

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

“Projeto PhilosArtis: Estudo Exploratório de uma Investigação - Ação em
Filosofia e Arte no Jardim de Infância Popular”

Maria João Fragoso Carapinha

Mestrado em Arte e Educação

2017

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

“Projeto PhilosArtis: Estudo Exploratório de uma Investigação - Ação em
Filosofia e Arte no Jardim de Infância Popular”

Maria João Fragoso Carapinha

Mestrado em Arte e Educação

Projeto de intervenção orientado pelo Professor Doutor António Moreira
Teixeira

2017

RESUMO

Este projeto de intervenção centra-se no contributo da Filosofia e da Arte para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social nas crianças em idade pré-escolar, nomeadamente nas idades compreendidas entre os quatro e cinco anos.

O projeto de intervenção *PhilosArtis* ocorre no Jardim de Infância Popular (J.I.P.) e encontra-se desenvolvido em quatro andamentos: fundamentação, conceção, implementação, retroação e avaliação do projeto, de acordo com as orientações de Martins (2002).

Nesta investigação-ação, que decorreu de novembro de 2014 a junho de 2015, optei por uma metodologia qualitativa, alicerçada no modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre (1993, 2005), destacando quatro polos (Sujeito, Agente, Objeto e Meio). Esta metodologia proporcionou-me captar as vivências e as aprendizagens dos participantes mediante a Educação pela Arte focada no aprender a pensar, na autonomia, na comunidade de investigação com crianças que frequentam o ensino pré-escolar.

Os instrumentos utilizados para a recolha de informação (observação, registos vídeo e fotográficos, opiniões e trabalhos efetuados pelos intervenientes) permitiram a observação, o registo das práticas desenvolvidas para uma futura reflexão acerca do trabalho efetuado.

A abordagem pedagógica do domínio da Filosofia para Crianças, baseada na metodologia de Matthew Lipman em articulação com as expressões artísticas possibilitou verificar o desenvolvimento dos sujeitos a nível do pensar, da comunicação verbal, do trabalho em equipa como a promoção de competências e valores éticos e estéticos adquiridos pelas crianças numa dimensão da Educação pela Arte.

Palavras-chave: Educação pela Arte; Filosofia para Crianças; Estética; Pensar; Modelo de Relação Pedagógica.

ABSTRACT

This intervention project focuses on the contribution of Philosophy and Art to the cognitive, affective and social development of pre-school children, aged between four and five.

The PhilosArtis intervention project took place in Jardim de Infância Popular (J.I.P.) and was developed in four stages: grounds, conception, implementation, retroaction and assessment of the project, in accordance with the guidelines of Martins (2002).

In this research-action, which took place from November 2014 to June 2015, a qualitative methodology based on the Pedagogical Relationship of Renald Legendre (1993, 2005) was chosen, highlighting four areas (Subject, Agent, Object and Environment). This methodology allowed to capture the experiences and learning of the participants using Education through Art, focused on learning to think, autonomy and on the research community with children attending pre-school.

The tools used for data gathering (observation, video and photographic records, opinions and work done by the participants) permitted observation and recording of the practices developed for future reflection on the work done.

The pedagogical approach of the Philosophy for Children area, based on the methodology of Matthew Lipman, in conjunction with artistic expression, allowed to verify the development of the subjects at the level of thought, verbal communication and teamwork, promoting the development of skills and also ethical and aesthetic values which had been acquired by the children during their Education through Art learning experience.

Keywords: Education through Art; Philosophy for Children; Aesthetics; Thought; Pedagogical Relationship Model.

DEDICATÓRIA

À minha filha, Inês, pela inspiração e força de viver

AGRADECIMENTOS

No final desta viagem pelos mares da Educação pela Arte como aprendiz de timoneiro e de desafios constantes a mim mesma, quero agradecer às pessoas que me incentivaram e me deram força para não desistir.

À minha filha, Inês Oliveira e ao meu companheiro de todos os momentos, Abdul Karim, pelo apoio incondicional e pela força que me deram em continuar esta viagem.

Um agradecimento especial ao meu orientador, Professor Doutor António Moreira Teixeira pelo seu apoio, sabedoria, competência e rigor científico e pedagógico.

Ao Professor Doutor Amílcar Martins pelo seu saber, apoio, incentivo e fonte inspiradora que é, como pessoa e pedagogo.

Aos responsáveis do Jardim de Infância Popular (J.I.P.) pela oportunidade que me deram em implementar este projeto, nomeadamente à Dra. Tânia Ferreira, Diretora Pedagógica.

À educadora Ana Margarida Borges por me ter aberto gentilmente a porta da sua sala e poder ter trabalhado com os “seus” meninos. Às ajudantes de ação educativa, Ana Jesus Almeida e Ana Patrícia Almeida, pela disponibilidade em todas as sessões e pela recetividade de enfrentarem novos desafios.

Aos meninos e às meninas da Sala B pela forma empenhada, interventiva, curiosa que participaram neste projeto, sempre com uma luz especial no seu olhar e um sorriso simples nos lábios, de quem tem um grande mundo por descobrir. Foram eles a minha fonte inspiradora, a força motriz e a minha alegria de todas as semanas, ao longo de sete meses.

Por fim, agradeço aos meus pais (*in memoriam*) por me terem inculcido o espírito de resiliência, de sacrifício, de responsabilidade e de valores.

ÍNDICE GERAL

RESUMO.....	V
ABSTRACT.....	VII
DEDICATÓRIA	IX
AGRADECIMENTOS	XI
ÍNDICE GERAL.....	XIII
ÍNDICE DE FIGURAS	XVII
ÍNDICE DE IMAGENS	XVIII
ÍNDICE DE TABELAS.....	XIX
ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES	XX
INTRODUÇÃO GERAL.....	1
Contextualização e problema da pesquisa.....	2
Motivação da pesquisa	3
Questão principal deste projeto de intervenção	3
Objetivo geral.....	3
Objetivos específicos	4
Capítulo I – Metodologia da pesquisa	7
Introdução	9
1.1 Tipo de pesquisa.....	9
1.2 Modelo mentor da pesquisa - Polos do Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre.....	10
1.2.1 – O Sujeito de aprendizagem.....	11
1.2.2 – O Agente de ensino	11
1.2.3 – O Objeto de estudo	12
1.2.4 – O Meio.....	12
1.3 Modelo mentor de pesquisa - Relações do Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre	15
1.4 Aplicação do Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre ao Projeto <i>PhilosArtis</i>	16
1.5 Tempo de duração do projeto de intervenção	17
1.6 Instrumentos de Recolha de Dados	17
1.6.1 Diário de Bordo	18

1.6.2 Registos videográficos e fotográficos	18
1.6.3 Entrevistas individuais.....	18
1.6.4. Questionários individuais	18
1.7 Análise de conteúdo e cruzamento dos dados.....	18
1.8 Construção de um projeto de Arte-Educação com 4 passos	19
Resumo do capítulo	20
Capítulo II – Fundamentação e quadro teórico-concetual	21
Introdução	23
2.1 O despertar da curiosidade e do pensamento crítico no jardim de infância.....	24
2.1.1 A importância da filosofia	24
2.1.2 O espanto e a interrogação	26
2.1.3 Filosofar no jardim de infância.....	28
2.1.3.1 Evolução Teórica do Movimento <i>Filosofia para Crianças</i>	28
2.1.3.2 Pressupostos educacionais do Programa de <i>Filosofia para Crianças</i>	33
2.1.3.3 O Programa de <i>Filosofia para Crianças</i>	37
2.2 A promoção da sensibilidade e da fruição estéticas.....	49
2.2.1 O domínio da estética	49
2.2.2 A experiência estética	52
2.2.3 A arte como expressão e representação	54
2.3 Educação pela /para a Arte.....	56
2.4 O Contributo da Filosofia e da Arte no desenvolvimento cognitivo	63
2.5 O conceito de Artenauta.....	70
Resumo do Capítulo.....	72
CAPÍTULO III - Conceção do Projeto	74
Introdução	75
3.1 Elementos constituintes do Projeto	75
3.2 Princípios de Orientação do Projeto.....	77
3.2.1 Princípio do Direito à Cultura e à Arte.....	77
3.2.2 Princípio de “pensar por si mesmo”	78
3.2.3 Princípio da relação “Eu e o Outro”	79
3.3 A pedagogia de situação.....	81
Resumo do capítulo	81
CAPÍTULO IV - Implementação do Projeto de intervenção <i>PhilosArtis</i>	83
Introdução	85

4.1 Metodologia implementada.....	85
4.2 Plano Inicial	91
4.3 Atividades implementadas	93
4.4 Seleção das atividades implementadas.....	97
4.4.1 Mapa Mental das Atividades	98
4.5 Descrição das Atividades Implementadas.....	99
4.5.1 ARTE DE PENSAR - 1º/ 2º PERÍODOS.....	99
4.5.1.1 Atividade I: A descoberta da Filosofia e do pensar: o Mocho Sabichão.....	99
4.5.1.2 Atividade II: A “Caixa dos Porquês.”	103
4.5.1.3 Atividade V: A “Alegoria da Caverna” de Platão	107
4.5.1.4 Atividades VI/VII: A “árvore do saber” e os “frutos do saber”	110
4.5.2 A ARTE DE PENSAR EU/OUTRO 1º e 2º período	115
4.5.2.1 Atividades III/IV: “Porque somos todos diferentes?”/”Quem sou eu?”.....	115
4.5.3 ARTE E FILOSOFIA - 2º PERÍODO.....	121
4.5.3.1 Atividade VIII: “O que é o belo? O que é o feio?”	121
4.5.3.2 Atividade XI: “Os artistas também foram pequeninos...”	125
4.5.4 ARTES VISUAIS E FILOSOFIA - 2º PERÍODO.....	130
4.5.4.1 Atividades IX - X: “O que podemos pintar?”	131
4.5.4.2 Atividades XII/XIII: “O que é que os artistas pintam?”.....	135
4.5.4.3 Atividade XIV “O que é uma obra de arte?”.....	141
4.5.4.4 Atividade XV “Será que as coisas que os pintores pintam existem?”	145
4.5.5 ARTES AUDITIVAS E FILOSOFIA -2º/ 3º PERÍODOS	150
4.5.5.1 Atividade XVI “O que é a música?”	150
4.5.5.2 Atividade XVII “As mensagens das canções”	154
4.5.5.3 Atividades XVIII /XIX/XX - “Vamos construir uma história ...”.....	157
4.5.5.4 Atividade XXI - “O que é a poesia?”	161
4.5.6 Sessão final.....	164
Resumo do capítulo	165
Capítulo V – Retroação e avaliação do projeto	167
Introdução do capítulo	169
5.1 Recolha e análise dos dados das entrevistas e questionários	169
5.1.1 Questões centrais das entrevistas.....	170
5.1.1.1. Classificação do conteúdo das entrevistas.....	171
5.1.1.2. Entrevistas às crianças do grupo-turma.....	172

5.1.1.3. Entrevista à Educadora da Sala B.....	176
5.1.1.4. Questionário à Diretora Pedagógica do Jardim de Infância – “O JIP”	178
5.1.1.5. Questionários aos Encarregados de Educação	179
5.2 Participação na Festa de Final de Ano	184
5.3. Análise global das atividades do projeto de intervenção <i>PhilosArtis</i>	186
Resumo do capítulo.....	187
Capítulo VI – Interpretação e conclusões	189
Introdução	191
6.1 Limitações do projeto.....	193
6.2 Recomendações futuras.....	194
6.2.1 Gerais.....	194
6.2.2 Específicas	195
6.3 Repto ao pensar e à criatividade.....	196
BIBLIOGRAFIA	199
1. Obras de enquadramento teórico-concetual	199
1.1 Filosofia.....	199
1.2 Filosofia para Crianças	199
1.3 Estética	201
1.4 Educação.....	201
1.5 Educação pela /para a Arte	202
1.6 Desenvolvimento Cognitivo	202
2. Obras de enquadramento metodológico.....	202
3. Obras de consulta geral.....	203
4. Obras instrumentais	203
4.1 Obras	203
4.2 Documentos icónicos	203
4.3 Vídeos	205
WEBGRAFIA.....	206
1. Webgrafia de enquadramento teórico-concetual.....	206
1.1 Filosofia.....	206
1.2 Filosofia para Crianças	206
1.3 Estética	207
1.4 Educação pela /para a Arte	207
2. Webgrafia de Consulta Geral.....	207

ANEXOS	XXI
Anexo I – Pedido de Autorização à Direção do Jardim de Infância Popular.....	XXIII
Anexo II – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação.....	XXVII
Anexo III – Folha de Sumários	XXXI
Anexo IV – Grelha de Observação de Aula.....	XXXV
Anexo V – Ficha de avaliação por sessão	XXXIX
Anexo VI – Ficha de Avaliação por Área Temática	XLIII
Anexo VII – Ficha de Observação do Aluno	XLVII
Anexo VIII – Questionário à Direção do Jardim de Infância Popular	LI
Anexo IX – Questionário aos Encarregados de Educação	LV
Anexo X – Entrevista à educadora da Sala B (5 anos)	LIX
Anexo XI – Entrevista aos alunos (crianças)	LXIII
Anexo XII - Sinopse da Avaliação/Retroação	LXVII

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1-Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre, 2005, cf. Amílcar Martins, 2002, 2009	11
Figura 2 - Transposição do Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre, cf. Amílcar Martins, (2002, 2009), para o Projeto PhilosArtis.....	17
Figura 3 - Esquema da obra de Lipman (Rola. 2004:46).....	40
Figura 4 – Relação entre pensamento de ordem superior, pensar crítico e criativo (baseado no esquema de Lipman (1995:39)	43
Figura 5 – O Pensamento Multidimensional	47
Figura 6 - Logótipo do Projeto PhilosArtis	74
Figura 7- Mapa mental das atividades implementadas a partir do conceito do Artenauta Parteiro de Ideias	98

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1 - Edifício do Jardim de Infância, situado na freguesia de Agualva (Sintra).....	14
Imagem 2 - Pintura emblemática do Jardim de Infância Popular	14
Imagem 3 - Chapéu do Artenauta Parteiro de Ideias	71
Imagem 4 - A mascote do Projeto PhilosArtis	77
Imagem 5- Cartaz do Mocho	102
Imagem 6 - Desenho do mocho	102
Imagem 7 e 8 - O mocho pintado pelas crianças de 4 anos	102
Imagem 9 e 10 - Processo de elaboração	103
Imagem 11 e 12 - O mocho	103
Imagem 13 e 14 - A Caixa dos Porquês.....	106
Imagem 15, 16 e 17 - Recorte e colagem dos pontos de interrogação	106
Imagem 18 - Vídeo da Alegoria da Caverna	109
Imagem 19 - Representação da alegoria no quadro	109
Imagem 20 e 21- O desenho da Alegoria da Caverna	110
Imagem 22- A visão das crianças sobre a Alegoria da Caverna.....	110
Imagem 23 - O desenho da árvore pela educadora	114
Imagem 24 - Pintura da árvore do saber	114
Imagem 25 e 26 - Colocação dos frutos	114
Imagem 27- Uma das crianças a colocar o seu fruto do saber.....	114
Imagem 28 - A árvore do saber da Sala B	114
Imagem 29 - Após a sessão com o grupo de crianças	115
Imagem 30 - A menina invisual	119
Imagem 31 - O menino em cadeira de rodas	119
Imagem 32 - Representação da interculturalidade	120
Imagem 33 - Livro de Emma Damon	120
Imagem 34, 35, 36 e 37 - Autorretratos de algumas crianças.....	120
Imagem 38 - Vídeo “O Patinho Feio”	124
Imagem 39 - A comunidade de investigação.....	124
Imagem 40 - Desenhos dos alunos do Ensino Secundário	124
Imagem 41 e 42- Desenhos das crianças sobre coisas belas/coisas feias	125
Imagem 43 - Quadro de Leonardo da Vinci - Madona Litta	127
Imagem 44 - Fotografia de Fernando Pessoa bebé.....	128
Imagem 45– Fotografia de Fernando Pessoa com seis anos.....	128
Imagem 46 - Fotografia de Chico Buarque de Hollanda criança	128
Imagem 47 – Poema de Fernando Pessoa – A Fada das Crianças.....	129
Imagem 48 e 49- Grupo a trabalhar	129
Imagem 50, 51, 52 e 53 – Se eu fosse artista	130
Imagem 54 – Quadro de Paul Klee- Reina de Corazones.....	134
Imagem 55, 56, 57 e 58 - Pintura do coração	134
Imagem 59, 60 e 61- O coração	135

Imagem 62 – Botero, Uma família	139
Imagem 63 - Botero, Cena familiar	139
Imagem 64- Botero – Retrato de família	139
Imagem 65 – Botero, A família	139
Imagem 66- Vídeo – “Era uma vez uma família ...”	140
Imagem 67- Visualização do vídeo	140
Imagem 68, 69, 70 e 71- A família	140
Imagem 72– Vídeo “A grande aventura dos sentidos”	143
Imagem 73-“A galeria de arte de massinha – Monet”	144
Imagem 74- “A galeria de arte de massinha – Salvador Dali	144
Imagem 75- Van Gogh, Quarto em Arles	144
Imagem 76– Reprodução para pintar	144
Imagem 77, 78, 79 e 80 - Hora da pintura	145
Imagem 81 - Arte rupestre – Lascaux França	148
Imagem 82- Rafael Sanzio, Madona Sistina (anjos)	148
Imagem 83- Klimt, Árvore da Vida	148
Imagem 84- Paul Klee, Fish Magic	148
Imagem 85 - Salvador Dali, A tentação de Santo António	149
Imagem 86 - Paula Rego, Série Avestruzes Dançarinas	149
Imagem 87- Andy Warhol, Mickey Mouse	149
Imagem 88- Participação ativa do grupo	149
Imagem 89- Colocação dos “objetos” nos sacos	150
Imagem 90- Os sacos	150
Imagem 91 e 92 - Audição do “Hino da Alegria” de Beethoven	153
Imagem 93 e 94- Pintura de imagens com instrumentos musicais	153
Imagem 95 - Vídeo” A Trompeta Mágica”	156
Imagem 96 e 97 - Grupo a cantar	157
Imagem 98, 99, 100 e 101- Ilustração da história	160
Imagem 102, 103, 104 e 105- Ilustração do poema	164
Imagem 106- Pannel para a exposição	185
Imagem 107- Exposição de Final de Ano	185
Imagem 108- Presença na Festa de Final de Ano junto ao pannel da <i>PhilosArtis</i>	185

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Características do pensar complexo, de ordem superior	46
Tabela 2 – Programa previamente delineado	92
Tabela 3 - Atividades implementadas	97

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – O Artenauta Parteiro de Ideias ilustrado pela MAE Maria João Carapinha .70

INTRODUÇÃO GERAL

*I made art a philosophy, and
philosophy an art: I altered the minds of men,
and the colour of thing [...].
Oscar Wilde, De Profundis and Other Writings¹*

A arte nas suas diversas dimensões é uma mais-valia para a Filosofia e esta última para a Arte, elas complementam-se mutuamente e devido à sua abrangência a nível de expressão são fundamentais para a formação social, cultural e emocional do indivíduo.

Vivemos numa sociedade em que cada vez mais há um apelo às tecnologias de informação e comunicação, em que o raciocínio lógico-matemático tem a primazia, em detrimento do emocional, do imagético e do criativo, descurando a verdadeira essência do ser humano que reside na criatividade, na espontaneidade e na emoção. O grande desafio das sociedades contemporâneas reside em ultrapassar o racional e o individualismo em prol de um espírito de comunidade onde a arte e a filosofia são ferramentas que podem e devem desempenhar um papel importante numa mudança de paradigma.

O Roteiro para a Educação Artística (2006:4) propõe-se a “*explorar o papel da Educação Artística na satisfação da criatividade e de consciência cultural no século XXI, especialmente sobre as estratégias necessárias à introdução ou promoção da Educação Artística no contexto de aprendizagem.*”. A nível da Filosofia, a UNESCO tem dado especial atenção à promoção e ao ensino da mesma pois considera-a como um pré-requisito para a paz no mundo e para a construção de uma sociedade mais democrática e justa. Neste sentido, a UNESCO encara a filosofia como uma forma de resolver os problemas universais da vida humana e da sua existência, sendo facilitadora para a promoção do pensamento livre e independente. A educação filosófica, a promoção do pensamento crítico e reflexivo permitem aos indivíduos e às sociedades a realização plena do desenvolvimento humano.

Desta forma, em pleno século XXI é necessário por parte das entidades educativas apostar numa formação humanística e artística desde o pré-escolar para que possamos formar

¹ <http://www.goodreads.com/quotes/326617-i-made-art-a-philosophy-and-philosophy-an-art-i> [acesso 07/11/2016]

indivíduos dotados de uma sensibilidade estética e cultural como cidadãos conscientes do mundo que os rodeia, atentos às problemáticas do seu tempo e interventivos no plano cultural, social e político. Só um cidadão esclarecido terá as ferramentas necessárias para agir de uma forma livre e consciente na comunidade em que está inserido.

