ara Tereza Ferreira Tendonço*

Sabugal, 26 de Julho de 2013

**Anexo IV – Extrato da ata nº1 do ano letivo 2012/2013**

Relativamente ao ponto 2 da ordem de Trabalhos - Projetos a desenvolver na sala de aula - foi dado a conhecer o projeto Filosofia para crianças aos Encarregados de Educação e solicitada a sua colaboração. Todos os Encarregados de Educação manifestaram interesse e disponibilidade em participar.

## **Anexo V – Sessão FpC para crianças a “História os Brinquedos do rei”**

### **OS BRINQUEDOS DO REI**

“Era uma vez um rei que em criança nunca teve um único brinquedo porque a mãe não o deixava brincar. Em vez disso, a mãe tinha mandado arranjar um quarto especial para ele aprender a ler e a escrever.

Quando era já crescido a mãe partiu para uma longa viagem. Nessa altura, o rei decidiu comprar um brinquedo, o primeiro da sua vida. Como não sabia que brinquedo comprar, foi pedir ao conselheiro mais velho que o ajudasse. O conselheiro sugeriu-lhe que comprasse um urso de peluche. Imediatamente o rei ordenou que esse brinquedo fosse comprado.

Quem no palácio saberia escolher um urso de peluche para o rei? Alguém se lembrou do Joaquim, o rapaz que era ajudante de cozinha, por ser o mais novo de todo o pessoal do palácio. Quando o urso chegou, o rei ficou tão contente que quis logo outro brinquedo.

Desta vez, o conselheiro disse ao rei para comprar um cavalo de baloiço. E lá foi o Joaquim escolhê-lo e ... O rei gostou tanto do cavalo que quis ter mais outro brinquedo. E depois outro... e mais outro... e mais outro... até que o quarto especial para aprender a ler e a escrever ficou cheio de brinquedos. Então, o rei ordenou que mudassem para lá o seu trono dourado. Todos os dias se sentava nele, olhava para os brinquedos e esperava que eles fizessem qualquer coisa. Mas não acontecia nada.

Desesperado, o rei queixou-se ao mordomo que já era velho e já não se lembrava de nada que tivesse a ver com brinquedos. O mordomo foi pedir ajuda ao chefe da guarda real – que também não se lembrava. Até que, finalmente, o problema do rei chegou à cozinha e o Joaquim ofereceu-se para o resolver.

Majestade - disse o Joaquim – os brinquedos estão à espera que faça alguma coisa com eles. Os brinquedos são para brincar com eles.

Brincar? – perguntou o Rei – B..R..I..N..C..A..R – disse ele, soletrando as letras – Mas como é que eu brinco com eles?

Eu mostro-lhe – disse o Joaquim.

O rei aprendeu depressa e daí a pouco estavam os dois a brincar juntos.

Quando, tempos depois, a mãe do rei chegou da sua longa viagem, encontrou o rei a brincar com o Joaquim, o ajudante de cozinha, que for a entretanto nomeado pelo rei Ministro da brincadeira.”

## **Anexo VI – Recolha de Histórias pelos Pais**

### **Mãe da Leonor: Jogo do elástico**

Escolhe-se por sorteio os dois jogadores que vão segurar nos elásticos. Estes posicionam os elásticos nos tornozelos.

Cada jogador, à vez, calca um dos lados do elástico com os dois pés. Tem de dar meia volta no ar e pisar o outro lado do elástico. Se tal não acontecer troca de posição com um dos que está a segurar o elástico.

À medida que o jogo avança e consoante a idade das crianças, os que seguram no elástico vão afastando os pés para tornar mais difícil.

### **Mãe do Tomás: Macaca**

Inicialmente, a malha é lançada para a casa 1. Então, é preciso saltar para a casa 2 e depois percorrer todas as casas, sempre em pé-coxinho, excepto nas casas 4 e 5, 7 e 8 onde os dois pés devem ser colocados em simultâneo.

Depois de saltar as últimas casas, é necessário efectuar o percurso contrário.

Quando se regressa à casa 1, apanha-se a malha sem colocar os dois pés no chão e em seguida, joga-se a malha para a casa 2 e começa-se o jogo saltando, em pé-coxinho para a casa 1 e de seguida para a casa 3, continuando depois todo o percurso.

### **Mãe da Rafaela: Mamã dá Licença**

Podem jogar seis ou mais meninos. Colocam-se em linha, umas ao lado das outras. Uma delas, a mãe, fica colocada de frente para os outros meninos, a uma distância de dez ou mais metros.

Depois um de cada vez vai perguntando à mãe:

- Mamã, dá licença?

- Dou!

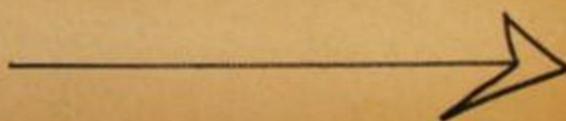
- Quantos passos?