Neste sentido, acredito que partindo da metodologia implementada por Matthew Lipman no Programa de *Filosofia para Crianças* aliada às expressões artísticas poder-se-á desde a idade pré-escolar desenvolver competências de cariz estético e de pensamento crítico que serão imprescindíveis para o desenvolvimento de crianças e jovens a nível intelectual, humanístico e artístico com vista à formação de cidadãos do futuro.

Contextualização e problema da pesquisa

De acordo com o Roteiro de Educação Artística,

(...) a iniciação dos educandos nos processos artísticos, desde que se incorporem na educação elementos da sua própria cultura, permite cultivar em cada indivíduo o sentido de criatividade e iniciativa, uma imaginação fértil, inteligência emocional e uma "bússola" moral, capacidade de reflexão crítica, sentido de autonomia e liberdade de pensamento e ação. (2006:6)

Partindo deste pressuposto, o ensino artístico promove a criatividade, mas também desenvolve a capacidade moral e crítica das crianças e adolescentes. Neste projeto, pretendo aliar as ferramentas que a Educação Artística proporciona ao programa filosófico de Matthew Lipman cujo objetivo é iniciar as crianças na procura de um pensamento autónomo e independente, desenvolvendo as suas capacidades cognitivas a fim de serem um elemento ativo na sociedade em que estão integrados e serem cidadãos que possuam um papel fulcral no mundo em que se situam. Para isto ser possível, é necessário que as crianças aprendam a pensar por si mesmas, refletindo e criticando. É necessário que se crie desde os primeiros anos de aprendizagem uma independência face à inércia de recetividade de informações exteriores, sem que elas mesmas averiguem a verdade das mesmas. O Programa de *Filosofia para Crianças* procura estimular as crianças a pensar corretamente, de forma estruturada, ou seja, aprenderem metodologias que as ajudem a pensar de forma crítica, criativa e autónoma.

Tendo como pressuposto o que já foi exposto a **problemática pedagógica-didática** que me interessa explorar é: a relação entre a Filosofia e a Arte em idade pré-escolar e o seu contributo para o desenvolvimento estético e ético nos alunos do ensino pré-escolar.

Motivação da pesquisa

Este projeto de investigação-ação insere-se numa prática educativa e curricular que penso que deve ser implementada no sistema educativo português desde o ensino pré-escolar e não apenas como atividade extracurricular ou uma atividade esporádica. Como professora de Filosofia no Ensino Secundário, tenho-me deparado há vários anos com a grande dificuldade que os alunos possuem de questionarem o que os rodeia, de se posicionarem de uma forma crítica face à realidade mediante as ideias e ideais que lhes são transmitidos. Cada vez mais, os alunos chegam ao ensino secundário com um maior défice de raciocínio, com um grande grau de imaturidade, com uma ausência de valores que se reflete na sua forma de ser e estar com eles próprios e com os outros. Para além deste facto, é cada vez mais preocupante, na minha ótica, a falta de interesse que os adolescentes têm perante a cultura, a literatura e a arte, em geral. Por este motivo, acho premente o trabalho e o investimento de uma educação para o pensar e para a arte no ensino pré-escolar para que possamos formar cidadãos mais ativos, interventivos, esclarecidos, pensadores e motores de uma geração criativa.

Acerca de quinze anos fiz a minha primeira ação de formação na área da “*Filosofia para Crianças*” e há seis anos voltei a fazer outra de carácter mais aprofundado, incidindo também na área da Filosofia Prática. Nesse momento, percebi que podia para além do ensino secundário, articular a filosofia numa perspetiva transversal a todas as gerações.

Questão principal deste projeto de intervenção

A **questão orientadora** e central deste projeto é: De que forma a *Filosofia para Crianças* desenvolve a sensibilidade estética e o pensamento crítico nas crianças em idade pré-escolar?

Objetivo geral

O **objetivo geral** que pretendo alcançar neste projeto de investigação-ação é:

- **Evidenciar** a importância da *Filosofia para Crianças* para o desenvolvimento da sensibilidade estética e do pensamento crítico nas crianças em idade pré-escolar.

Objetivos específicos

Os **objetivos específicos** a atingir com este projeto de investigação-ação são:

1º **Demonstrar** a importância da *Filosofia para Crianças* no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar.

2º **Analisar** a educação pela arte como forma de desenvolver competências a nível do pensar.

3º **Conceber** instrumentos e materiais que promovam a reflexão sobre a arte.

4º **Fundamentar** o papel da Filosofia e da Arte como impulsionadoras da sensibilidade estética.

De maneira a responder à questão inicial estruturei o estudo em cinco capítulos, que passarei a enunciar seguidamente.

Este trabalho inicia-se com a introdução que tem como objetivo contextualizar a pesquisa, identificar a questão orientadora, os objetivos a atingir e a motivação da mesma. Seguidamente, apresenta-se as diversas fases do projeto a saber, conceção, implementação, retroação e avaliação.

Desta forma, no **primeiro capítulo** menciono a metodologia utilizada neste trabalho de pesquisa, o modelo de relação pedagógica, os instrumentos de recolha de dados, a análise de conteúdo e os dados.

No **segundo capítulo**, apresento a fundamentação e o quadro teórico-conceitual, onde se aborda o despertar da curiosidade e a sua relação com o pensamento crítico no jardim de infância. Refere-se a importância da filosofia, apontando as diversas dimensões que esta disciplina assume. Desta forma, o espanto surge como fonte impulsionadora do questionamento originando a procura do porquê das coisas e de um olhar atento sobre elas. Posteriormente, analiso a importância do filosofar no jardim de infância, incidindo o estudo sobre o programa de *Filosofia para Crianças* de Matthew Lipman, a metodologia adotada e a sua importância para a educação. Ainda neste capítulo, menciono a importância da promoção da sensibilidade e da fruição estéticas dando especial ênfase à arte como forma de expressão e representação como a experiência estética. Seguidamente, aludo à relevância da Educação pela e para a Arte, na medida em que o projeto de intervenção-ação pretende desenvolver a atitude filosófica, o pensamento crítico e criativo mediante a educação

artística. Apresento a figura emblemática do Mestrado em Arte e Educação (*Artenauta*), aplicado ao projeto *PhilosArtis - “Artenauta, Parteiro de Ideias”*. Por último, analiso os contributos que a Filosofia e a Arte oferecem para o desenvolvimento cognitivo das crianças em idade pré-escolar.

No **terceiro capítulo**, descrevo a forma como foi concebido o projeto *PhilosArtis - Filosofia e Arte no jardim de infância*, nomeadamente as suas finalidades, princípios, objetivos específicos e meios existentes.

No **quarto capítulo**, a implementação do projeto, pretendo elaborar um estudo a partir do projeto *PhilosArtis - Filosofia e Arte no jardim de infância*, mediante um conjunto de atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula, a partir de um programa previamente delineada que se adequará ao grupo-turma.

No **quinto e último capítulo**, apresento uma retroação e reflexão sobre o projeto, a partir dos depoimentos dos alunos, educadora de infância, encarregados de educação e Direção do Jardim de Infância Popular.

Por último, serão apresentadas as conclusões, os principais resultados obtidos que respondem à questão orientadora e aos objetivos propostos inicialmente.

Capítulo I – Metodologia da pesquisa

Introdução

Tendo em consideração que esta investigação-ação se inscreve no domínio da Arte e Educação, neste capítulo, faço referência ao tipo de investigação utilizada neste projeto, identificando os intervenientes do mesmo, tendo em conta o Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre. Apontei, seguidamente os instrumentos de recolha de dados, como os meios de registo.

1.1 Tipo de pesquisa

A finalidade deste trabalho de pesquisa é demonstrar a importância da *Filosofia para Crianças* para o desenvolvimento da sensibilidade estética e do pensamento crítico nas crianças em idade pré-escolar. A conceção deste projeto e a sua posterior implementação tiveram sempre em linha de conta um trabalho constante de planeamento e de avaliação de todos os momentos desenvolvidos ao longo do tempo em que o mesmo foi sendo estruturado. Neste sentido, todas as sessões foram concebidas em articulação com os temas abordados em sessões anteriores para que houvesse uma linha orientadora entre elas e à medida que novas ideias iam surgindo estas teriam que fazer a “ponte” com o percurso já delineado. Assim, foi necessário redefinir estratégias e atividades de forma a se coadunarem com a especificidade dos sujeitos intervenientes no projeto, nomeadamente a sua faixa etária, maturação e ambiente socioeconómico dos mesmos.

Esta investigação-ação envolve diversos momentos, sendo que a metodologia selecionada tem como principal foco os Sujeitos da Aprendizagem (crianças de 4-5 anos). Esta investigação-ação possui um carácter de experimentação a nível da pesquisa, mediante o meu desempenho como agente da mesma. Ora, sendo eu o Agente da pesquisa e elemento participante, questionei, recolhi dados, auscultei necessidades, delineei novos percursos de forma a responder aos problemas que me iam surgindo ao longo do percurso.

1.2 Modelo mentor da pesquisa - Polos do Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre

O projeto teve como princípio e linha orientadora os diversos elementos que compõem o modelo de relação pedagógica de *Renald Legendre* (1993, 2005), mencionado por Martins (2002), na sua obra *Didática das Expressões*: “a relação Pedagógica (RP) tem lugar em situações e atos pedagógicos que emergem de um contexto específico em que se desenrolam os processos de ensino-aprendizagem.” (Martins. 2002: 38).

Legendre apresenta um Modelo de Relação Pedagógica composto por quatro elementos fundamentais (o Agente, o Sujeito, o Objeto e o Meio) que estabelecem relações entre si, quer relações biunívocas, quer relações de interdependência. Para que seja possível um resultado eficaz é necessário a existência de uma Relação de Aprendizagem (RA = Sujeito – Objeto); uma Relação de Ensino (RE = Agente – Sujeito); uma Relação Didática (RD = Agente – Objeto). O meio possui um papel fundamental nestas relações.

Na medida em que o ambiente escolar está em permanente mutação, este modelo pedagógico terá que se adaptar constantemente à realidade atual, nomeadamente em relação à diversidade cultural e étnica dos alunos. Assim, o Agente (A) deverá ter em conta na sua relação de ensino (RE), uma sensibilidade e visão mais global do meio onde estão inseridos os seus alunos e as origens dos sujeitos (S), aplicando estratégias que permitam motivar, interessar os mesmos. Quanto à Arte e Educação, é necessário ter em conta a natureza do próprio objeto, ou seja, a arte nas suas múltiplas formas para que essa aprendizagem se manifeste de forma plena e total.



Figura 1-Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre, 2005, cf. Amílcar Martins, 2002, 2009²

1.2.1 – O Sujeito de aprendizagem

“O Sujeito (S) que corresponde ao ser humano numa situação de aprendizagem.” (Martins, 2002: 39). Este projeto envolveu os alunos de quatro e cinco anos do ensino pré-escolar da sala B do Jardim de Infância Popular (J.I.P.) situado na freguesia de Agualva, concelho de Sintra. Há a salientar ainda que os alunos provém de lares de situação socioeconómica diferenciada (predominantemente da classe média baixa). A nível cultural existe uma diversidade significativa, visto que existem crianças de várias nacionalidades e credos religiosos. No entanto, também há a evidenciar que algumas crianças sendo cidadãs portuguesas, os seus progenitores são estrangeiros, nomeadamente de países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP).

1.2.2 – O Agente de ensino

“O Agente (A) que é responsável pelo planeamento, animação e avaliação do processo de ensino e da progressão e qualidade das aprendizagens.” (Martins, 2002: 39). A dinamizadora do projeto de *Filosofia para Crianças* no jardim de infância e a educadora da sala dos quatro e cinco anos foram os principais agentes. Neste contexto, a dinamizadora do

² Martins, Amílcar. (Coordenação). (2002). *Didática das Expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.

projeto fui eu com o auxílio da educadora Ana Margarida Borges e das ajudantes de ação educativa, Ana Jesus Almeida e Ana Patrícia Almeida.

1.2.3 – O Objeto de estudo

“*O Objeto (O) que corresponde à natureza, ao conteúdo e aos objetivos dessa aprendizagem.*” (Martins, 2002: 39). Neste sentido, tendo como base a metodologia que o Programa de *Filosofia para Crianças* elaborado por Matthew Lipman contempla, apliquei um projeto delineado com base na Educação para a Arte, no período de 28 de novembro de 2014 a 04 de junho de 2015.

1.2.4 – O Meio

“*O Meio (M), ou um contexto, que envolve o Sujeito (S), o Agente (A), e o próprio Objeto (O).*” (Martins, 2002: 39). O principal meio foi a sala de aula, onde se desenvolveram a maioria das atividades.

Este projeto foi implementado no Jardim de Infância Popular (J.I.P.), Instituição Particular de Solidariedade Social, sediado na freguesia de Agualva. Agualva-Cacém é um dos maiores centros populacionais do país, situação a que chegou devido ao acelerado desenvolvimento urbano e demográfico das últimas décadas.

A população residente em Agualva-Cacém trabalha principalmente no concelho de Lisboa, mas existem na localidade várias atividades significativas dos setores secundário e terciário que empregam população ativa de outros concelhos. Quem vive nesta cidade é indiferente à mesma enquanto comunidade, sendo que a vida social e comunitária é quase inexistente.

Esta instituição recebeu várias gerações de crianças das freguesias de Agualva e do Cacém (Sintra), tendo sofrido algumas mudanças nos últimos anos, devido à intervenção do Programa Pólis. O edifício antigo e os seus característicos desenhos na fachada foram demolidos e substituídos por um funcional edifício do Arquiteto Nadir Bonaccorso. O atual edifício foi construído mediante processos de arquitetura sustentável, sendo bioclimático, onde a água das chuvas é aproveitadas e o aproveitamento da luz solar é a correta, mediante 20 painéis solares, entre outras características de aproveitamento de recursos naturais.

O Jardim de Infância Popular possui valências de Creche, Jardim de Infância e Atividades de Tempos Livres. O Jardim de Infância Popular dispõe de capacidade para 154 crianças com idades compreendidas entre os 3 meses e os 10 anos. A creche é composta por três salas (3 meses-aquisição da marcha; da aquisição da marcha – 24 meses; dos 24 meses – 36 meses), num total de 42 crianças; o jardim de infância é composto por quatro salas (dos 3 aos 5 anos), cada sala é composta por 23 elementos. Estas salas apresentam uma estrutura vertical, designadas Salas Heterogéneas. As atividades de tempos livres (dos 6 aos 10 anos) têm capacidade para 20 crianças.

Cada equipa de sala é composta por três elementos, a Educadora e as Ajudantes de Ação Educativa (duas).

O Jardim de Infância Popular, enquanto instituição pedagógica, centra-se numa

[...] pedagogia ativa, em que a criança é um centro de toda a atividade educacional; uma pedagogia flexível, em que a voz da criança é essencial para conduzir o processo educativo; uma pedagogia diferenciada, que tem em conta a diversidade da criança em cada contexto educativo. [...] Esta perspetiva educacional integrada, de comunicação de respeito e aceitação da especificidade individual, está no centro de uma educação transversal, multicultural e heterogénea, enquanto conceito compreensivo e abrangente face à diferença.³

Como já foi referido, esta instituição é um espaço heterogéneo e plural, neste sentido o seu Projeto Educativo (2013: 16) tem como principais valores a ligação à vida, à família e ao meio e como princípios educativos a cooperação, a entreajuda, a livre escolha, a igualdade de oportunidades, o respeito pelo outro (o desenvolvimento do Ser social na sua plenitude), acreditando que *um bom começo vale para toda a vida* (2013:21).

³ Projeto Educativo do Jardim de Infância Popular (2013: 13).

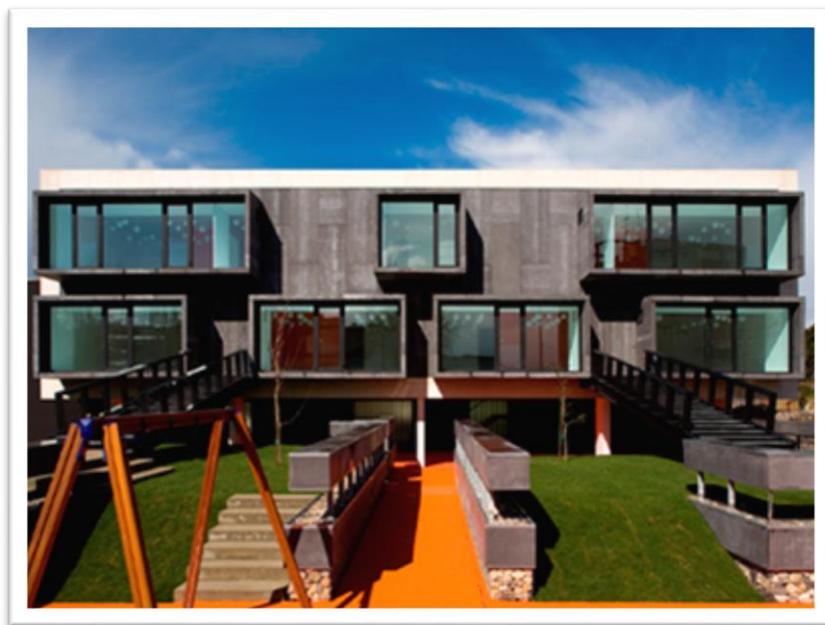


Imagem 1 - Edifício do Jardim de Infância, situado na freguesia de Agualva (Sintra)⁴



Imagem 2 - Pintura emblemática do Jardim de Infância Popular⁵

⁴ http://www.nbaa.pt/nbaa.pt/publico/Entries/2005/1/1_JIP_-_jardim_de_infancia_Popular.html [acesso a 07/11/2016]

⁵ Retirada do Projeto Educativo da Instituição: capa.

1.3 Modelo mentor de pesquisa - Relações do Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre

De acordo com o pensamento de Legendre, a aprendizagem poderá ser analisada de acordo com a seguinte fórmula:

- Aprendizagem= função de (Sujeito – Objeto – Meio – Agente)
- $A = f(\text{SOMA})$

A aprendizagem desenvolve-se de acordo com as características pessoais do **Sujeito** aprendente; tendo em conta a natureza e do conteúdo do **Objeto**, as influências do **Meio** educacional, social e cultural e da qualidade e auxílio do **Agente (SOMA)**.

Neste sentido, a Relação Pedagógica (RP) resulta da interação e do envolvimento de um **Sujeito** com um **Objeto**, dos fatores e condições do **Meio**, e da ação exercida por um **Agente**

- **RP = SOMA**

O modelo de Legendre, considera diversos tipos de relações biunívocas, a saber:

- ✓ A Relação de Aprendizagem resulta da interação e envolvimento do **Sujeito** com o **Objeto** - **RA = S – O**

- ✓ A Relação de Ensino resulta da interação e envolvimento entre **Agente** e **Sujeito** –

$$\mathbf{RE = A - S}$$

- ✓ A Relação Didática resulta da interação e envolvimento do **Agente** com o **Objeto** -

$$\mathbf{RD = A - O}$$

- ✓ A Relação Pedagógica incide na interação e envolvimento da RE, da RA e da RD e de um Meio -

$$\mathbf{RP = RE - RA - RD - M}$$

Posso assim constatar que a Relação de Ensino (RE) e a Relação Didática (RD) estão centradas nas características e qualidades das diretrizes do Agente (A). Por seu lado, a Relação de Aprendizagem (RA) diz respeito às aprendizagens e competências adquiridas por cada aluno/criança, as quais possuem repercussões não somente a nível do indivíduo, mas também no grupo no seu todo.

1.4 Aplicação do Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre ao Projeto *PhilosArtis*

O modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre permitiu-me uma melhor compreensão da Relação de Aprendizagem (RA) das crianças com quem estava a trabalhar, nomeadamente na relação entre Sujeito (S) e Objeto (O), tendo sempre em consideração que o Objeto deveria estar de acordo com as potencialidades e condicionalismos do próprio Sujeito.

As crianças que integravam a sala B do Jardim de Infância Popular tinham idades compreendidas entre os 4 e 5 anos, com diversos graus de maturação. Como já foi referido, anteriormente, são crianças oriundas de ambientes socioeconómicos diferenciados como de nacionalidades diferentes. Algumas delas tinham pouca atenção em casa o que se notava não somente na forma como se expressavam oralmente, com uma diversidade vocabular pouco extensa para o seu nível etário, como uma necessidade premente de terem atenção do adulto.

Como agente (A), educadora e dinamizadora procurei que a arte e a filosofia fossem uma forma de motivar estas crianças, aumentar o seu universo linguístico, de abertura ao mundo seja ele real, reflexivo ou imagético, mas também uma maneira de integrar as crianças no seu grupo-turma, nomeadamente as mais novas e as com maiores carências afetivas.

A criação do projeto *PhilosArtis* é uma viagem pedagógica de um projeto de intervenção pelo mundo da Filosofia e da Arte, fazendo a “ponte” entre o pensamento e a criatividade; entre o ser e o fazer; entre o EU e o OUTRO. É um projeto que trabalha na génese a criatividade e o questionar característicos da infância e que ao longo dos anos se vão

perdendo face ao apelo constante para a racionalidade, por um lado; mas também para a padronização de pensamentos, por outro. É necessário trabalhar o “indivíduo” para que a génese da sua unicidade não se perca; mas como um contributo ativo para o grupo, para o todo, para a comunidade.



Figura 2 - Transposição do Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre, cf. Amílcar Martins, (2002, 2009), para o Projeto PhilosArtis

1.5 Tempo de duração do projeto de intervenção

Este projeto de investigação-ação decorreu de 28 de novembro de 2014 a 04 de junho de 2015.

1.6 Instrumentos de Recolha de Dados

Centrando-se a pesquisa no domínio qualitativo, foi necessário criar instrumentos para uma recolha de dados de forma mais fidedigna possível. Assim, os registos da dinamizadora das sessões, as entrevistas semiestruturadas, questionários, vídeos e trabalhos feitos pelas crianças permitiram a construção de uma cadeia de informações bastante importantes para a realização desta pesquisa.

1.6.1 Diário de Bordo

O Diário de Bordo permitiu registrar as grandes questões que foram apontadas durante as sessões, mas também as falhas, as dificuldades encontradas, a atenção e a concentração dos alunos, quais as atividades a que aderiram de forma espontânea e motivadora. O diário possibilitou que determinados detalhes não se percam no tempo e que esses registros permitissem uma melhoria das sessões num futuro próximo, de forma a orientar e avaliar o trabalho.

1.6.2 Registos videográficos e fotográficos

Algumas sessões foram registadas de forma a corrigir determinadas situações, comportamentos e formas de orientar as sessões.

1.6.3 Entrevistas individuais

As entrevistas foram semiestruturadas. Os entrevistados foram algumas crianças e a educadora de sala. Houve um guião orientador, mas as entrevistas seguiram um modelo de conversa informal.

1.6.4. Questionários individuais

Foram elaborados questionários para os Encarregados de Educação de forma a inquirir a sua opinião sobre o projeto e o impacto que o mesmo teve sobre os seus educandos como à Direção do Jardim de Infância.

1.7 Análise de conteúdo e cruzamento dos dados

Procedi ao registo escrito das entrevistas, com a autorização de todos os entrevistados, seguindo um guião orientador. Todos os elementos das entrevistas serão materiais de análise de conteúdos como todos os trabalhos efetuados durante as sessões.

Foi elaborado um questionário aos Encarregados de Educação e à Direção do Jardim de Infância, de forma a auscultar o interesse dos seus educandos e alunos, respetivamente nas sessões do Projeto *PhilosArtis* e a evolução dos mesmos neste espaço de tempo em que o projeto foi implementado.

Por outro lado, procedi a diversas leituras, seleccionei textos com o intuito de organizar dados, identificar questões prementes e relacionar informação, tendo sempre por base a questão orientadora e os objetivos da pesquisa.

1.8 Construção de um projeto de Arte-Educação com 4 passos

A investigação a nível da Arte e Educação não deve estar confinada apenas às disciplinas artísticas ou mesmo aos currículos das escolas de carácter artístico. A arte é, sem dúvida, uma fonte proficiente de desenvolvimento curricular das diversas disciplinas em qualquer nível de ensino como uma rede de ligações de carácter interdisciplinar. Neste sentido, é necessário que a escola e todas as aprendizagens não tratem a Arte nas suas diversas dimensões como o “parente pobre” do sistema educativo, mas que ela seja o elo para um trabalho profícuo para o desenvolvimento cognitivo, social, cultural e emocional das crianças, adolescentes e dos adultos (apontando já neste sentido, a aprendizagem ao longo da vida).

Este projeto aponta, por um lado, a fundamentação da relevância da Arte desde a idade pré-escolar através do contacto com obras pictóricas, cinematográficas, entre outras; mas também, a necessidade de implementar o ensino da *Filosofia para Crianças* desde o jardim de infância nos currículos nacionais, de forma a promover a capacidade de pensar, a autonomia, a comunidade de investigação para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, relacionais e linguísticas das crianças. Ora, esta junção entre a Arte e a Filosofia são terreno fértil para um desabrochar de capacidades numa idade em que as crianças estão “abertas” à novidade, ao “novo mundo” que está por descobrir. Cabe aos educadores esse papel de mediação e de cultivo para as gerações futuras.

A escolha do tema deste projeto de intervenção surgiu, em primeira instância, pela necessidade atual de devolver às crianças o tempo para brincarem, o tempo para colocarem a sua imaginação em ação, mas também encontrarem elas próprias na sua comunidade de pares respostas para as suas inquietações e questões. Em segunda instância, pelo facto de

constatar, enquanto professora do Ensino Secundário que os jovens que chegam a este nível de ensino tem enormes dificuldades a nível da abstração, do raciocínio lógico-dedutivo, em “pensar por si mesmos” como um grande preconceito em relação às artes, nomeadamente os alunos das áreas científico – tecnológica ou socioeconómica.

O projeto *PhilosArtis* desdobra-se em quatro passos: Fundamentação, Conceção, Implementação, Retroação e Avaliação, onde se apresenta a área de intervenção, a atualidade deste projeto para uma nova escola, os procedimentos para a implementação do projeto, a sua retroação e avaliação, promotoras de reflexão e de indagação da aprendizagem efetuada.

Resumo do capítulo

Neste capítulo, apresentei o tipo de investigação realizada no projeto *PhilosArtis*, a caracterização dos participantes, segundo o Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre e os seus componentes estruturantes (Martins, 2002) Enumerei os instrumentos usados para a recolha de dados e a sua análise posterior para ser possível realizar uma reflexão posterior e uma explanação pedagógica, filosófica e artística.

Seguidamente, no próximo capítulo, passarei a apresentar a fundamentação teórica deste projeto, como o seu respetivo quadro teórico e concetual.

Capítulo II – Fundamentação e quadro teórico-concetual

Mais importante do que a obra de arte propriamente dita é o que ela vai gerar.

A arte pode morrer; um quadro desaparecer.

O que conta é a semente.⁶

Joan Miró

Introdução

Para fundamentar o Projeto *PhilosArtis*, iniciarei este capítulo referindo a importância do despertar da curiosidade e do pensamento crítico no jardim de infância, neste sentido é necessário frisar a importância da Filosofia para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, mas também sociais e relacionais. Ora, este despertar da Filosofia surge, sem dúvida, a partir do espanto e da interrogação, forças motoras para o desencadear da “procura”, da reflexão, do pensamento crítico. Este despertar deverá dar-se o mais cedo possível, por isso a importância da disciplina de *Filosofia para Crianças* no jardim de infância, nomeadamente a partir da metodologia de Matthew Lipman.

Seguidamente, focarei a importância da promoção da sensibilidade e da fruição estéticas, a educação pela/para a arte e, por último, o contributo da Filosofia e da Arte no desenvolvimento cognitivo.

Convém frisar que a Lei – Quadro da Educação Pré-Escolar⁷ estabelece a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida. Esta afirmação infere que se criem as condições para que as crianças continuem a aprender. Desta forma, é necessário desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo como despertar a curiosidade e o pensamento crítico.⁸ Estes objetivos estão contemplados nas áreas de Expressão/Comunicação e Conhecimento do Mundo, contribuindo para a Formação Pessoal e Social das crianças. Neste sentido, a educação estética está presente no contacto com diferentes formas de expressão artística que serão meios de educação da sensibilidade, as quais permitirão às crianças apreciar a beleza

⁶ <http://www.citador.pt/frases/citacoes/a/joan-miro-ferra> [acesso 17/11/12]

⁷ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf

⁸ Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. (1997: 15-17)

em diversos contextos e situações.⁹ Pode-se assim verificar que a área da Expressão e Comunicação é fundamental para a aprendizagem das crianças, mas também para o seu Saber Ser e Saber Fazer. “*Admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo.*” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. 1997:19) Este papel ativo da criança resulta dos direitos de cidadania, reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989), como ter o direito de ser consultada e ouvida, ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, por exemplo. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. 2016:10)

Nesta perspetiva, é necessário colocar as crianças em contacto regular com a arte, com os seus processos, com os seus criadores, mas também enquanto agente interveniente desse processo. Assim, as instituições educativas têm um papel fundamental na promoção dos ambientes culturais e artísticos. E é neste sentido que a Filosofia e a Arte são fundamentais para o processo de aprendizagem das crianças como forma de desenvolver o seu raciocínio, o pensamento crítico mas simultaneamente cultivar a sua sensibilidade estética, imaginação e criatividade.

2.1 O despertar da curiosidade e do pensamento crítico no jardim de infância

2.1.1 A importância da filosofia

Em primeira instância, é necessário analisar a importância da Filosofia no quadro das dimensões do saber que o ser humano se movimenta.

Tendo como ponto de partida que “*A filosofia não é uma atividade supérflua ou reservada a uma elite, sendo pelo contrário essencial à vida.*” (UNESCO. 2006)¹⁰, é forçoso que a filosofia saia do domínio da cátedra ou até mesmo do plano de estudos académicos e retome a sua verdadeira essência em que o diálogo, o debate de ideias e a argumentação têm um papel preponderante. O exercício da filosofia é próprio de todo o ser humano que se disponibilize a pensar por si mesmo.

⁹ Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escola. (1997: 55.)

¹⁰ Colóquio Novas Práticas Filosóficas. (2006). Paris: UNESCO.

Filosofar é ir além do senso comum, é procurar compreender como a realidade e a ação humana deveriam ser, procurar significado no que se encontra ao seu redor.

Poder-se-á dizer que a filosofia se manifesta de três formas significativas: pelas temáticas que aborda, pela função que possui na cultura e pela maneira como versa sobre essas temáticas.

O homem é um ser que se questiona a si mesmo e à vida e fá-lo permanentemente. Mas, se, por um lado, o homem permanece neste constante interrogar de si mesmo e do que o rodeia; por outro, todo o homem deseja naturalmente saber (Aristóteles.1984:12), e é esta propensão para a interrogação e o desejo de saber que deve ser cultivado desde cedo, pois com as solitudes exteriores, as manipulações que constantemente o ser humano é sujeito há um “adormecimento” da sua verdadeira essência.

O ato de filosofar não é uma ato solitário e de asceta, é uma ato coletivo de partilha de ideias, de valores, impulsionador de transformações pessoais, sociais e políticas. Todo o ser humano tem um olhar próprio acerca do mundo, mas a sua ação só pode ser profícua a partir de um esclarecimento, de uma “clarificação” do mesmo, dando assim a sua significação. Neste sentido, pode-se entender a filosofia espontânea, a qual parte da premissa de que todo o homem é um filósofo, enquanto ser racional¹¹, por excelência, na medida em possui a capacidade de refletir sobre si mesmo, tomar uma posição crítica e questionadora sobre a realidade envolvente e as ideias que vão proliferando ao seu redor. Esta vocação questionadora intrínseca a cada homem faz com que este não seja apenas um objeto da realidade, mas uma agente de ação e de transfiguração. Só quem vive à deriva, impregnado na superficialidade não sente os apelos da razão e das contradições do mundo atual.

Neste sentido, para além da dimensão teórica da filosofia, a qual visa conhecer a essência da realidade, permitindo uma visão integradora da mesma, sendo simultaneamente refletora de vários saberes e problemas por eles levantados; ela possui uma dimensão prática que ajuda o ser humano a orientar-se no mundo, a saber viver, intervindo a nível social e político de forma a construir um mundo melhor. Ora, vista desta forma, a filosofia potencia a consciência de cada ser humano para se construir como pessoa, edificando um sistema de valores que lhe permite agir de modo responsável e consciente.

¹¹ http://www.espacoacademico.com.br/052/52tc_gramsci.htm [acesso 12/11/2016]

O papel que a filosofia deve assumir na educação é de uma importância fulcral, ela tem como missão devolver ao homem a sua matriz vital, libertá-lo de uma psicopatologia social. Educá-lo para os valores, para o exercício da cidadania ativa, para a cultura e desenvolvimento das suas potencialidades plenas. “*É a educação, portanto, que mantém viva a memória de um povo e dá condições para a sua sobrevivência. Por isso dizemos que a educação é uma instância mediadora que torna possível a reciprocidade entre indivíduo e sociedade.*” (Aranha.1996:15)

Compreender o lugar da filosofia no processo de ensino-aprendizagem, é perceber a necessidade que todo o ser humano possui de pensar e interrogar, de construir o seu pensamento, de atilar as suas respostas, de formar uma consciência crítica face ao pensamento dominante. Nesta perspectiva, “*Uma filosofia para crianças e jovens não estaria preocupada em formar discípulos para perpetuar uma certa corrente filosófica, uma certa visão de mundo, mas para ajudar a pensar e a transformar o mundo.*” (Gadoti.2000:28), sendo importante trabalhar desde cedo os conceitos e problemas filosóficos que vão surgindo.

Por último, tendo em conta a dimensão interdisciplinar da filosofia, a sua fusão com outros campos do saber, ela pode ser desenvolvida a partir de diversas áreas como a Arte, por exemplo, utilizando uma variedade de recursos como a poesia, a literatura, a música, a pintura.

2.1.2 O espanto e a interrogação

Para que haja esta “pré - disposição” para o pensar e para o interrogar é necessário que o homem se espante, é o espanto que potencia o questionamento pelo mero desejo de saber ou até mesmo pelo amor ao conhecimento.

Indo à raiz etimológica da palavra espanto, verificamos que ela provem do grego *Thauma*, admiração, perplexidade que deu origem à filosofia; no entanto, a sua origem latina remete para *Expaventare*, assustar e afastar, dando origem à palavra “*espantalho*”. O espantalho

que afasta, que confunde a realidade com a imitação, mas também que exorciza os medos e as fragilidades humanas.¹²

Importa aqui frisar os significado de admiração e espanto,

Admiração e espanto significam: tomamos distância do nosso mundo costumeiro, através de nosso pensamento, olhando-o como se nunca o tivéssemos visto antes, como se não tivéssemos tido família, amigos, professores, livros e outros meios de comunicação que nos tivessem dito o que o mundo é; como se estivéssemos acabando de nascer para o mundo e para nós mesmos e precisássemos perguntar o que é, por que é e como é o mundo, e precisássemos perguntar também o que somos, por que somos e como somos. (Chauí.2000: 9-10)

O verdadeiro sentido de espanto centra-se na vontade de comunicação autêntica que o ser humano possui. Num espaço de partilha em que cada indivíduo é um “*ser com os outros*”, partilhando com eles uma cultura.

No domínio da interrogação e da comunicabilidade, a filosofia procura como arte de pensar compreender o real na sua totalidade e “[...] *vasculhar numa busca constante de significado [...]*.” (Saviani.1980:23) É esta reflexão que vai à raiz dos problemas, procurando o seu cerne, tornando-se assim uma reflexão radical, mas simultaneamente rigorosa, sistemática e metódica. Como afirma Jaspers “*Filosofar significa estar a caminho. As interrogações são mais importantes que as respostas e cada resposta se transforma em nova interrogação.*” (1985:14) Quando se pensa que já se atingiu algo consistente, novas questões surgem, então é necessário desbravar mais o caminho e continuar a caminhar rumo à clareira. Mas neste percurso, o homem não está só, outros partilham da sua busca.

Nesta dinâmica de procura e de interrogação, o homem encontra-se no epicentro da atitude filosófica, enquanto disposição para o saber e procura da verdade.

A atitude filosófica é uma atitude crítica, que coloca em questão as certezas, problematizando, analisando os problemas, refletindo, mas encontrando argumentos válidos para o que se diz. Com esta atitude, há um distanciamento do quotidiano, mediante o pensar, olhando-o como se fosse a primeira vez. E é nesse processo de “reconversão” do olhar e do pensamento de forma contínua que se encontra a gênese da Filosofia, mas também do próprio ser humano.

¹² <https://edgarpera.org/2015/12/01/espanto-positivo-espanto-negativo-entrevista-eduardo-lourenco/>

A idade pré-escolar é uma idade de espanto, por excelência, como afirma o filósofo José Gil no Prefácio ao Projeto Educativo do Centro Cultural de Belém, “Se não havia nada, como que surgiu alguma coisa?” (2014: 9-10)

Se as crianças são seres metafísicos [...] é porque, para elas (como para o filósofo), as questões nascem do sentimento da novidade radical do mundo e das coisas (do espanto, para o filósofo). É que cada dia, para eles, é como o primeiro dia, porque para eles próprios se transformam e devêm de um dia para o outro. [...] As crianças vivem naturalmente no espanto de existir - eis porque são seres naturalmente filosóficos.

O ambiente educativo deve proporcionar às crianças o desenvolvimento desta apetência mediante a sua organização na relação com o meio que o abrange, como é assinalado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar:

Só este processo articulado permite atingir um outro objetivo que deverá atravessar toda a educação pré-escolar: “despertar a curiosidade e o espírito crítico”. Este objetivo concretiza-se nas diferentes áreas de conteúdo que se articulam numa formação global, que será o fundamento do processo de educação ao longo da vida. (1997:22)

2.1.3 Filosofar no jardim de infância

2.1.3.1 Evolução Teórica do Movimento *Filosofia para Crianças*

Matthew Lipman (1922-2010) é considerado o mentor da *Filosofia para Crianças*. O seu testemunho como professor na Columbia University perante as debilidades de raciocínio dos seus alunos fez com que tomasse a decisão de devolver a filosofia às crianças e jovens, acreditando que estes possuem a capacidade de pensar de forma abstrata, a fim de melhorarem as habilidades de raciocínio. O programa preconizado por Lipman não tinha o intuito de ensinar as teorias dos filósofos nem tão pouco deturpar a filosofia em si mesma; muito pelo contrário, o seu objetivo era fazer filosofia para e com as crianças.

O gérmen lançado por Lipman espalhou-se e a partir de 1974, com a criação do Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)¹³, em parceria com Ann Margaret

¹³ <http://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/> [acesso a 10/01/2017]

Sharp. As redes deste instituto expandiram-se para outros centros pelo mundo inteiro, onde a Filosofia para Crianças é difundida.

Em 1985 foi fundado na Dinamarca o International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC)¹⁴, integrando uma rede de filósofos que divulgam o trabalho de Lipman e de Ann Margaret Sharp. Ainda, na Europa, existem o Comenius MENON Developing through Philosophical Inquiry¹⁵ que se baseia no modelo de “comunidade de investigação” eleito por Lipman e a fundação SOPHIA (European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children)¹⁶

Outras redes de especial relevância são a North Atlantic Association for Communities of Inquiry (NAACI)¹⁷ que desenvolve projetos no Canadá, México e Estados Unidos da América e a Federation of Australasian Philosophy in Schools Association (FAPSA)¹⁸, a qual trabalha em parceria com países da Ásia que promovem a *Filosofia para Crianças*.

Em França, existe uma diversidade de orientações de *Filosofia para Crianças* que ultrapassam o método de Lipman, sendo as mais emblemáticas as defendidas por Jacques Lévine (corrente democrática)¹⁹ e Oscar Brenifier (método socrático) do Institute de Pratiques Philosophiques²⁰. Há, ainda, a salientar o trabalho desenvolvido por Michel Tozzi.²¹

Convém, também, frisar o trabalho de promoção da *Filosofia para Crianças* no Brasil, mediante o Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar (IFEP)²². Walter Omar Kohan, filósofo argentino, Professor Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro tem realizado um trabalho notório na promoção da *Filosofia com Crianças*, tendo sido entre 1999-2001 presidente do International Council for Philosophical Inquiry with Children (ICPIC)

¹⁴ <http://icpic.org/> [acesso a 10/01/2017]

¹⁵ <http://ec.europa.eu/education/trainingdatabase/index.cfm?fuseaction=DisplayCourse&cid=7219> [acesso a 10/01/2017]

¹⁶ <http://www.sophianetwork.eu> [acesso a 10/01/2017]

¹⁷ <http://www.naaci-philosophy.org/> [acesso a 10/01/2017]

¹⁸ <http://fapsa.org.au/> [acesso a 10/01/2017]

¹⁹ UNESCO. (2007:34).

²⁰ <http://www.pratiques-philosophiques.fr/> [acesso a 10/01/2017]

²¹ <https://www.philotozzi.com/> [acesso a 10/01/2017]

²² http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=94&Itemid=130 [acesso a 10/01/2017]

No Canadá, o trabalho feito pela Universidade Laval²³, no Québec aposta na formação à distância de *Filosofia para Crianças*, utilizando, assim, as tecnologias de informação e comunicação, sendo o seu responsável Michel Sasseville.

Há ainda, a referir, os trabalhos desenvolvidos por Philip Cam (Universidade de NewSouth Wales – Austrália) e Grace Robinson²⁴ (Universidade de Leeds) que aliam o modelo de *Filosofia para Crianças* com as artes.

Peter e Emma Worley fundaram The Philosophy Fondation (Londres)²⁵, utilizando material filosófico (experiências de pensamento, histórias e atividades), o qual proporciona questões de caráter filosófico.