- 2 passos de gigante... ou 5 passos de formiga... ou 3 passos de tesoura...

Ganha o primeiro a chegar ao pé da mãe, tomando o seu lugar e recomeçando o jogo.

**Anexo VII - Sessão de Filosofia para Crianças (FpC)**

O que é ser amigo?



... é ajudar.



... é conversar.



... é dar abraços.



... é passear.



ENTRELAÇADOS

## JÁ CÁ ESTAMOS OUTRA VEZ

Mais algum tempo passou e já cá estamos outra vez para contarmos as novidades e, desta feita vamos falar-vos do nosso “Vai e Vem” a mala fantástica!..



“Ola Amiguinhos! Pois é, quem diria? Eu vou partilhar convosco os meus dinossauros! Não pude colocar dinossauros verdadeiros, porque como costumamos dizer: “Já estão mortos!” (...) Adorei esta experiência. Pode ser, ler e brincar com objetos que todos os amigos tiveram a gentileza de partilhar com todos nós. Obrigado a todos.” **Gabriel**

“Ola amiguinhos foi como muito agrado que recebemos em nossa casa a mala “Vai e Vem”. Beijinhos para vocês da vossa amiguinha **Leonora Fonseca e família.**”

“Tem quando o “vai e vem” chegou a casa a primeira coisa foi a buscar o puzzle do “Noddy”. Espero que nos divertamos com o meu ratinho e com o puzzle todos juntos. Muitos beijinhos para todos os meus amiguinhos, para a professora Carla e para a Graça.” **Maria Eduarda**

“Como é bonita que sei gosto muito do serpente, por isso, tem a liberdade de alçar a cabeça de vez em quando, de modo a encontrarmos uma de vez em quando, tanto pelo qual peço desculpa já desculpa! (...) Espero que se divertam e digamem tanta alegria, beijinhos de toda a família **Francisco, Tomás**”

“Como todos vocês, gosto muito de quando a mala musical vem visitar-nos à nossa sala. Por isso, fiz na minha casa um instrumento musical que conheci à pouco e quero dar-vos a conhecer também: o adufe ...” **Juliana**

“Ola amiguinhos. Estou tão ansiosa para explicar a “Vai e Vem” com a minha família que não resisti e trouxe-a antes do tempo! (...) Passamos muito tempo das maravilhosas na escola. Eu gosto muito de cantá-la. Obrigada Carla por emprestarem a mala para mim.” **Ann Maria**



“Estas flores são para os meus amigos, para a minha Carla e para a minha Graça. Beijinhos da Lara e da sua família.” **Yara**

“Ola amiguinhos, foi com muito agrado que recebi o Vai e Vem. Costo muito desta aventura não deixar ninguém fora, é só eu que fiz estas coisas de “Vai e Vem”, a mala é grande não pode levar as coisas de toda a mala só a...” **Leonora**

“Ola amiguinhos! Ola, Carla Boas! Ola, Graça! Foi com muito agrado que recebi a mala “Vai e Vem”, pois lá estavam as coisas que eu queria encontrar! (...) Margarida ficou tão entusiasmada e foi ela que levou a mala para a casa e não queria ajuda. (...) Esperamos que gostem e que se divertam, pois nos gostamos muito de receber a mala em nossa casa. Será que poderão voltar a trazer...” **Margarida**

“Ola amiguinhos. Esta semana, foi eu que trouxe o Vai e Vem para casa. Fiquei muito entusiasmada com a brincadeira. O dia em que a mala chegou cá a casa, nem consegui dormir. (...) Um abrange beijinho de amizade.” **Carolina**

“Ola amiguinhos! Na quinta-feira quando o Guilherme trouxe a mala para casa, não deixei ninguém transportá-la, ele como “forte” que é quis sozinho levá-la, colocá-la no carro e ate subir a escadas com ela, imaginem o nosso pequeno Gad !!! (...) Eu acho que se pudesse ficava com a mala “Vai e Vem” para sempre! Muitos beijinhos!” **Guilherme**

“Vai e Vem” surgiu no âmbito de um novo projeto desenvolvido na área de filosofia para crianças. Aqui as crianças perguntam e tentam encontrar soluções para as suas perguntas e problemas «O que está dentro da mala?» «O que temos dentro de nós?» «Para que serve dia e noite?» «Os comboios andam de dia ou de noite?» «Porque temos nome?» «O que tem nome?» «Podemos por nome à nossa sala?» «Com as respostas surgem novas questões, e o ciclo recomeça, dando origem a novos projetos que potenciam a novas «viagens». Desta forma, aqui ficam alguns testemunhos que atestam o sucesso deste projeto.

Sala dos Beijinhos Coloridos

“Adoramos ter a mala Vai e Vem na nossa sala. Divertimo-nos muito com a mala cheia. (...) Que relíquia vai ficar sem a mala! Foi muito divertido. Beijinhos da Lara e da Família que também se divertiu.”