Ellen Duthie e a sua equipa (Espanha) pesquisa e desenvolve a *Filosofia Visual para Crianças*, pesquisando formas de estimular o diálogo filosófico através de imagens.²⁶

O trabalho desenvolvido pelo Professor William Barry da Universidade Notre Dame de Namur é pioneiro de uma nova abordagem designado por *Filosofia para Crianças e Comunidade (P4c²)* na área da Baía de São Francisco. A sua contribuição para a evolução da ideia de P4c envolve jovens, os quais se tornam novos pesquisadores de ação crítica teórica e membros significativos de comunidades de investigação centrada no florescimento humano para cada pessoa. O Instituto P4c² foi desenvolvido pela Living Leadership Today, LLC, Founder Maria Rachelle em Silicon Valley (Califórnia).

Para além do já referido, em trinta países projetos em *Filosofia para Crianças* estão em desenvolvimento e no terreno, dentre os quais destaco: México, Argentina, Chile, Bulgária, Roménia, Áustria, Bélgica, República Checa, Irlanda do Norte, Espanha, Islândia, Itália, Finlândia, Holanda, Reino Unido, Suécia, Polónia, Nigéria, Israel, Filipinas, Havai, China, entre outros.

A nível mundial, a UNESCO tem tido um papel preponderante na divulgação e na implementação de programas de *Filosofia para Crianças*.

²³ <https://philoenfant.org/> [acesso a 10/01/2017]

²⁴ http://thinkingspace.org.uk/about_us/ [acesso a 10/01/2017]

²⁵ <https://www.philosophy-foundation.org> [acesso a 10/01/2017]

²⁶ <http://www.wonderponderonline.com/> [acesso a 10/01/2017]

Em Portugal, Zaza Carneiro de Moura foi uma das impulsionadoras da *Filosofia para Crianças*, tendo fundado o “Centro Português de Filosofia para Crianças” (CPFC) em 1988, a que se deveu a tradução de algumas novelas de Lipman e respetivos manuais para o professor, apostando, igualmente, na formação de professores. O CPFC fez parte da fundação da Revista dos Centros de Filosofia para Ninões e Crianças, *Aprender a Pensar*. (Rolla.2004:113-114)

No ano de 1989, surgiu o “Centro Ménon – Centro de Filosofia com Crianças e Jovens”, centrando-se no desenvolvimento do programa no terreno, mas também na própria investigação. Maria José Figueiroa – Rego cofundadora e atual diretora de Ménon, integrado no Projeto Educativo da Cooperativa A Torre, criou um Currículo Nacional de Filosofia com Crianças e Jovens, o qual se divide em quatro níveis distintos, abrangendo desde o final do pré-escolar até ao 9.º ano de escolaridade, baseado no método preconizado por Lipman. (Rolla.2004:169)

A origem do Centro “Diálogos – Filosofia com crianças ... e outras idades” remonta a 1990, as suas fundadoras Maria Luísa Abreu e Alice Santos tem tido um papel preponderante na realização de Ações de Formação na área para professores com formação acreditada pelo Conselho Científico da Formação Contínua de Professores como na organização de cursos, colóquios, promoção de ações e workshops no domínio da Filosofia Prática com a presença do Professor Oscar Brenifier.²⁷

Em 2004 é publicado o livro *Filosofia para Crianças* da autoria de Noémia Rolla, o qual é um trabalho pioneiro em Portugal, na temática em si mesma, na caracterização do programa de *Filosofia para Crianças*, das histórias filosóficas de Matthew Lipman, na questão da formação de professores e na génese e evolução do Programa em Portugal.

A Associação Portuguesa de Aconselhamento Ético e Filosófico (APAEF)²⁸ desenvolve, igualmente, ações de formação no âmbito da *Filosofia para Crianças* como projetos nesta área.

²⁷ <https://sites.google.com/a/profsintra.org/aps/centro-formacao/formacao/centro-dialogos-filosofia-com-criancas-e-outras-idades> [acesso a 10/01/2017]

²⁸ <http://www.apefp.org/> [acesso a 10/01/2017]

Desde 2006 que a Universidade dos Açores desenvolve o projeto de *Filosofia para Crianças*, denominado CRIA²⁹: Criatividade e reflexão para a Infância Açoriana. Esta universidade possui, inclusive, o Mestrado em *Filosofia para Crianças*.

Em 2011, Joana Rita Sousa e Maria Celeste Machado organizaram o “I Encontro de Filosofia para Crianças e Criatividade”, denominado “Sentir Pensamentos/Pensar Sentidos”, em Aveiro. Joana Rita Sousa³⁰ centra a sua prática em Lipman, Brenifier, mas também aos trabalhos e recursos publicados por outros autores como Peter Worley, Catherine McCall, Nick Chandley e Karin Murriss. Além disso, possui formação específica na área da criatividade (Edward de Bono), o que contribui para uma abordagem diversificada e, sobretudo, adaptada aos grupos com os quais se cruza, nos contextos mais diversos.

A investigadora da Universidade Nova de Lisboa, Dina Mendonça³¹ é a responsável pelo projeto “Brincar a Pensar”, sendo a autora do livro “Brincar a Pensar – Manual de Filosofia para Crianças” (2011), fazendo formação nos domínios da *Filosofia para Crianças*, nomeadamente nos cursos da Escola de Verão da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Ainda, em Portugal, Tomás Magalhães Carneiro³², professor de *Filosofia com Crianças* e fundador do *Clube Filosófico do Porto*, desenvolve dois projetos denominados *Jovens Filósofos* e *Filósofos a Brincar*. O projeto *Jovens Filósofos* é um projeto para os 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Atualmente, abrange doze turmas do Colégio Novo da Maia. O projeto *Filósofos a Brincar* está direcionado para o ensino pré-escolar (4/5 anos) e 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo três colaboradores e encontrando-se implementado em cinco escolas, colégios e Agrupamentos de Escolas (com cerca de quarenta e cinco turmas), a saber, os Jardins de Infância de S. Miguel de Nevogilde e da Vilarinha, Escola Básica da Ponte e Externato S. J. Brito, no Porto. Em Vila Nova de Gaia, no Colégio do Sardão e em Lousada no Agrupamento de Escolas de Lousada e no Colégio de São José de Bairros. O trabalho desenvolvido por Tomás Magalhães Carneiro possui diversas influências,

²⁹ <http://www.dhfc.uac.pt/ensino/curso/PGFC> [acesso a 10/01/2017]

³⁰ joanarssousa.blogs.sapo.pt/ [acesso a 10/01/2017]

³¹ <http://www.ifilnova.pt/pages/dina-mendonca> [acesso a 10/01/2017]

³² <https://filosofiacritica.wordpress.com/> / <http://aartedodialogo.blogspot.pt/> [acesso a 10/01/2017]

nomeadamente, Brenifier, Lipman, Peter Worley, Thomas Wartenberg, Walter Kohan e Tim Kenyon.

Por último, quero ainda frisar o Projeto Educativo desenvolvido pela Fábrica das Artes (Centro Cultural de Belém) designado “ Se não havia nada como surgiu alguma coisa?” que decorreu entre janeiro a março de 2013, cujo eixo de ação centrou-se particularmente na Arte e na Filosofia.

2.1.3.2 Pressupostos educacionais do Programa de *Filosofia para Crianças*

O projeto de Lipman teve a influência de diferentes pensadores na área da educação e da psicologia. “*Cedo notou Lipman que o esqueleto teórico do programa era uma extrapolação dos trabalhos de Dewey, Mead, Vygotsky, Piaget e Bruner.*” (Rolla.2004:29)

Segundo Bruner, uma teoria da educação deverá ter quatro traços essenciais, ou seja, especificar as experiências que mais implantam no indivíduo uma predisposição para o aprender; particularizar de que forma se estrutura um conjunto de conhecimentos, para ser compreendido pelo aluno; descrever as formas mais eficazes para expor os conteúdos; e, por último, determinar a natureza e o ritmo das recompensas/punições no processo ensino/aprendizagem. (1999: 61-62)

Neste sentido, deve existir por parte do ser aprendente uma predisposição para aprender e progredir a nível do conhecimento. “*A singularidade mais característica dos seres humanos é aprenderem.*” (Bruner.1999: 142) Quando isto não existe e há uma resistência em aprender, cabe ao educador estimular, criar condições para que brote nos alunos esta vontade de aprender e de saber mais. “*A curiosidade é apenas um dos motivos intrínsecos para a aprendizagem.*” (Bruner.1999: 147), mas por outro lado, deverá ter em conta de que “*As atitudes perante a atividade intelectual diferem consoante a classe social, o sexo, o grupo etário e étnico. Estas atitudes transmitidas culturalmente também modelam a utilização da mente.*” (Bruner.2015: 64)

Cabe ao professor, enquanto educador organizar os conteúdos programáticos de forma a captar a atenção do seus alunos, concertar estratégias que permitam a compreensão dos mesmos, nunca descurando o nível de linguagem que utiliza verificando se a mesma se adequa ao grupo-turma que tem perante si. Por outro lado, não deve ser ignorada a dimensão

interpessoal no processo ensino-aprendizagem, onde se cria uma atmosfera de cumplicidade entre ambos os intervenientes, tendo sido estabelecido à partida de forma clara as regras a serem cumpridas quer a nível da aquisição de competências quer do comportamento. O reforço deverá ter sempre uma incidência positiva quando os objetivos previamente delineados forem atingidos, pois só assim será possível promover uma educação de sucesso valorizando o progresso dos educandos. *“Cultivar a excelência será talvez o objetivo mais geral da educação, [...]. Refere-se não só a treinar os melhores alunos, mas também ajudar todos os outros a atingir o seu máximo desenvolvimento intelectual.”* (Bruner.1999: 35)

Para Bruner, a escola não deverá ser um espaço de inércia, de rotinas instaladas, mas sim impulsionadora de hábitos de reflexão e de progressão, de forma a possibilitar aos alunos a autonomia, a crítica, a reconversão da perspetiva que possuem sobre si e o mundo. *“ [...] a escola (se bem sucedida) liberta a criança da rotina das atividades quotidianas. [...], pode ser um dos grandes agentes de promoção da reflexão.”* (1999: 186)

De acordo com o que já foi apontado, o objetivo primeiro da aprendizagem é ser útil no futuro do discente, isto é possível através da aplicação de tarefas similares às que se aprende a desempenhar (extensão de hábitos ou associações) como a transferência de princípios e atitudes, ou seja, a amplificação e aprofundamento do conhecimento, a qual é feita a partir do domínio da estrutura do conteúdo. Para isto ser possível, é necessário, aprender os elementos básicos para que a disciplina seja compreensível; a aprendizagem recorrente dos princípios permite que não haja perda de memória dos mesmos; a compreensão destes conceitos faz com que haja uma *“transferência de treino”*; e, por último, ao reexaminar os conteúdos lecionados diminui a fenda entre o conhecimento mais elementar e o mais avançado. (Bruner.2015: 45-47)

Partindo do pressuposto de que *“ [...] qualquer disciplina pode ser eficazmente ensinada numa qualquer forma intelectualmente honesta a crianças de qualquer estágio de desenvolvimento.”* (Bruner.2015: 53), é necessário analisar três princípios gerais:

1. O desenvolvimento intelectual, de acordo com cada estágio de desenvolvimento da criança, esta tem a sua forma própria de perceber e explicar o mundo. Neste sentido, ensinar uma disciplina a uma faixa etária, ela tem de ser abordada tendo em consideração a sua maneira de ver o mundo. Neste ponto, é crucial o papel da tradução. (Bruner.2015: 53)

2. O ato de aprendizagem, o qual se desenvolve simultaneamente em três processos, a saber, a aquisição, a transformação e a avaliação. (Bruner.2015: 64)
3. O “currículo em espiral”, (Bruner.2015: 67), aborda o conhecimento com o objetivo de torná-lo acessível àquele que aprende a partir de modos de pensar que já possui. Começa aonde o aluno se encontra. “*Cada currículo [...] deve voltar repetidamente a estas ideias básicas, aprofundando-as, até que o aluno tenha apreendido todo o aparelho formal que as acompanha.*” (Bruner.2015: 38)

No seu programa de *Filosofia para Crianças*, Lipman baseou-se na tese do “currículo em espiral” de Bruner (nenhum currículo deve ser ensinado na sua totalidade em nenhuma idade escolar), tentando, assim, ajudar as crianças a pensar.

Por outro lado, a gênese do projeto de Lipman teve como base o trabalho de Dewey (1943) e a sua insistência face à finalidade do ensino, “ajudar os alunos a pensar”, sentindo-se impelido por este autor de que toda sessão educativa deve iniciar-se com uma experiência cognitiva/afetiva que desencadeie a reflexão. (Rolla.2004:27)

O desenvolvimento do espírito crítico e a autonomia são vertentes da perspectiva ética de Lipman com o intuito de contribuir para a formação de cidadãos ativos numa sociedade democrática.

Para Dewey, a escola é o lugar de construção do pensamento do aluno. Considera o conhecimento como um veículo de aperfeiçoamento do pensamento e exame do educando, atividades essenciais no processo ensino/aprendizagem. Para ele, a filosofia labora o pensar e problematiza a experiência, encontrando-se inerente à própria aceção de educação. Lipman baseia-se na relação que Dewey faz entre a educação e a democracia, sendo esta última a melhor forma de enriquecimento humano. Nesta linha de pensamento, verifica-se que as preocupações do ensino pré-escolar têm já como intuito “*Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania.*” (*Orientações para a educação pré-escolar. 1997: 20*)

Neste sentido, a construção de autonomia pressupõe um assumir de responsabilidade, quer a nível individual, quer coletivamente, construindo uma autonomia coletiva que pressupõe regras (elaboradas e negociadas em grupo) e posteriormente, aceites perante um

compromisso, contribuindo para um bom funcionamento do grupo. É no cerne do grupo que se inicia a vivência dos valores democráticos. “ *E o filósofo John Dewey bem viu que a educação moral é mais eficaz quando as suas lições são ensinadas às crianças no decorrer de acontecimentos autênticos e não de forma abstrata [...].*” (Goleman.2006: 362)

Para Lipman,

Sem dúvida foi Dewey quem previu, nos tempos modernos, que a filosofia tinha que ser redefinida como o cultivo do pensamento ao invés de transmissão de conhecimento; [...] que a reflexão do estudante é melhor estimulada pela experiência viva do que por um texto desidratado, formalmente organizado; que nada melhor que a discussão disciplinada para aguçar e aperfeiçoar o raciocínio e que as habilidades de raciocínio são essenciais para ler e escrever com sucesso; [...]. (1990:20)

A educação, no sentido de Dewey, é uma forma de aperfeiçoar a experiência do educando, isso só é possível mediante a utilização de materiais, instrumentos que possibilitem a sua aplicação e apuramento no futuro. “*A Educação é, portanto, um incentivo, um alimento, um processo de cultivo.*” (Dewey. 2007:28)

Cabe à educação e aos educadores providenciar e disponibilizar essas ferramentas para que seja possível estabelecer relações contínuas entre as diversas experiências. “*Pensar [...] é um esforço intencional para descobrir as relações específicas entre alguma coisa que fazemos e as consequências que daí advêm, a fim de que as duas se tornem contínuas.*” (Dewey. 2007:135)

Neste processo contínuo e dinâmico de aprendizagem, Dewey faz uma crítica severa ao método passivo no processo de ensino/aprendizagem,

Os alunos que têm os seus “espíritos” repletos de todos os tipos de materiais, a que nunca deram uso intelectual, devem sentir-se limitados quando tentam pensar. Não têm prática em selecionar o que é apropriado ou critério para se orientarem; tudo se encontra no mesmo nível estático e inativo. (Dewey. 2007:144)

Mas este juízo não menospreza o conhecimento em si mesmo, ele é um recurso para desenvolver o pensamento do aluno. Neste sentido, encontra-se patente a importância que a filosofia possui para este pensador, esta disciplina tem como incumbência estimular o pensar e problematizar a experiência.

Relativamente à visão acerca das crianças, Dewey refere que “ *O encanto que a espontaneidade das crianças têm como observadores empáticos deve-se à percepção desta originalidade intelectual. A alegria que as crianças experimentam é a alegria da construção intelectual, da criatividade, [...].*” (2007:145)

O autor evoca que a espontaneidade, um olhar desprovido de “formatações” próprio da infância, possibilita que a criatividade brote, dando uma nova visão ao que é familiar. (2007:145) e, por isso, é necessário que a educação tenha um papel fundamental nesta faixa etária. A propósito deste facto, Lipman refere que “*Dewey [...] viu a criança [...] como um ser tão criativamente promissor que exige da nossa parte um domínio da civilização como um todo para compreender o significado e o portento de sua conduta em desenvolvimento.*” (Lipman. 1990:21)

Indo de encontro às linhas orientadoras do programa protagonizado por Lipman e de acordo com as palavras do próprio, “*A infância, na verdade, é uma versão laboratório do problema da liberdade na vida social.*” (1990:143) e este facto, jamais deve ser esquecido em qualquer programa educativo que se queira implementar.

Relativamente, às influências na área da psicologia, nomeadamente as contribuições de Piaget e de Vygotsky, irei aprofundá-las no ponto 2.4 - *O Contributo da Filosofia e da Arte no desenvolvimento cognitivo.*

2.1.3.3 O Programa de *Filosofia para Crianças*

Partindo da premissa de que a Filosofia tem como objetivo cultivar o pensar, sendo um elemento orientador do processo de uma educação reflexiva e investigadora, em busca de um pensar cuidadoso, crítico e criativo, pode-se afirmar que existem vários fatores que precisam de ser observados e analisados para que se possa dar suporte a uma *Educação para o Pensar*, visto que “*Um discurso mal articulado perde a eficácia. Uma ideia mal apresentada perde a força que poderia ter. Estão, deste modo, lançados os alicerces para a constatação de que essa má argumentação do discurso só poderia ter como causa uma deficiência no ato de pensar.*” (Rego. 2015:17)

Neste sentido, a *Educação para o Pensar* é fundamental desde o início da escolarização já que é necessário trabalhar a nível do ensino pré-escolar a questão da curiosidade, do pensamento crítico e o exercício do pensar filosófico, como promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática tendo como fim

uma educação para a cidadania. Desta forma, o *Programa de Filosofia para Crianças* desenvolve aptidões nas crianças em relação a este cuidar para com o outro, o saber ouvir/escutar, defender as suas ideias, respeitando as dos outros.

O significado da palavra filosofia na perspetiva de Matthew Lipman não é diferente de acordo com a idade ou nível escolar:

A nível da educação superior, a filosofia procura melhorar o raciocínio, a formação de conceitos, a produção de juízos e os métodos de investigação. Ao mesmo tempo, procura fornecer um modelo de pensamento correto que englobe esses procedimentos. Daqui decorrer que se houver algo a que chamemos filosofia no ensino elementar, terá de exercer essas mesmas funções. A filosofia vai fortalecer o raciocínio das crianças, a formação dos conceitos e de juízos e cultivar as competências adequadas à investigação. (Lipman *apud* Zaza Carneiro de Moura. “Nota à Edição Portuguesa” in Sharp, Ann, M. & Splitter, Laurance (2008). *Compreendendo o Meu Mundo*)

Para Matthew Lipman, o principal objetivo da filosofia é estimular o pensamento crítico, o qual facilita o julgamento, na medida em que se fundamenta em critérios, autocorreção e sendo sensível ao contexto.

A nomenclatura do programa em si mesmo foi sugerido por Ann Margaret Sharp a Matthew Lipman, a que este último aderiu de forma entusiasta pelo ser caráter provocatório: “ [...] *se era realmente filosofia, as pessoas diriam que não estava ao alcance das crianças; e se estava ao alcance das crianças, é porque não era realmente filosofia, [...].*” (Carvalho. 2013: 302)

Esta pertinência da *Filosofia para Crianças* para a Educação é referida por Lipman, “ *Há muito se desconfiava que a filosofia, apesar de sua carapaça exterior, carregava dentro de si tesouros pedagógicos de grande generosidade e que esses tesouros poderiam, algum dia, seguir o “método socrático” e dar sua valiosa contribuição para a educação.*” (1990:19)

A *Filosofia para Crianças* inscreve-se num contexto vasto da educação, que está na génese da mudança social. A educação que se pretende é uma educação que possibilite a formação de futuros cidadãos democráticos para terem um papel interventivo em sociedade. Não se pretende informar as crianças acerca dos filósofos, das suas teorias, ideias e obras; o objetivo é colaborar no desenvolvimento da linguagem, das capacidades críticas e criativas, promovendo um pensamento autónomo.

Ann Margaret Sharp refere em “Pedagogical Practice and Philosophy” (1987) os seis tipos de capacidades que são desenvolvidas através da *Filosofia para Crianças* (Mendonça. 2011: 13-14):

1. Capacidades de raciocínio (classificação e identificação de suposições);
2. Capacidades lógicas (identificação de contradições);
3. Capacidades de investigação (descrição, explicação, identificação, esquematização de problemas e hipóteses);
4. Capacidades conceituais;
5. Capacidades de tradução;
6. Capacidades sociais e interpessoais.

De forma a possibilitar o acesso às crianças e jovens à Filosofia, Lipman criou um currículo específico e desenvolveu uma metodologia coerente baseada nos seus pressupostos pedagógicos. Este currículo abrange todos os anos de escolaridade, sendo constituído por histórias filosóficas (*novels*) da autoria de Lipman e respetivos manuais para os professores, em coautoria com Ann Margaret Sharp (sua colaboradora). “ [...] o texto tradicional dá lugar ao romance filosófico, um trabalho de ficção constituído, tanto quanto possível, de diálogos de modo a eliminar a repreensível voz de um narrador adulto [...].” (Lipman. 1990:22)

Os manuais possuem sugestões em forma de exercícios ou planos de discussão e constituem ferramentas para a análise de conceitos, na medida que possuem diversas respostas a uma mesma questão (aberta), sem qualquer indicação de resposta, possibilitando à criança ou jovem liberdade para pensar de forma autónoma procurando a resposta, de forma fundamentada no seu grupo de pares. “ [...], o tradicional “manual do professor”, um compêndio de monótonos exercícios de fixação, deu lugar a estratégias de questionamento e planos de discussão relacionados a páginas e linhas específicas do texto. “ (Lipman. 1990:22)

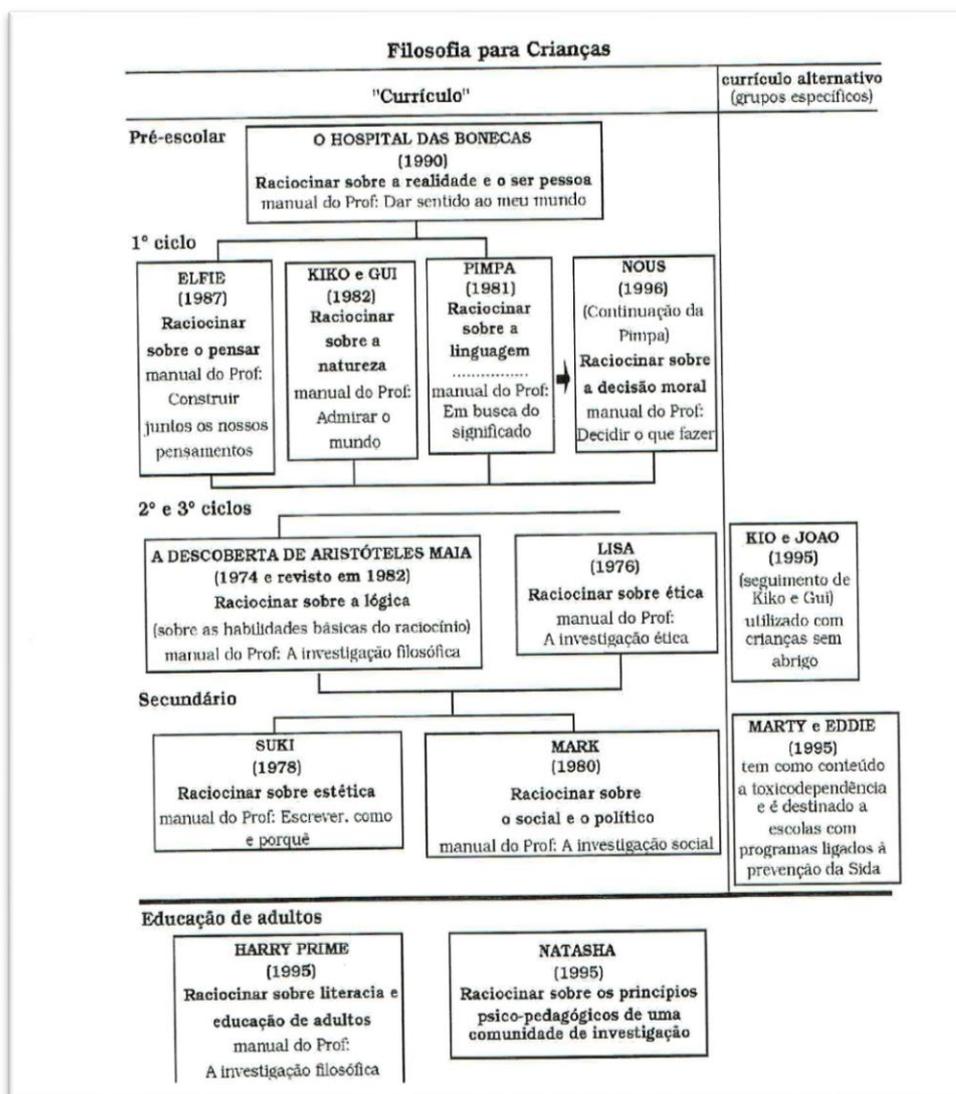


Figura 3 - Esquema da obra de Lipman (Rola, 2004:46)

As setes histórias propostas por Matthew Lipman possuem uma diversidade de problemas filosóficos para as crianças refletirem, que têm em si subjacentes pressuposições e consequentemente estratégias. A primeira pressuposição enunciada incide no facto de que as habilidades cognitivas de ordem inferior e superior das crianças, não são adquiridas de forma sucessiva, mas que este processo é intensificado na fase de aquisição da linguagem; a segunda, de que as crianças podem e necessitam de estar em contacto com as abstrações (e não somente no estágio formal, como defendia Piaget); a terceira, de que a deficiência cognitiva das pessoas em qualquer faixa etária pode ser devida à falta de experiência relevante e insuficiência das capacidades de raciocínio; e a última, não se deve esperar que

as crianças sintetizem diversos conteúdos que foram lecionados de forma isolada. (Lipman.1990:167-168)

Quanto às estratégias implementadas para a consecução do currículo de *Filosofia para Crianças*, elas foram: o desempenho da habilidade de pensamento pode ser aperfeiçoado por dar às crianças prática nas habilidades; capacidade lógica consciente; agilidade de um currículo logicamente ordenado; as crianças imaginárias das histórias servem como modelos que sentem curiosidade pelo que é problemático na sua experiência e querem investigá-la; os manuais de professores fazem com que estes procurem manter o momento questionador e, por último, a investigação é um processo de autocorreção. (Lipman.1990:168-170)

Para que seja possível pensar melhor em sala de aula, é necessário pensar melhor mediante a linguagem, por isso é imprescindível ensinar o raciocínio. (Lipman.1995: 46)

Lipman baseado nas teses de Bruner quanto ao processo de aquisição da linguagem por parte das crianças em qualquer sociedade afirma que a competência inicial da criança para desenvolver as categorias pré-linguísticas deveria desenvolver-se em competências lógicas que correspondem a um comportamento direcionando a um objetivo (encadeamento lógico, trabalho com relações), atividade por revezamento (fazer comparações, distinguir e comparar analogias, traduzir), organização sistemática (classificar, fazer julgamentos afirmativos, formar conceitos, generalizar, exemplificar, reconhecer parte-todo/classe-espécie) e elaborar distinções abstratas (definir, usar critérios, utilizar opostos, procurar validade de inferências). (1995: 52).

A raiz do pensamento é a fala, o pilar do pensamento organizado é a fala organizada. Idealmente poder-se-ia supor que a comunicação no seio familiar prepararia as crianças para pensarem na linguagem em sala de aula; mas como isto não acontece, cabe à escola facultar às crianças uma conversa disciplinada e coerente em sala de aula, como seu substituto, sendo o grupo de conversação a sua chave. (Lipman.1995:54)

Matthew Lipman (1985) mediante o seu programa de *Filosofia para Crianças* apresenta um método que conduz ao pensamento crítico e reflexivo, baseado na argumentação e contra argumentação, no respeito para com o outro. A filosofia é ensinada numa componente dialógica e de investigação, encaminha as crianças para a crítica e criatividade, desenvolvendo competências ao nível do pensar.

[...] o modelo para toda e qualquer sala de aula – aquela que busca aproximar-se e às vezes consegue – é a comunidade de investigação. Por investigação quero dizer perseverança na exploração autocorretiva de questões consideradas, ao mesmo tempo, importantes e problemáticas. (Lipman. 1990:37)

Nesta componente, a *comunidade de investigação*³³ possui um papel fulcral, é ela que reorganiza e avalia o processo de aprendizagem, sendo o professor o facilitador da mesma, questionando, estimulando.

As suas crianças vão trabalhar formando aquilo a que chamamos uma comunidade de indagação ou investigação filosófica, ou seja, um grupo de pessoas disposto a refletir sobre assuntos considerados importantes. Neste processo irão aprender a ouvir-se umas às outras, a questionar as suposições subjacentes, a dar exemplos e contraexemplos, a pedir razões, a fazer boas distinções, a ter em conta as ideias de cada um e a prosseguir a discussão na direção em que ela se encaminhar. (Sharp, Ann, M. & Splitter, Laurance. 2008:15)

A *comunidade de investigação* reorganiza e procede a uma efetiva avaliação do processo de aprendizagem e de “fazer filosofia” sem que esta se assuma como mera reprodução de teorias alheias. A educação e o desenvolvimento do pensar resultam da participação nessa comunidade que deve ser facilitada pelo professor, com este a estimular os alunos, questionando-os e solicitando a sua participação na discussão.

Na *comunidade de investigação* evocam-se o pensamento crítico e o pensamento criativo, sendo que estes aprofundam os objetivos deliberados pela comunidade como pelos seus membros. A *comunidade de investigação* não é algo sem objetivos, ela pretende obter um “produto”; possui uma direção, movimenta-se para onde o argumento conduz e por um processo dialógico. (Lipman.1995:331) Relativamente aos dois primeiros pontos, Lipman refere que as crianças sentem-se satisfeitas com o produto que obtém nas suas discussões filosóficas, pois reconhecem os conhecimentos adquiridos. As crianças não procuram respostas ou até conclusões, mas aquilo que as transmutações que a filosofia é capaz de lhes oferecer, “[...] não de dar uma resposta nova para uma pergunta antiga, porém transformando todas as perguntas.” (Lipman.1995: 335) É necessário dar às crianças uma prática metódica no uso de critérios ao longo da sua instrução, na medida em que estarão melhor preparadas para uma cidadania ativa no futuro. (Lipman. 1990:39)

Quanto ao diálogo no seio da *comunidade de investigação*, ele não se circunscreve à mera conversação, ele provoca o desequilíbrio incitando ao progresso. A conversa está no domínio da partilha de sentires, de emoções, de pensamentos; o diálogo é um exame, uma

³³ Termo utilizado por Charles Sanders Pierce, originalmente restrito aos profissionais da investigação científica.

investigação, um questionamento, feito de forma colaborativa em que todos contribuem para o mesmo fim, construindo em conjunto. “ *A comunidade de investigação [...] é uma aprendizagem conjunta e, portanto, um exemplo do valor da experiência partilhada.*” (Lipman.1995: 348)

A abordagem de Lipman tem como objetivo o desenvolvimento de um pensamento de ordem superior, com uma dimensão teórica e uma dimensão prática. A riqueza, a coerência e a curiosidade são três das características a que o pensamento de ordem superior sempre retorna. O pensamento de ordem superior é estimulado através da prática filosófica, feita na comunidade de investigação. O pensamento de ordem superior é a fusão entre o pensamento crítico e o pensamento criativo.

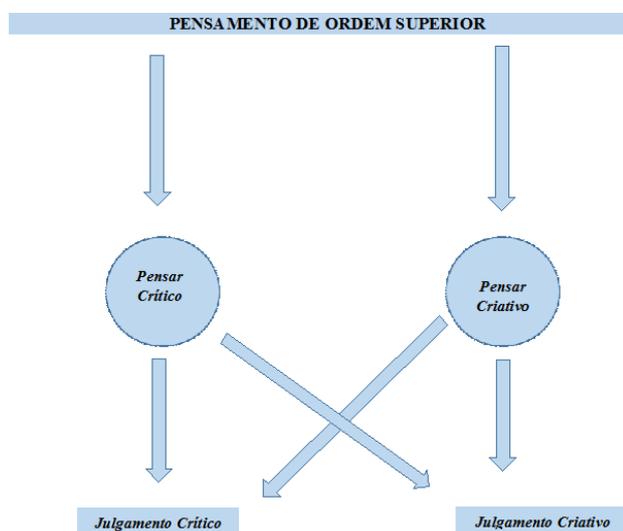


Figura 4 – Relação entre pensamento de ordem superior, pensar crítico e criativo (baseado no esquema de Lipman (1995:39)

O pensamento crítico possui uma aplicabilidade prática, não é um pensamento especulativo, tendo como objetivo a modificação de comportamentos, otimizando resultados, devendo a sua aplicação estar presente em todos os momentos da vida humana e não somente consignado ao âmbito escolar. Por outro lado, este pensamento é sensível ao contexto, na medida em que é necessário uma análise atenta à conotação que um discurso pode ter num determinado momento. O pensamento crítico inscreve-se, igualmente, na autocorreção, visto que o que foi pensado inicialmente, perante uma diversidade de argumentos mais fortes e consistentes, pode-se aperfeiçoar e corrigir. Por último, este tipo de pensamento fundamenta-se em critérios. (Rego. 2015:21-22)

Mas, o que são critérios? “ *Crítérios são razões: são um tipo de razão, um tipo particularmente confiável.*” (Lipman. 1995: 173) Pode-se considerar como critérios, padrões; leis, estatutos, regras; preceitos, exigências, especificações; convenções, normas, regularidades; princípios, suposições, definições; ideais, propósitos, fins, objetivos; testes, credenciais, provas concretas, observações; e métodos, procedimentos. Estas ferramentas são utilizadas na formação de julgamentos, fazendo parte de todo o processo de racionalidade e quando “chamados” ao questionamento funcionam de uma forma dinâmica e crítica. (Lipman. 1995: 173)

Os critérios possibilitam fazer escolhas de forma clara e evidente face a tomadas de decisões. Os critérios são metarrazões, que englobam outras razões, hierarquizando, estabelecendo prioridades, ponderando e enquadrando. São ferramentas de orientação.

A seleção de critérios dá-se através de metacritérios, estes últimos tem de ter em consideração a pertinência, a confiabilidade e a sua força. A pertinência de um critério aumenta se for possível demonstrar que este possui autoridade sobre a questão que está a ser abordada. A confiabilidade nasce do seu êxito em produzir o efeito que se pretende, ela considera o seu uso no passado, o seu testemunho, o seu sucesso em resolver problemas. A força de um critério diz respeito ao poder de um critério em relação a outro, às suas forças comparadas. Estes três metacritérios não são os únicos para a seleção de critérios, mas são os típicos da prática normal do raciocínio. (Lipman. 1995: 192)

Convém frisar que pensar criticamente implica responsabilidade cognitiva, ou seja, os alunos devem assumir a responsabilidade dos seus próprios pensamentos.

Por seu lado, a criatividade é uma transformação daquilo que é estabelecido em algo diferente. Os critérios usados no pensar criativo propendem a ser constituídos por pares dialeticamente relacionados, ajudando o seu todo. (Lipman. 1995:298) “ *A obra de arte é frequentemente o campo de batalha de conceitos essencialmente conflitantes, por isso transmite aquela imensidão de sentidos que as pessoas consideram tão misteriosos e tão esteticamente fascinantes.*” (Lipman.1995:299)

Lipman refere que o “raciocínio amplificativo” (1990:205) é o termo médio entre fazer filosofia e exibir criatividade, considerando as crianças como criativas, por excelência, é um ensejo para fazer filosofia. “ *[...] as crianças poderiam ser incentivadas a se engajarem*

confiantemente num comportamento filosófico-criativo.” (Lipman. 1990:206). Para a consecução de um programa desta ordem seria necessário uma variedade de componentes, tais como: um currículo para crianças que poderia representar temas centrais da história da filosofia, traduzidos numa linguagem comum; uma metodologia pedagógica centrada na discussão, sendo o professor “autorretraído” filosoficamente e pedagogicamente forte; materiais pedagógicos para professores; a preparação de monitores; a preparação de professores coordenadores e aferir os benefícios da pesquisa educacional. (Lipman. 1990:207-208).

Desta forma, pode-se entender o pensar criativo como um pensar produtivo, já que aponta para a produção de algo; original, pois possibilita o exercício de liberdade, abrindo novos percursos; imaginativo; independente, face à autoridade apelando a uma liberdade criadora e criativa; experimental, apelando à prática; autotranscendente, na medida em que uma vez criado, torna-se independente do seu autor; holístico, já que transpõe para a dimensão criativa o pensar crítico; expressivo, pois veicula uma ideia; surpreendente, logo que supera o expectável; e gerador de espanto, afirmando-se perante o outro, seja quem ele for. (Rego.2015: 23-24)

Se por um lado, o pensamento crítico apresenta-se de forma discursiva, obedecendo a regras e normas, seguidas por todos os membros da comunidade de investigação, tendo por base o raciocínio e a autocorreção; por outro, o pensamento criativo encontra outras formas de expressão, caracterizando-se pelas associações novas e diferenciadas, envolvendo habilidade, talento e julgamento.

Desta forma, o pensador crítico procurará respostas na forma de perguntas, enquanto o criativo indagará perguntas na forma de respostas que o guiarão à perpetuação da investigação. Poder-se-á, sumariamente, elencar as características destes dois tipos de pensamento. O pensamento crítico tem uma aplicabilidade à prática, autocorreção, sensibilidade ao contexto e é orientado por critérios. Por seu lado, o pensamento criativo prima pela produtividade, originalidade, imaginação, independência, experimentação, expressão, autotranscendência e sensibilidade aos critérios.

O pensar crítico abrange o julgamento criativo e o pensar criativo inclui o julgamento crítico, interpenetrando-se e formando o pensamento de ordem superior. Pelo pensar crítico passam julgamentos “intuitivos” e pelo pensar criativo cruzam julgamentos que apresentam uma

racionalidade orientada. “O pensar de ordem superior compreende um grupo de atividades mentais elaborativas que exige um julgamento sutil, assim como a análise de situações complexas de acordo com critérios múltiplos. O pensar de ordem superior exige esforço e depende da autorregulação.” (Lipman. 1995:107)

Em suma, o pensamento de ordem superior inclina-se para a complexidade, demonstra a unidade, orienta-se para provas, procura a inteligibilidade, possui uma intensidade qualitativa e possui uma ampla escala de aplicabilidade. (Lipman.1995: 143-144)

Se, por um lado, o pensar crítico preocupa-se com a verdade; por outro, o pensar criativo centra-se na invenção e na totalidade, transcendendo-se, tentando alcançar a integridade, contendo em si mesmo a semente da racionalidade.

Lipman faz referência à excelência cognitiva, a qual engloba a criatividade, a racionalidade e as razões. O pensamento complexo é aquele que é conhecedor das suas suposições, implicações, razões e provas, as quais sustentam as conclusões a que se chega. Este tipo de pensamento reconhece os preconceitos, as ilusões, pensando sobre os procedimentos que adota e o tema principal da sua reflexão. (1995:42)

PENSAR CRÍTICO	PENSAR CRIATIVO	PENSAR COMPLEXO
Governado por critérios	Sensível aos critérios	Considera ambos os aspetos substantivos e de procedimentos
Objetivo é o julgamento	Objetivo é o julgamento	Objetivo é a resolução de situações problemáticas
Autocorretivo	Autotranscendente	Metacognitivo (investigação dentro da investigação); objetivo é o aperfeiçoamento da prática.
Sensível ao contexto	Governado pelo contexto	Sensível ao contexto

Tabela 1- Características do pensar complexo, de ordem superior (Lipman. 1995:43)

Em meados dos anos noventa, Lipman completa a identificação dos conceitos fundamentais do seu programa, acrescentando a dimensão afetiva, o cuidado e o compromisso cívico mediante o conceito de “*Caring Thinking*”³⁴, pensamento interventivo, capacidade e

³⁴ O termo “Caring Thinking não é fácil de traduzir, remetendo para vários significados entre os quais pensamento cuidadoso, consciente, carinhoso ou de ternura.

preocupação em contribuir para a construção de um bem comum (Rego. 2015:24). O pensamento interventivo caracteriza-se por ser ativo, na medida em que cada ser humano possui a capacidade de intervir na comunidade em que está inserido; normativo, pois têm de existir normas, regras que conduzam a ação e conduta do homem que são avaliadas perante a situação com que se depara, possibilitando assim a tomadas de posições; avaliativo, visto que qualquer ação pressupõe a valoração, de acordo com a hierarquia de valores que se possui; e afetivo, porque o ser humano é um ser munido de vontade livre, fazendo uso dela de forma consciente e responsável. Por outro lado, o homem é também um ser munido de emoções e de afetos, não ficando indiferente ao mundo que o rodeia e impulsionando-o a agir de acordo com os seus ideais, não somente no plano individual, mas também coletivo. (Rego. 2015:24-25). Neste pensamento, encontra-se presente, sem dúvida, o exercício da cidadania ativa e responsável.

A partir dos pensamentos crítico, criativo e interventivo, surge o que Lipman designa como pensamento multidimensional. O pensar crítico complementa-se com habilitações de ordem criativa e de cuidado, formando uma “trindade” do pensamento.³⁵ (Lipman *apud* por Carvalho)

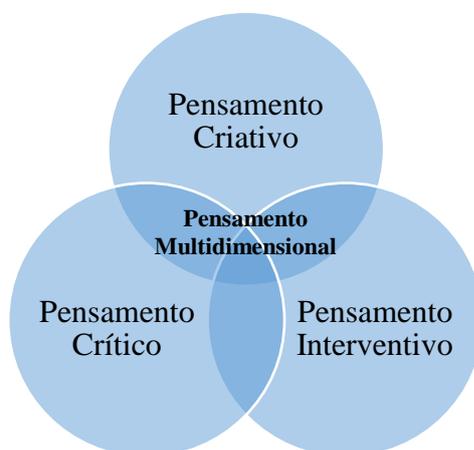


Figura 5 – O Pensamento Multidimensional

35

http://www.academia.edu/7858453/Pensamento_cr%C3%ADtico_algunas_de_suas_caracter%C3%ADsticas_valor_e_outros_problemas [acedido 17/12/2016]

Ainda existem alguns entraves à *Filosofia para crianças*, no entanto Lipman contrapõe com a questão: o que há com respeito à infância que a habilita a tornar-se uma área da filosofia? Na obra *A Filosofia vai à Escola*, Matthew Lipman reforça o papel do seu programa filosófico como reforma educativa para um desenvolvimento das competências lógicas da criança, mencionando quatro áreas de investigação.

A primeira área de investigação refere-se ao direito que a criança deve ter em raciocinar, mediante o seu direito de perguntar, de interrogar. Outra área de estudo centra-se na questão das crianças fazerem filosofia por prazer, e isso remete para um desenvolvimento da *Filosofia para Crianças* e para uma investigação no domínio ético, evitando a manipulação da educação moral. Por outro lado, mediante a criação de comunidades filosóficas na infância os laços entre os membros intensificam-se, ajudando à criação de reflexões críticas e autocríticas.

Para concluir, Lipman enfatiza um aspeto muito pertinente no que concerne à educação e que deverá levar todos educadores a uma reflexão profunda acerca das suas práticas, “*As crianças só acharão a educação uma aventura irresistível se os professores também a acharem, [...]*” (1990:45). Por outro lado, chama à atenção para o papel da filosofia no futuro da sociedade,

Se não podemos fazer filosofia com as crianças, privamos a sua educação do verdadeiro componente que pode fazer tal educação significativa. E se negamos às crianças uma educação significativa, asseguramos que a ignorância, irresponsabilidade e mediocridade que prevalecem atualmente entre os adultos continuarão a acontecer. (Lipman.1990:223)

A metodologia de Lipman será desenvolvida de forma mais aprofundada no Capítulo 4, ponto 4.1 - *Metodologia implementada* aquando da descrição da metodologia executada no Projeto *PhilosArtis*.

2.2 A promoção da sensibilidade e da fruição estéticas

2.2.1 O domínio da estética

O termo “estética” não remete apenas para o campo da arte, ele provem do grego “*aisthesis*”, sensível, comportando assim o domínio da sensibilidade. No campo do saber, Estética, foi originalmente denominada como filosofia do belo, mas foi com *Baumgarten* (século XVII) que a sua definição se baseou na ideia de que a Beleza e o seu reflexo nas Artes era um tipo de conhecimento sensível.

A ele se deve o próprio conceito de estética como teoria do conhecimento sensível, ou seja, como analogon rationis. Baumgarten começa por mostrar, que para além da verdade filosófica e da verdade matemática, também existe uma verdade que é histórica, retórica e poética. É a verdade estética [...], ou seja, a verdade na medida em que pode ser conhecida de maneira sensível. (Carchia. 2003: 110)

É no domínio da estética, enquanto disciplina filosófica que reflete sobre a arte e a beleza, associada à experiência e ao juízo estéticos e à criação artística que incidirei seguidamente, na medida em que o meu projeto visa a articulação entre a Filosofia e a Arte. O objetivo da estética não consiste em ditar regras de como deve ser uma obra de arte para alcançar a beleza, mas em descrever e compreender o fenómeno estético nas suas múltiplas dimensões.

A filosofia da arte é constituída por um conjunto de problemas em torno da arte, para os quais existem diversas teorias. A primeira questão que se deve colocar gira em torno da definição de “arte”. Arte significa técnica ou habilidade, provem do latim “*ars*”, sendo entendida como manifestação estética.

Há várias possibilidades de definição de arte. É necessário encontrar critérios ou parâmetros que nos permitam distinguir o que é a arte daquilo que o não é. Poder-se-á questionar quais os critérios que nos permitem diferenciar a arte da não-arte, estando esta fronteira cada vez mais esbatida com a arte contemporânea, pelo uso de objetos que à partida nos parecem banais, quotidianos e que os vemos expostos nas galerias de arte pelo mundo inteiro.

As obras de arte, em princípio, não são utensílios, não têm uma função prática, utilitária ou instrumental, no entanto isto não significa que não haja utensílios esteticamente belos. Se o útil se refere àquilo que serve de meio para determinado fim, sendo este considerado bom, então a obra de arte escapa, em princípio, a esta dimensão.

Desta forma, a arte distingue-se das demais atividades humanas enquanto modo intencional de produção da beleza ou de algo que possa fixar a nossa atenção e a nossa sensibilidade estética, seja considerada belo ou não.

A obra de arte resulta do encontro de três elementos: a realidade visível, os meios técnicos e o mundo interior do artista. Estes três elementos convergem para a produção da beleza ou para a expressão de algo capaz de fixar a nossa atenção.

A dificuldade em encontrar uma teoria universalmente aceita encontra-se associada à proliferação de objetos que levantam suspeitas quanto ao seu valor estético e artístico. Qualquer objeto (uma pedra, um novelo, um garfo) pode ser considerado obra de arte. Basta que alguém o reconheça. No entanto Read, afirma que:

Toda e qualquer teoria geral da arte tem de começar por esta suposição: que o homem reage perante as formas, superfícies e massas dos objetos presentes aos seus sentidos, e que certos arranjos nas proporções dessas formas, superfícies e massas dão origem a sensações agradáveis, enquanto a ausência de tais arranjos conduz a reações de indiferença ou até a real desconforto e repulsa. O sentido que regista essas relações formais que nos são agradáveis é o sentido do belo, [...] (Read S/D, 12)

A teoria da arte como imitação tem a sua origem em Platão e Aristóteles. Para Platão, a imitação [*mimesis*]³⁶ é uma mera criação de imagens, pelo que ao pintar, ao escrever, ao esculpir, o artista está a produzir algo que copia um determinado objeto, o qual é uma aparência. Isto porque a verdadeira essência encontra-se no mundo inteligível, sendo o objeto uma imitação da sua essência. Ao imitar a natureza, o artista está a imitar uma imitação. Para Aristóteles, a arte também é uma imitação da natureza. As artes poéticas são uma imitação das ações humanas.³⁷ O homem que se limita a imitar a natureza mais não faz do que mostrar a sua habilidade, produzindo um artifício inútil e desprovido de criatividade.

Por seu lado, a teoria da arte como expressão, realça as reações que a obra de arte desencadeia no espetador/observador. Para Tolstói (1902:175), a arte é uma atividade em que se exprimem sentimentos, emoções. Neste sentido, é um meio das pessoas comunicarem e se relacionarem umas com as outras; é uma forma de transmitir emoções, levando o espetador a experimentar os sentimentos idênticos àqueles que o artista experimentou e que transmite

³⁶ PLATÃO. (1984). *Críticas*. Mem- Martins: Europa-América. 107c. pp.314-315.

³⁷ ARISTÓTELES. (2008). *Poética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 140b5-1461b10. pp.97-103.

na sua obra: une as pessoas nos mesmos sentimentos. Através da arte, o artista corporiza as suas emoções, comunicando vivências, experiências e o seu modo de ser e de sentir o mundo e a vida. Ao transmitir as suas emoções, o artista provoca idênticas emoções no público. A expressão artística é uma expressão intencional e mediata.

No entanto, a teoria de arte como forma significativa, defendida por Clive Bell, afirma que a emoção estética desencadeada no espetador pelas verdadeiras obras de arte decorre de uma qualidade que tais obras possuem, a forma significativa. Tal qualidade diz respeito à relação existente entre as partes (notória nas artes visuais). Esta propriedade das obras de arte é indefinível; mas pode ser reconhecida, de modo intuitivo, pelos críticos mais sensíveis. Todas as verdadeiras obras de arte são dotadas de uma forma significativa, o que lhes confere um determinado estatuto.

Esta emoção chama-se emoção estética e, se formos capazes de descobrir alguma propriedade particular que seja comum a todos os objetos que a provocam, então teremos solucionado aquele que considero ser o problema centra da estética. Teremos descoberto qual a propriedade essencial de uma obra de arte, a propriedade que distingue as obras de arte de todas as outras classes de objetos. (...) Que propriedade é essa? (...) Só uma resposta parece possível – forma significativa. (Bell. 2009:22-23)

Quanto à teoria institucional da arte, defendida por George Dickie, considera que em todas as obras existem dois aspetos comuns: todas as obras são artefactos, isto é, sofreram uma manipulação por parte de alguém. A simples exposição intencional de qualquer objeto numa galeria de arte é já um passo para que esse artefacto venha a ser considerado uma obra de arte; todas as obras de arte possuem um estatuto de obras de arte porque este lhes é conferido por pessoas que detêm autoridade suficiente para o fazer. (Dickie *apud* D'Orey, 2007: 106-107)

Para além das controvérsias em torno de uma definição cabal de arte e de obra de arte, o artista ao criar tem sempre algo para dizer. Se o ato criador é livre, a verdade é que muitos artistas consideram existir uma responsabilidade, uma obrigação. O artista sente-se compelido a dar o melhor de si e isso equivale a querer comunicar, a revelar-se de diversos modos a outrem. A arte é uma linguagem que exprime sentimentos, mas também pensamentos, desejos; ou seja, a complexidade da vida interior. Simultaneamente, ela transfigura o mundo exterior. Através da arte, são transmitidos sentimentos, valores,

emoções, modos de pensar e sentir o mundo. A obra de arte é o lugar de uma partilha de experiências.

O homem é um animal simbólico, representa através de símbolos a sua experiência, interiorizando o exterior, ou seja, dando significado às coisas e exteriorizando o interior, isto é, exprimindo-se e dando-se a conhecer ao Outro. A obra de arte revela o homem individual que é o artista, mas surge como manifestação da identidade cultural dos povos. O artista é influenciado pela sua época, pela sua cultura, por uma tradição e por um conjunto de valores.

A criação artística não se limita a ser uma tradução da identidade cultural, ela é também uma possibilidade de enriquecimento e de transformação da cultura em causa. Mas, a obra de arte só existe para o espetador, se este a recriar. Ao contemplar um quadro, ao ler um poema, ao escutar uma música por exemplo, o espetador projeta a sua subjetividade, as suas vivências, os seus valores, os seus modos de pensar, sentir, agir e de compreender o mundo.

Cada espetador recria a obra que contempla, no interior de um dado contexto, de um campo cultural, de um conjunto de referências que o marcam.

2.2.2 A experiência estética

A experiência estética é uma vivência emocional que emerge da contemplação de determinados objetos sensíveis. Os objetos sensíveis suscitam experiências estéticas, estes objetos podem ser classificados de duas formas: objetos artísticos (criações humanas) e objetos naturais (produtos da natureza). Ambos facultam prazer estético.

Na experiência estética, há uma relação entre aquele que observa e contempla e o objeto. Ora, só existe satisfação estética se houver uma atitude estética, a qual é desinteressada, pois não existe uma dimensão utilitária, um fim em si mesmo, uma vontade de possuir e alargar conhecimentos nem um interesse moral e ideológico.

A experiência estética possui em si uma avaliação do objeto estético que se traduz mediante um juízo (proposição que atribui uma qualidade a um objeto). Neste sentido, está-se perante um juízo estético, isto é, uma proposição que enuncia uma dada qualidade estética a um determinado objeto, como “ *Esta paisagem é sublime.*”

Para Kant, dizer que algo é belo, é manifestar um sentimento de prazer, algo que afeta a consciência do sujeito e não uma propriedade intrínseca do objeto. Avaliar um objeto como belo é diferente de considerá-lo agradável ou bom, já que o agradável está ligado ao corpo e aos desejos. O bom encontra-se igualmente ligado ao desejo, mas numa dimensão racional, isto é, o que se considera um ato bom, ele é avaliado porque está de acordo com certos valores morais. “ [...] *Agradável significa para alguém aquilo que o deleita; [...] pode-se dizer que entre todos estes modos de comprazimento, única e exclusivamente o do gosto pelo belo é desinteressado e livre.*” (Kant. 1998: 97).

O que se pretende é que a sensibilidade e o sentido estético sejam cultivados, para ser possível apreciar a arte em toda a sua profundidade. Embora pessoal e tendo sempre em conta a cultura, a aprendizagem, os interesses, o grau de abertura à experiência do belo por parte do espetador é possível amadurecer a sensibilidade estética e enriquece-la através das experiências, da educação e da cultura. Assim esta experiência pode ser transmitida através do juízo estético, ou seja, de um juízo de valor ou de apreciação relativamente ao belo ou às categorias que lhe são afins. “ *O juízo estético [...] é o prazer do belo. Este prazer é puramente subjetivo: não dá qualquer conhecimento, nem claro nem confuso, do objeto que o provoca. Ao mesmo tempo carece de interesse porque não está ligado à realidade do objeto, mas apenas à representação dele.*” (Abbagnano.1999-2001: 152)

No entanto, surge o problema da universalidade do juízo estético, sendo que ele é a expressão de um sentimento de prazer, logo subjetivo. Assim, não possui validade universal.

Por seu lado, Kant não admite que os juízos estéticos sejam opiniões pessoais, isto é, quando se atribui beleza a um dado objeto este facto deve ser igual para todos os sujeitos. Mas o que torna legítima esta suposição? A legitimidade encontra-se no facto de que o sujeito não se guia por interesses nem inclinações, logo os outros também reconhecem a beleza de um determinado objeto e terão o mesmo grau de prazer. Assim, o juízo estético é subjetivamente universal (o belo é o que satisfaz universalmente sem conceito). Esta universalidade baseia-se na existência ideal de um sentido do gosto comum a todos os seres humanos, o que permite uma avaliação comum.

A experiência estética é uma experiência percetiva, estabelece uma relação sensível entre sujeito e objeto, enquanto obra. “ [...] *Nós nos confiamos sempre ao veredito da*

sensibilidade: o criador para julgar a obra acabada; o espetador para julga-la bela.”
(Dufrenne.2008:90)

Neste sentido, o belo é uma qualidade presente em certos objetos, chamando a si a percepção dos mesmos e dando um sentido. Mas alcançar esse sentido “[...] não é julgar, é apreender um sentido imanente ao sensível antes de qualquer juízo.” (Merleau-Ponty.2006:61)

A percepção estética não tem uma finalidade prática, mas a abertura do sujeito a um mundo sensível que o convida a sentir. No entanto, a sua especificidade pressupõe uma participação ativa do sujeito já que “[...] esse objeto só existe por nós e para nós.” (Dufrenne.2008:82)

A contemplação do objeto estético faz-se a partir de uma percepção criativa, na medida em que a imaginação tem o poder de unificar o sensível ao percebido, dando-lhe um novo sentido, abrindo-lhe possíveis mundos (Dufrenne.2008:96), entrando assim em contacto com a alteridade do outro, transcendendo o quotidiano, desconstruindo preconceitos e crenças. A abertura ao novo que a arte possibilita também é ela transformadora do homem.

Sob o ponto de vista pedagógico, a experiência estética pode ser vivida por parte das crianças em três formas distintas: através da execução, criação e da apreciação. É importante que as crianças em idade pré-escolar possam experimentar estes diferentes papéis (executantes, criadores e apreciadores), visto que nesta tripla ação diversas competências serão desenvolvidas. Neste sentido, é fundamental às crianças entrarem em contacto com as diversas formas em que a arte se expressa, questionar, refletir sobre elas e posteriormente, serem elas próprias a conceber as suas próprias obras.

2.2.3 A arte como expressão e representação

Para além de cultivar a sensibilidade estética e a possibilidade de emitir juízos estéticos ou de gosto, pretende-se também a compreensão do significado da arte, da criação artística e da obra de arte em si mesma. A obra de arte resulta do encontro de três elementos, isto é, o mundo da realidade visível, o mundo da plástica e o mundo interior do artista (Huyghe. S/D: 23-24) e é isso que se pretende demonstrar através do contacto e da reflexão com as obras de arte nas suas múltiplas manifestações (pintura, escultura, música, dança, cinema, teatro,

literatura), tendo sempre em consideração a arte nos seus dois vetores essenciais – representação e expressão.

Enquanto manifestação, arte e homem são indissociáveis, não existindo um sem o outro. Para René Huyghe, tanto ao representar como ao exprimir, o homem tenta ultrapassar os limites a que a natureza o obriga. A representação consiste em fixar o carácter fugaz das coisas num suporte material que se prolongue para lá da própria memória. Trata-se de fixar acontecimentos, rostos, paisagens, situações, tendo a arte algo próximo a uma impressão. Através da arte, o homem entra em diálogo com a realidade que o circunda, revelando-se e fazendo com que se compreenda melhor a si mesmo. Neste sentido, o dom da arte faz com que tudo o que se encontra na alma se transforme numa realidade visível e adquira um sentido humano. “ *Os artistas têm mais necessidade de sentir. Mas pode-se ser cheio de sentimento e incapaz de exprimir qualquer coisa. É preciso sentir profundamente para produzir uma obra, mas também sentir com clareza: sem coerência, não há arte possível.*” (Huisman. 1984: 85)

Por outro lado, o homem também deseja dar-se a conhecer a outrem. Todo o mundo interior do artista, as suas vivências e emoções, os seus pensamentos e sonhos, a sua imaginação – tudo isto faz parte de um mundo invisível, pessoal e intransferível. O que o artista procura é que esse mundo se projete numa obra, se converta em realidade visível, dotada de beleza e harmonia. Neste sentido, a arte é algo que se aproxima da expressão.

Desta forma, a arte e o homem são indissociáveis, não existindo um sem o outro. Através da arte, o homem entra em diálogo com a realidade envolvente, revelando-se e compreendendo-se melhor a si mesmo. Através da arte, tudo o que se encontra na alma se transforma numa realidade visível, como também a própria realidade visível adquire um sentido humano.

[...] o artista exprime o infinito humano através do finito, do particular, do relativo, do circunstancial, num objeto finito e concreto, exigido pela sensibilidade, condicionado por individuais e coletivas maneiras de pensar e de agir, produto altamente elaborado pela inteligência coordenadora e pela técnica dominante dos materiais, tanto quanto mais belo quanto mais preñe de significação, quanto mais rico da riqueza humana que o solicita. (Cochofel. S/D:49)

Desta forma, a arte não segue somente a linha intelectual da realidade, mas ela é portadora de sentimentos e de ideias (Cochofel. S/D:52).

É neste contexto que se torna interessante colocar as crianças em diálogo com as diversas formas de linguagem, de compreenderem a importância da comunicação e de enriquecerem o seu próprio vocabulário, tão importante no desenvolvimento das suas competências intelectuais e cognitivas para uma melhor aprendizagem no 1º ciclo e como promoção da própria leitura e raciocínio lógico-matemático.

2.3 Educação pela /para a Arte

Nesta relação entre a Filosofia e a Arte, temos de ter em conta a importância da educação pela arte, neste sentido a “arte deve ser a base da educação”. *“A educação estética tem como objetivo: a preservação da intensidade natural de todas as formas de percepção e de sensação.”* (Read.2007:22)

Numa educação pela / para as artes, a relação entre o sujeito /mundo, sujeito/ outros sujeitos é reforçada na medida em que a interpretação da realidade é explorada nas suas múltiplas dimensões. Cada sujeito ao perceber a realidade que o rodeia desloca a sua interioridade e quanto mais rica e completa for, maior será o espaço de partilha e de comunicação para com o outro. A educação estética é uma educação que apura a sensibilidade, que desenvolve a sensação pois através da arte é possível exprimir o indizível, o que as palavras e os signos não conseguem expressar e que ficaria para sempre no domínio do silêncio ou da” não-palavra.”

Despertar a sensibilidade corresponde a um dos desafios maiores dos educadores. Afinal como se pode alimentar a sensibilidade de uma criança? A resposta a esta pergunta poderá ser encontrada através do desenvolvimento das atitudes de observação, de partilha e interação com o Outro, de concentração e mesmo de construção do silêncio. (Martins.2002:53)

Neste sentido, a educação pela arte deve estar disponível a todos já que a cultura e a arte são componentes essenciais de uma educação completa que conduza ao pleno desenvolvimento do indivíduo, sendo um direito humano universal, para todos os aprendentes, incluindo aqueles que muitas vezes são excluídos da educação, como os imigrantes, grupos culturais minoritários e pessoas portadoras de deficiência. (Roteiro para a Educação Artística. 2006: 5).

A Arte é possibilitadora de um trabalho que leva o homem não somente a apreender o real e a compreendê-lo, mas também a uma dimensão em que jogam o plano do racional e do

sensível, levando ao desenvolvimento dos domínios do pensar, do sentir e do agir. “*A Educação pela Arte é uma educação do sensível, tendo em vista a estimulação e enriquecimento do racional, numa interação benéfica entre o pensar, o sentir e o agir.*” (Sousa.2003:81)

A Educação pela/para a arte contribui para o desenvolvimento das faculdades cognitivas, sociais, criativas, possibilitando um intercâmbio entre a cultura, a educação e a arte.

É necessário alterar o paradigma em que a razão tem primazia em relação à emoção, em que o desenvolvimento cognitivo suplanta os processos emocionais, dando assim origem a uma fraca inteligência emocional tão importante na tomada de decisões. O valioso contributo de Howard Gardner, *A Teoria das Inteligências Múltiplas* (1985) é uma alternativa para o conceito de inteligência como uma capacidade inata, geral e única, que permite aos indivíduos uma *performance*, em qualquer área. Gardner elenca sete inteligências: *inteligências linguísticas* (característica dos poetas); *inteligências lógico-matemática* (capacidade lógica e matemática); *inteligências espacial* (capacidade de formar um mundo espacial e de ser capaz de manobrar e operar utilizando esse modelo); *inteligência musical* (possuir o dom da música); *inteligência corporal-cinestésica* (capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos utilizando o corpo); *inteligência interpessoal* (capacidade de compreender outras pessoas) e *inteligência intrapessoal* (capacidade correlativa capaz formar um modelo acurado e verídico de si mesmo e de utilizar esse modelo para operar efetivamente na vida).³⁸

Gardner argumenta que todas as pessoas normais são capazes de usar todas as inteligências, mas os indivíduos se diferenciam por seu “perfil de inteligência” específico. Esse perfil apresenta uma combinação única de inteligências relativamente mais fortes e mais fracas, que utilizam para resolver problemas ou criar produtos. [...] Estas forças e fraquezas relativas ajudam a explicar as diferenças individuais. (Gardner, Kornhaber & Wake. 2003: 223)

O maior impacto desta teoria foi no campo da educação, pois o propósito da escola deveria ser o de desenvolver essas inteligências e ajudar as pessoas a atingirem os seus objetivos de ocupação adequados ao seu espectro particular de inteligência, sendo recomendável a escola centrar-se no indivíduo, voltada para um entendimento e desenvolvimento ótimos do perfil cognitivo do aluno. “ [...], várias escolas foram criadas ou reorganizadas em torno da

³⁸<https://claudiomoreira.com.br/teoria-das-inteligencias-multiplas-de-howard-gardner/> [acesso 17/11/2016]

noção de inteligências múltiplas. [...], todas tentam ajudar as crianças a desenvolver-se e a aprender, utilizando mais amplamente toda a gama de suas inteligências.” (Gardner, Kornhaber & Wake. 2003: 223)

A escola ideal para Howard Gardner deve alicerçar-se em algumas suposições fundamentais, a saber, nem todas as pessoas tem os mesmos interesses e habilidades, nem aprendem da mesma forma; ninguém pode aprender tudo o que há para ser aprendido; a tarefa dos especialistas em avaliação tem de compreender as capacidades e interesses dos alunos de uma escola; a tarefa do agente de currículo deve combinar os perfis, objetivos e interesses dos alunos a determinados currículos e determinados estilos de aprendizagem; a tarefa do agente da escola-comunidade é de encontrar situações na comunidade, determinadas pelas opções não disponíveis na escola, para as crianças que apresentem perfis cognitivos incomuns; um novo conjunto de papéis para os educadores deveria ser construído para transformar essas visões em realidade. Por último, faz uma chamada de atenção à questão das crianças que não brilham nos testes padronizados, e que, conseqüentemente, tendem a ser consideradas como não tendo nenhum tipo de talento. Nesta perspectiva, a escola é, então, um dos locais privilegiados para reavaliar a importância do talento de cada criança e compreender a forma como esse talento se exprime de modo diferente em cada ser, encontrando novas opções curriculares, novos métodos, uma nova visão de escola.

[...], recentemente, [...]os educadores passaram a defender escolas que sejam diferentes em dois sentidos. Primeiro, há o desejo de mais democracia, de maior equidade. [...]A segunda diferença refere-se à profundidade. [...], as escolas não produziram uma população capaz de pensar bem e profundamente. Em geral, essas lacunas são referidas como a necessidade de inculcar pensamento crítico e criativo e planejar uma educação que produza entendimento. (Gardner, Kornhaber & Wake. 2003: 269)

Indo de encontro às ideias veiculadas por Gardner, na minha perspectiva, a arte proporciona ao indivíduo uma forma única de perceber a realidade, de interpretá-la, de sistematizá-la e de encontrar o seu próprio significado, abrindo os “caminhos” para a expressão de sentidos, sentimentos, do pensamento crítico e por conseguinte, criando-lhe uma autonomia a nível do agir e do pensar, encetando, assim, a possibilidade de todas as inteligências se manifestarem e serem valorizadas no sistema educativo.

Destacando a educação como um todo, a Educação Artística tem um papel fulcral para enfrentar os desafios que o século XXI proporciona, em que cada situação, problema requer

uma forma criativa, imagética de conseguir ultrapassar tudo com que o indivíduo se depara, pois o mundo está em constante mudança, sendo o que é hoje verdade, amanhã será apenas verosimilhança. É necessário cada vez mais o homem se adaptar em curtos espaços de tempo a mudanças e ser multifuncional.

As transformações sociais, o modelo tradicional de família, as relações sociais, o desenvolvimento tecnológico, o aumento das zonas urbanas, o crescimento do individualismo originam que valores, culturas, tradições transmitidos de gerações em gerações se percam e as crianças e jovens se sintam sozinhos, desenraizados sem qualquer “bússola” orientadora quer a nível moral, valorativo e cultural. Por outro lado, a separação cada vez maior que se dá entre o lado cognitivo e emocional do ser humano e a primazia que se dá ao primeiro em detrimento dos processos emocionais a nível escolar, leva que os currículos cada vez mais se circunscrevam em prol do cumprimento dos Programas Curriculares, metas curriculares, exames nacionais e rankings das escolas. A pressão dos currículos e das escolas com o objetivo de preparar os alunos para um bom desempenho nos exames nacionais e não em trabalhar a dimensão emocional, valorativa e moral origina um maior crescimento de comportamentos de indisciplina, de risco e até desviantes em meio escolar.

As crianças e jovens têm cada vez menos tempo para exercitar a sua capacidade de imaginação, o seu tempo de brincar e de lazer, fazendo que a longo prazo essas consequências se venham a manifestar na sua falta de autonomia, de tomarem decisões por si mesmos, de discernirem o que é correto do que é incorreto, de refletirem e serem críticos. Ora, sem a dimensão emocional é impossível existir um comportamento saudável que é a base da vida de qualquer indivíduo para que possa construir a sua vida de uma forma sólida e construtiva, como participar ativamente na comunidade em que está integrado.

António Damásio chama à atenção para a importância da Educação Artística no desenvolvimento emocional e equilíbrio que esta proporciona no desenvolvimento cognitivo e emocional.³⁹

Damásio afirma que houve uma divisão tradicional separando a cognição da emoção, afirmando-se que a cognição e a emoção eram dois processos inteiramente diferentes para a

³⁹ http://www.rtp.pt/noticias/pais/ensino-artistico-e-fundamental-para-formar-bons-cidadaos_n26733 [acesso 15/11/2016].

mente e cérebro humanos e que a emoção não era uma boa conselheira para a criatividade cognitiva (2006:7). Os estudos feitos nos últimos anos no campo da neurociência vieram demonstrar esta ideia errônea. A mente e o cérebro humanos resultam de um trabalho conjunto entre os processos emocionais e cognitivos, para o potencial do raciocínio e da criatividade serem desenvolvidos e a emoção tem de estar necessariamente presente, embora sejam processos e habilidades diferentes. *“Enquanto o processamento emocional é evolutivamente antigo e lento (lento na ordem dos segundos e minutos), o processamento cognitivo é extremamente rápido e acontece em frações de segundos na ordem de milissegundos.”*⁴⁰ (Damásio. 2006: 8)

À partida parece não existir nenhuma gravidade para esta divergência, no entanto, António Damásio chama à atenção para uma questão muito importante que diz respeito aos comportamentos morais, os quais são a base da cidadania e requerem a participação da emoção. As emoções funcionam como qualificadores para ações e ideias. Temos dois processamentos paralelos, ou seja, um em que temos ideias, pensamentos, planos de ações, e ações reais; e outro, em que as emoções servem como qualificadores, operando como "adjetivos" para o que está acontecendo em termos de ideias e ações. Ora, sem estes qualificadores o ser humano funciona em termos puramente racionais.

Na mesma linha de raciocínio, Goleman afirma que na relação entre emoção e razão, a faculdade emocional guia as decisões do ser humano passo a passo, trabalhando em conjunto com a mente racional, permitindo ou bloqueando o próprio pensamento. O intelecto não pode funcionar sem a inteligência emocional. (2006: 49)

Neste sentido, a emoção tem um papel primordial no reconhecimento das convenções sociais e regras éticas, patente em casos clínicos como os de Phineas Gage e Elliot que, em virtude de lesões no córtex pré-frontal, perderam a capacidade de se emocionar, ou em crianças que sofreram danos emocionais muito cedo, não sendo apenas uma questão de implementação do conhecimento moral apropriadamente, mas também de aprendizagem de regras.

A lição aqui é óbvia: a menos que permitamos que o sistema emocional, através da ação de prazer e dor, e de recompensa e punição intervenha na edificação do conhecimento sobre outros seres humanos e suas ações, estamos provavelmente condenados a não criar os melhores cidadãos possíveis. O crescimento emocional, a desconexão cognitiva pode transformar

⁴⁰ Tradução livre da autora. No original “While emotional processing is evolutionarily old and slow (slow in the order of seconds and minutes), cognitive processing is exceedingly fast and happens in fractions of seconds in the order of milliseconds.”

*indivíduos cujos cérebros estão neurologicamente intactos, em indivíduos que podem ser moralmente doentios.*⁴¹ (Damásio. 2006: 11-12)

Nesta ótica, para António Damásio um currículo que apresente a educação em artes e humanidades é a melhor forma de conduzir a exercícios em que a cidadania é fundamentada. *“A educação em artes e humanidades pode ser um “playground” para o desenvolvimento de bons cidadãos. Porquê?”*⁴² (Damásio. 2006: 13) As artes e as humanidades podem ser usadas para moldar a mente reflexiva, a partir das experiências vividas e das potenciais lições contidas nas narrativas, na contemplação de obras de arte, no contacto com a poesia, por exemplo. Se por um lado, a educação baseada na ciência e na matemática é necessária; por outro, a educação em artes e humanidades transmite a estrutura moral que é necessária para uma sociedade sadia, estimulando a imaginação que é necessária para a inovação. *“Esquecer as artes e humanidades nos novos currículos é equivalente ao suicídio sociocultural.”*⁴³(Damásio. 2006: 15)

Relativamente ao sistema educativo, se o número de pessoas com acesso à educação aumentou nas últimas décadas do século XX, também é verdade que a qualidade do ensino continua a ser baixa. Mas o que é uma “Educação de Qualidade”?

Esta centra-se no educando e pode definir-se segundo três princípios: uma educação que é relevante para o educando, mas também promove valores universais; uma educação que é equitativa em termos de acesso e saídas, sendo a garantia de inclusão social em vez da exclusão; e, por último, uma educação que reflete e ajuda a satisfazer direitos individuais.

Neste sentido, uma educação de qualidade é uma educação que propicia a todas as crianças e jovens capacidades para atuarem na comunidade em que estão inseridos, adequando-se às suas vidas, interesses e aspirações.

⁴¹ Tradução livre da autora. No original “The lesson here is obvious: unless we allow the emotional system, through the agency of pleasure and pain, and of reward and punishment to intervene in the building up of knowledge about other human beings and their actions, we are probably condemned to not creating the best possible citizens. The growing emotional, cognitive disconnect could turn individuals whose brains are otherwise neurologically intact, into individuals who may be morally unsound.”

⁴² Tradução livre da autora. No original “Arts and humanities education can be a playground for the development of good citizens. Why?”

⁴³ Tradução livre da autora. No original “To forget the arts and humanities in the new curricula is equivalent to sociocultural suicide.”

De acordo com o Quadro de Ação de Dacar⁴⁴, são exigidos determinados fatores como pré-requisitos para uma educação de qualidade. A Educação Artística reforça quatro deles: aprendizagem ativa; um currículo localmente relevante que suscita o interesse e o entusiasmo dos educandos; respeito pelas, e participação nas, comunidades e culturas locais; e professores preparados e motivados.

Perante um mundo que é cada vez mais multicultural, em que a diversidade de culturas se mistura num processo de intercâmbio, as expressões artísticas possuem um papel fundamental. As diversas culturas e as suas produções artísticas representam a forma da criatividade humana se exprimir contribuindo para um enriquecimento das sociedades humanas. O conhecimento de outras práticas culturais e de outras formas de arte proporcionam ao indivíduo uma valorização da sua própria identidade e cultura, mas também a promoção da diversidade cultural. Neste sentido, a Educação Artística é um veículo do reforço da consciência de si e da sua cultura, da essência do seu povo, das tradições e dos costumes transmitidos ao longo do tempo, mas também uma forma de conhecer e apreciar outras formas de cultura e de manifestações de outros povos, num espaço de interculturalidade.

Como se deve abordar a Educação Artística de acordo com o contexto em que as crianças e jovens estão inseridos?

A cultura em que o educando está inserido deverá ser o ponto de partida, ter orgulho da cultura a que se pertence e explorar as suas dimensões deverá ser uma prioridade, nunca descurando a consciência da existência de outros modos de cultura e respeitá-los como sendo outras formas de interpretar a realidade. A estrutura da educação deverá ter em conta as diferentes formas de arte e possibilitar os meios artísticos para a divulgação, o intercâmbio e a interação entre os diversos contextos culturais, sociais e históricos. Desta forma, existem dois métodos da Educação Artística, por um lado a lecionação de matérias individuais, mediante o ensino das diversas disciplinas artísticas, desenvolvendo as capacidades artísticas, a sensibilidade estética e o gosto pela arte; por outro, incluir as dimensões culturais e artísticas em todas as disciplinas dos currículos escolares criando plataformas de interdisciplinaridade entre elas.

⁴⁴ Quadro de Ação de Dacar, 2000, http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/framework.shtm [acesso 15/11/2016].

O método da Arte na Educação (*AiE – Art in Education*) utiliza as formas de arte como meio para ensinar disciplinas de natureza geral e como instrumento para o aprofundamento da compreensão dessas disciplinas. Este método propõe-se também contextualizar a teoria através da aplicação prática das disciplinas artísticas. (Roteiro para a Educação Artística. 2006: 10)

No entanto, para que haja esta interdisciplinaridade é necessário investir na formação de professores das diferentes áreas curriculares e sensibilizá-los para a importância da Educação Artística. Neste sentido, há que favorecer o acesso de professores, artistas e outros à formação, encorajar escolas, instituições, o Ministério da Educação e da Ciência e professores como a arte, a ciência e as organizações comunitárias. Para que haja sucesso, é imprescindível um conhecimento profundo dos objetivos e das competências que cada um possui nesse campo de ação e intervenção.

Por outro lado, a Educação pela/para a Arte é um veículo importante para a promoção da interculturalidade, para o intercâmbio de vários saberes, culturas nas suas produções criativas e artísticas. É promotora de valores como o respeito, a diversidade, a liberdade, a solidariedade.

Neste contexto, em que a Filosofia, a Arte e a educação pela/ para a Arte são fundamentais para o desenvolvimento das potencialidades das crianças é pertinente aliarmos estas três dimensões numa dimensão reflexiva e criadora não somente numa educação para o pensar mas também para a arte, onde se torna imperioso o prazer de explorar, de ver, sentir, pensar a realidade, despertando-as para novas vivências.

2.4 O Contributo da Filosofia e da Arte no desenvolvimento cognitivo

Antes de refletir acerca do contributo da Filosofia e da Arte no desenvolvimento cognitivo, é necessário compreender o que se entende por desenvolvimento. Segundo Shaffer “*O desenvolvimento refere-se a continuidades sistemáticas e mudanças no indivíduo que ocorre desde a concepção [...] até à morte.*” (2005:2)

Existem dois processos inerentes às mudanças do desenvolvimento, a maturação, a qual corresponde ao desenvolvimento biológico do ser humano e a aprendizagem, processo em

que as experiências geram mudanças nos sentimentos, pensamentos e comportamentos. (Shaffer.2005:2)

Desta forma, o percurso que uma criança faz desde a sua dependência total até se começar a tornar num ser independente e autónomo está intimamente relacionado com as condições biológicas, mas também com a família, o meio social e escolar em que está integrado e com o qual interage. Neste sentido, é muito importante a criança viver e crescer num ambiente em que sejam estimuladas todas as suas potencialidades a nível intelectual, cognitivo, emocional, relacional e linguístico.

Para a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget, a inteligência é um processo básico da vida que ajuda um organismo a adaptar-se ao meio ambiente. A criança não possui conhecimentos inatos, ela constrói novos entendimentos do mundo baseada nas suas próprias experiências.

Piaget utiliza a designação de esquema para definir um padrão organizado de pensamento e ação construído pelo indivíduo para interpretar uma dada experiência. Todos os esquemas intelectuais são criadas por dois processos inatos, a saber, a *organização* e a *adaptação*. A *organização* é o processo pelo qual as crianças combinam os esquemas existentes em estruturas intelectuais novas e mais complexas. Sendo que o objetivo da organização é promover a *adaptação*, tendência inata para ajustar-se às mudanças do meio ambiente.

A adaptação surge através da assimilação e acomodação, ou seja, a assimilação é processo pelo qual as crianças interpretam novas experiências integrando-as nos esquemas mentais existentes; enquanto a acomodação é o processo mediante o qual as crianças modificam os esquemas mentais existentes para poderem adaptar-se a novas experiências. Ora, este trabalho conjunto permitiria o crescimento cognitivo.

Piaget identificou quatro estádios de desenvolvimento cognitivo, os quais foram uma sequência no desenvolvimento: estádio sensório motor (do nascimento aos 2 anos de idade), estádio pré - operatório (dos 2 aos 7 anos), estádio das operações concretas (dos 7 aos 11 anos) e o estádio das operações formais (a partir dos 11 anos).

As crianças inseridas no projeto *PhilosArtis* encontram-se no estádio pré-operatório, em que há um desenvolvimento da função simbólica, tão importante a nível da linguagem e da representação; um egocentrismo intelectual em que a criança não consegue ver o ponto de

vista do outro; animismo, isto é, atribui sentimentos, desejos, pensamentos a animais e seres inanimados próprios do ser humano; e por último, o pensamento mágico, a realidade é aquilo que a criança sonha e deseja, e dá explicações com base na sua imaginação, sem ter em consideração questões de lógica e a sua percepção imediata é encarada como verdade absoluta, sem perceber que podem existir outros pontos de vista. As principais aquisições centram-se na imaginação que manifestam através das suas brincadeiras.

No entanto, Piaget dividiu este estágio em dois sub-estágios: o período pré-conceitual (2 aos 4 anos) e o período intuitivo (dos 4 aos 7 anos). É este último período que interessa analisar, o pensamento intuitivo é uma extensão do pensamento pré-conceitual, sendo dominado por características perceptuais dos objetos.

Se, por um lado, o projeto do mentor da *Filosofia para Crianças*, Matthew Lipman se apoia no construtivismo de Piaget, referindo-se às atividades espontâneas da criança, para que seja possível o desenvolvimento das habilidades cognitivas; por outro, afasta-se a nível do conceito cognitivo, visto que este vai muito além do próprio ato de conhecer, apontando para o desenvolvimento de habilidades que exigem classificação. (Lipman.1990:166)

[...] é arriscado aceitar a abordagem piagetiana enquanto uma norma para a construção curricular ou para a elaboração de pedagogias. Piaget está tão interessado em determinar o que as crianças são capazes de fazer em um determinado estágio que é incapaz de inquirir como podem ser ajudadas a fazê-lo. (Lipman. 1995: 259-260)

Outra divergência quanto à teoria de Piaget encontra-se na relação entre a faixa etária dos estágios e as habilidades desenvolvidas neles, na medida em que para Lipman as habilidades mais significativas são as que se encontram ligadas aos processos de investigação, raciocínio, organização de informação e tradução. (Lipman. 1990: 166)

A perspectiva sociocultural de Vygotsky teve também impacto no projeto de Matthew Lipman. Esta teoria parte da ideia de homem enquanto corpo e mente; ser biológico, social e participante de um processo histórico-cultural.

Para Vygotsky, as crianças nascem com poucas funções mentais elementares (sensação, percepção, atenção e memória), sendo transformadas pela cultura em novas *funções mentais maiores*.

Se por um lado, Vygotsky concordou com Piaget ao considerar que as crianças são descobridores curiosos, envolvidos na aprendizagem e descobertas; diferencia-se deste último, ao frisar que estas aprendizagens e descobertas ocorrem em contexto de colaboração ou cooperação. É na *zona de desenvolvimento proximal* que as instruções sensíveis devem ser exploradas e onde o desenvolvimento cognitivo acontece. Uma vertente desta colaboração é o *scaffolding*, isto é, o processo em que um especialista ao orientar um aprendiz responde de forma contingente ao seu comportamento em situações de aprendizagem. (Shaffer.2005:249) Ora, esta participação orientada é uma aprendizagem do pensamento informal, em que a cognição das crianças é moldada à medida que estas integrem experiências significativas.

Quer Piaget como Vygotsky realçaram a importância da aprendizagem ativa. Um dos pontos que diferencia as suas perspetivas, entre outros, é o papel do instrutor/professor, enquanto em Piaget as crianças centrar-se-iam em atividades independentes de descoberta; em Vygotsky enfatiza-se as participações orientadas, em que cabe ao professor estruturar as atividades, dar instruções adaptadas às habilidades das crianças e monitorizar o seu progresso.

No entanto, existem outros aspetos relativamente à teoria de Vygotsky que gostaria realçar, os quais são prementes no Projeto *PhilosArtis*. Em primeiro lugar, a questão do pensamento e da linguagem durante o desenvolvimento, na medida em que esta é o eixo da teoria cultural-psicológica de Vygotsky. Ao adquirir o domínio da linguagem, a criança passa de palavras isoladas às frases, gradualmente e de forma sucessiva. Mas a nível da significação, o sentido da sua expressão equivale a proposições completas e só gradativamente a criança passa a exprimir enunciados cujo sentido corresponde a frases ou até mesmo palavras. Mediante o desenvolvimento das funções mentais superiores, a criança é capaz de refletir, de usar a sua linguagem e o seu pensamento. Contrariamente a Piaget, não há um “estádio” presente neste momento, mas um dar sentido próprio da linguagem mediante a relação entre linguagem e pensamento.

[...] a linguagem interior facilita a consolidação do material verbal e cria um registo do que é necessário compreender. Quando a linguagem interior participava nos processos implicados pela compreensão, ajudava o sujeito a sentir, a apreender e a isolar o importante do menos importante no movimento do pensamento. (Vygotsky. 2007: 39)

“A linguagem é um meio de interação social, um meio de expressão e de comunicação.” (Vygotsky. 2007: 44), não sendo apenas a palavra o aspeto exterior da linguagem, a interação

social pressupõe a generalização e o desenvolvimento do sentido verbal. Uma compreensão e uma comunicação na sua verdadeira aceção só são possíveis quando há generalização. As crianças que ainda não possuem esta capacidade de generalização tem dificuldades em comunicar a sua experiência. Não é a palavra que a criança desconhece, mas o conceito que lhe está inerente. A criança começa pelo todo e só mais tarde articula em partes o pensamento. Neste domínio da relação entre linguagem e pensamento, a conexão entre intelecto e afeto são de extrema importância, facto que foi ignorado durante bastante tempo, isolando o pensamento em si mesmo. Por isso, é necessário olhar-se para um sistema dinâmico entre processos intelectuais e afetivos.

“Para Piaget, a linguagem egocêntrica da criança é um acessório da atividade, um reflexo da natureza egocêntrica do pensamento da criança. A lei suprema é para a criança o jogo. O seu pensamento é fundamentalmente uma imaginação quase alucinatória [...]” (Vygotsky. 2007: 73), sendo que ela é expressão da imaturidade do pensamento infantil.

Para Vygotsky, a primeira função da linguagem na criança é social, ligada à criação de laços sociais, sendo um fenómeno de múltiplas funções, passando posteriormente para egocêntrica e da comunicação. (2007:82) A criança estabelece uma interação social com os adultos mediante a palavra portadora de sentido. Muitas vezes, o sentido das palavras para as crianças corresponde ao sentido estabelecido para elas da linguagem dos adultos, possibilitando assim a compreensão.

O sentido dado à linguagem egocêntrica em Vygotsky é diferente da enunciada por Piaget, ela é uma forma transitiva que conduz da linguagem exterior à interior, isto é, que caminha da linguagem social para a linguagem individual. É um elemento necessário à atividade racional da criança, que se intelectualiza.

Vygotsky afirma que o pseudoconceito é a forma mais comum de complexo no pensamento das crianças em idade pré-escolar. É uma forma de pensamento por complexos que sobressai sobre os outros. Esta forma de pensar por conceitos desenvolve-se sob linhas orientadoras do sentido das palavras estabelecido pela linguagem adulta. *“ A criança não escolhe o sentido da palavra. É-lhe dado através da interação verbal com os adultos. A criança não constrói livremente os seus próprios complexos. Descobre-os sob uma forma acabada no processo de compreensão de uma linguagem que não lhe é familiar.”* (Vygotsky. 2007: 178)

A influência de Vygotsky no programa de *Filosofia para Crianças* encontra-se no facto deste defender que as crianças aprendem a pensar como aprendem a falar, ao interiorizar os padrões linguísticos e de reflexão que estão ao seu redor. “*Para “descobrir” a linguagem a criança tem de pensar.*” (Vygotsky. 2007: 133).

O desenvolvimento da linguagem oral possui um papel crucial na educação pré-escolar, nomeadamente na comunicação com os outros, na aprendizagem, na exploração e no desenvolvimento do pensamento (Orientações do Ensino Pré-Escolar. 2016: 64)

O segundo aspeto que Vygotsky enfatiza é a importância da imaginação e criatividade na infância. “*Qualquer ato humano que dá origem a algo novo é referido como um ato criativo, independentemente do que é criado: [...].*” (Vygotsky. 2012: 21).

A imaginação é antecipatória porque vai além do que é aprendido. A imaginação pode ser reprodutiva (ligada à memória) e criativa, ultrapassando-a. Na infância encontra-se a alternância de ambas. Esta alternância faz brotar a expressão artística da criança. A imaginação base da criatividade revela os aspetos da vida humana. É ela que possibilita o desenvolvimento científico, artístico e tecnológico. No entanto, no quotidiano, a criatividade é uma condição necessária para a existência humana e para transmutar os problemas e situações com que o ser humano se vai deparando. Este facto encontra-se patente desde a primeira infância como o exemplo que se segue dado por Vygotsky, “*O rapaz que cavalga um pau imagina que monta um cavalo, a menina que brinca com uma boneca imagina-se mãe dela, a criança que no jogo se transforma em ladrão, em soldado ou em marinheiro [...].*” (2012: 27). O que a criança percebe, escuta são os estímulos para a sua criatividade.

Na infância, cada fase tem uma forma de criatividade que lhe é específica, não estando isolada do comportamento e da experiência armazenada. A atividade imaginativa está sempre ligada à realidade, mediante quatro formas: qualquer criação é elaborada partindo dos materiais que a realidade /experiência lhe proporciona; o produto final da fantasia e processos complexos da realidade; conjugação emocional, isto é, o sentimento e a emoção manifestam-se mediante imagens/reflexos que expressam este sentir como possuem uma linguagem interior própria; e, por último, a criação de algo “inexistente” (novo) que se exterioriza, dando-se uma “cristalização” da imaginação. (Vygotsky. 2012: 40).

A relação da criança com o contexto social, cultural, histórico e económico em que está inserida também é importante para o desenvolvimento da criatividade.

Lipman interessou-se pelos estudos de Vygotsky por valorizar o desenvolvimento da criança com base no meio em que ela vive (história e cultura); para ambos não há estádios determinados, sendo possível levar criança a aprender e descobrir o maior número de conceitos e ideias possíveis dentro dos limites das suas capacidades. Para Lipman, pensar é assimilar a linguagem do que rodeia a criança, para ela ser capaz de pensar por si e com ela mesma. Ambas desenvolvem-se a partir do meio em que a criança está inserida, o que se encontra em consonância com o que é defendido por Vygotsky.

É nesta dimensão que a Filosofia e a Arte devem ganhar um espaço na educação atual, como facilitadoras de uma educação diferenciadora, rica, reflexiva e profunda para o desenvolvimento das capacidades do ser humano, mediante o desenvolvimento das inteligências múltiplas (como foi referido anteriormente), incentivando à autonomia, ao “pensar por si mesmo”, à flexibilização. Assim, o trabalho do educador tendo por base o Programa de *Filosofia para Crianças* aliado à Arte é muito interessante nesta fase do desenvolvimento, visto que se por um lado, trabalha a função simbólica através da representação; por outro lado, ao fazer a criança escutar o outro, intervir, fazer parte de uma “*Comunidade de Investigação*” leva-a a modificar a sua forma de ser e estar em sociedade numa atitude democrática, de respeito e de descentramento face ao Outro.

2.5 O conceito de Artenauta

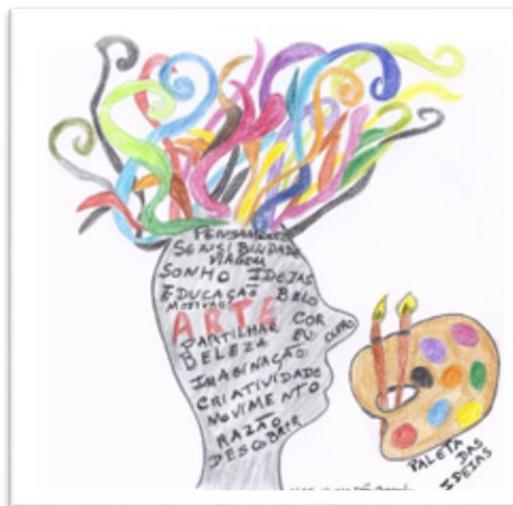


Ilustração 1 – O Artenauta Parteiro de Ideias ilustrado pela MAE Maria João Carapinha

Inspirada no conceito de ArteNauta (Arte + Nauta = Arte Viajante), figura desenvolvida por Amílcar Martins e Teresa Alexandrino (2014), a ilustração do “ArteNauta Parteiro de Ideias” é representativa dos objetivos do projeto, a promoção do pensamento (razão), o apuramento da sensibilidade, o desenvolvimento da criatividade representado pelas diversas cores e ideias que voam pelo pensamento do ArteNauta.

O “ArteNauta Parteiro de Ideias” é aquele que enceta a viagem rumo ao conhecimento numa descoberta contínua em que a Educação é o seu veículo principal, o promotor e parteiro das ideias que vão surgindo às crianças. Este paralelo entre as ideias e as tintas /aguarelas que compõem a paleta, onde se misturam as diversas ideias e a criatividade, demonstra que em qualquer área do conhecimento e do saber a criatividade, a inovação, o empreendedorismo encontram-se presentes.

O ser humano, no seu todo, é esta mescla entre razão e imaginação que o impulsiona a agir sobre o mundo e a representá-lo.

O “Artenauta Parteiro de Ideias” é o guia, o pedagogo, o filósofo, o que estimula a discussão, o artista que sai da sua zona de conforto, da acomodação da rotina, apelando a uma visão abrangente da experiência humana, questionando, interrogando, revelando as controvérsias e as aparências da existência humana. É ele o timoneiro que vai orientar as

crianças rumo à filosofia e à arte, tendo como papel fundamental ser o impulsionador/moderador/orientador para que o diálogo filosófico seja profícuo, as ideias “nasçam” e não extrapole para o domínio não filosófico, por um lado; por outro, a nível do comportamento das crianças (nomeadamente nas primeiras sessões, em que não estão habituadas a “saber escutar”, a “respeitar o que o outro tem para dizer”), estabelecendo, assim, limites; mas nunca inculcando-lhes as suas próprias ideias ou encaminhando-as para conclusões que pretende alcançar:

*Sou marujo mestre e monge
marujo de águas paradas
mas que levam os navios
às terras por mim sonhadas*
(Da Silva.1989:111)



Imagem 3 - Chapéu do Artenauta Parteiro de Ideias⁴⁵

⁴⁵ Confecionado pela MAE Helena Santos a partir da minha conceção de Artenauta. Todas as imagens sem indicação de fonte são da autora do projeto.

Resumo do Capítulo

Neste capítulo elaborei uma reflexão de forma a procurar uma fundamentação teórica e conceitual para o Projeto *PhilosArtis*. Desta forma, considerei importante debruçar-me sobre a importância do despertar da curiosidade e do pensamento crítico no jardim de infância, dando especial ênfase ao papel fulcral que a filosofia possui na formação do ser humano, sendo que o espanto e a interrogação são as forças despoletoras de procura e descoberta de si mesmo, do Outro e do mundo. Dando primazia a este enfoque a Filosofia, enquanto área do saber aglutinadora é um terreno fértil para esse desvelamento desde o ensino pré-escolar. Assim, foi apresentado o Programa de *Filosofia para Crianças*, desenvolvido por Matthew Lipman, o qual serviu de inspiração e norteador do Projeto *PhilosArtis* como os autores a nível da Teoria da Educação que influenciaram Matthew Lipman, nomeadamente Bruner e Dewey.

Seguidamente, visto que este projeto se encontra aliado às expressões artísticas, refleti sobre a promoção da sensibilidade e fruição estéticas, nomeadamente o domínio e a experiência estética e a arte como expressão e representação.

Posteriormente, na medida em que a educação pela/para a arte são de especial relevância para a educação do ser humano, tendo uma especial relevância nos primeiros anos de escolaridade e de desenvolvimento do ser humano, considerei premente fazer uma abordagem a esta questão, visto que o projeto apresentado tenta aliar a filosofia para crianças com a promoção da educação pela /para a arte, nomeadamente abordando as perspetivas de Howard Gardner, Daniel Goleman e António Damásio.

Debrucei-me, igualmente, acerca da contribuição da Filosofia e da Arte no desenvolvimento cognitivo, essencialmente nas crianças em idade pré-escolar. Esta análise teve como base as teorias de Piaget e Vygotsky, nomeadamente o seu contributo para o projeto de Lipman.

Por último, descrevi a metáfora do ArteNauta como matriz estruturante e unidade identitária do Mestrado em Arte e Educação, aplicado ao projeto *PhilosArtis* (“*ArteNauta Parteiro de Ideias*”).

Após a fundamentação, seguirei no próximo capítulo para a conceção do Projeto *PhilosArtis*.

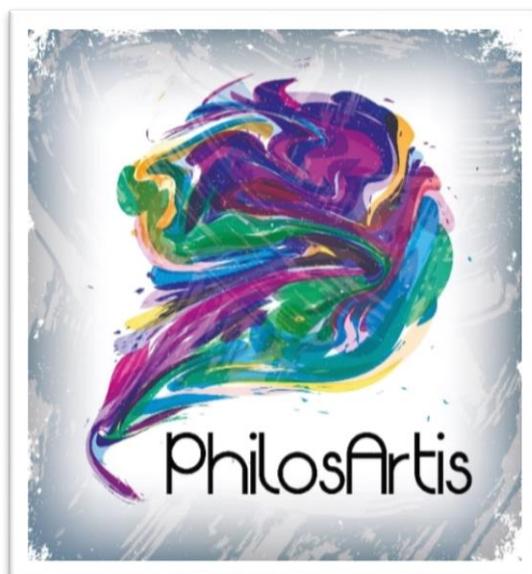


Figura 6 - Logótipo do Projeto PhiloArtis⁴⁶

CAPÍTULO III - Conceção do Projeto

⁴⁶ Concebido por Abdul Karim para o Projeto *PhiloArtis*.

*Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante!*⁴⁷

(Paulo Freire)

Introdução

O capítulo III apresenta a forma como o projeto *PhilosArtis* foi concebido. O meu intuito foi o de promover o papel da *Filosofia para Crianças* no ensino pré-escolar como aliar a sua prática ao campo da Educação para e pela Arte tão desvalorizada nos últimos tempos nos currículos escolares. A dimensão imagética, o apuramento da sensibilidade estética, o desenvolvimento do pensar por si mesmo e do sentido crítico são ferramentas essenciais para um crescimento pleno da criança e para uma abertura ao mundo que a rodeia.

Sabendo que o Programa de *Filosofia para Crianças* é uma mais-valia na educação das crianças, pretendo demonstrar com este projeto que ao trabalhar o pensamento e a imaginação, haverá grandes benefícios a longo prazo para a aprendizagem das crianças, sendo premente a manutenção deste programa ao longo da escolaridade das crianças e jovens como a aposta numa educação artística, visto que a partir do Ensino Secundário somente os alunos que seguem o Curso de Artes Visuais ou o Ensino Artístico continuarão com esta valência. Esta deverá ser uma aposta dos currículos e das entidades educativas de cada país e não somente uma responsabilidade dos encarregados de educação, se querem que os seus educandos possuam uma educação artística e intelectual de qualidade.

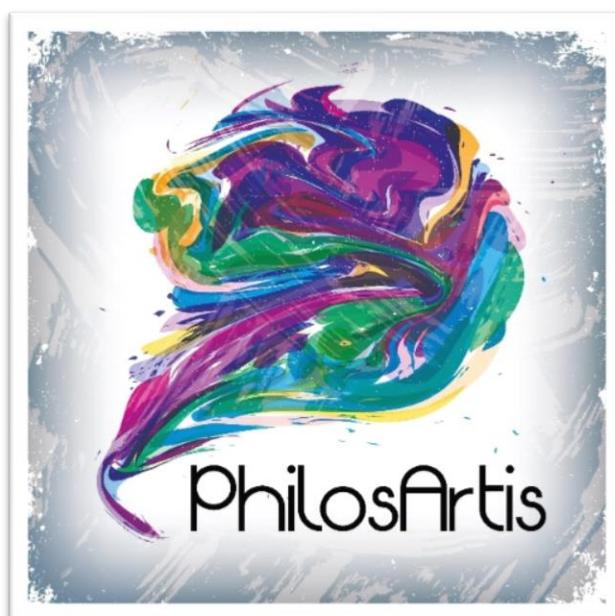
3.1 Elementos constituintes do Projeto

A designação do projeto *PhilosArtis* partiu por um lado, da raiz etimológica da palavra *Filosofia* (*Philos+ Sophia*), *Philos* significa amor ou amizade; e *Sophia*, indica sabedoria; no sentido literal simboliza o amor ou amizade pela sabedoria, pelo saber. Esta palavra, na sua verdadeira aceção surgiu com Tales de Mileto, por volta de 595 a.C., mas teve especial relevância com Pitágoras.

⁴⁷ https://pensador.uol.com.br/frases_de_pensadores_da_educacao/2/

Como aliar na nomenclatura do projeto a Arte e a Filosofia, era para mim uma questão premente. Assim, seguindo a mesma linha orientadora da origem da palavra, *Arte*, ela provem do latim *ars, artis*, que significa maneira de ser, agir, habilidade natural, habilidade, génio.⁴⁸ Estava assim, encontrado o vocábulo que definia o projeto em si mesmo, *PhilosArtis*.

Por outro lado, fazia-me todo o sentido que o projeto tivesse um logótipo que o representasse, possuindo um impacto visual perante quem estivesse em contacto com ele.



Assim, o logótipo reproduz, por um lado, o cérebro, apelando à dimensão racional, ao uso da razão a qual é a matriz principal da Filosofia; por outro, a sua feição colorida revela a criatividade, a imaginação presentes na criação artística. Finalmente, quase num sentido figurado, o cérebro representa um ponto de interrogação, onde a dúvida, a interrogação e a curiosidade proliferam.

Por último, na medida em que ia trabalhar com crianças em idade pré-escolar considerei interessante a existência de uma mascote, a *coruja* parecia-me a escolha mais acertada, na medida em que ela representa na Mitologia Grega, o símbolo de Atena (deusa da sabedoria e da justiça). Atena corresponde à deusa romana Minerva (deusa das artes e da sabedoria),

⁴⁸ <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-origem-da-palavra-arte/23905>[acesso 10/11/2016].

que também era representada por uma coruja. Este animal foi evocado pelos gregos como uma predição do conhecimento oculto capaz de desvelar a lucidez.⁴⁹



Imagem 4 - A mascote do Projeto PhilosArtis⁵⁰

3.2 Princípios de Orientação do Projeto

3.2.1 Princípio do Direito à Cultura e à Arte

Um dos princípios que rege este projeto parte do artigo 27º da Declaração Universal do Direitos Humanos “ *Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam.* ”⁵¹ Neste sentido, independentemente da sua condição cultural, racial, socioeconómica ninguém deve ser privado do acesso à cultura, à liberdade de pensamento e à fruição das artes. Para isso, é necessário que a educação seja um pilar fundamental para fomentar estas competências e que seja possível a cada ser humano ter acesso livre e pleno ao mundo das artes, do pensamento e da ciência e isto deve ser feito desde os primeiros anos de escolaridade. O acesso à cultura e à arte não deve, portanto, estar circunscrito a uma elite, mas a todos os povos e a todos os cidadãos independentemente da sua situação

⁴⁹ <http://www.dicionariodesimbolos.com.br/coruja/> [acesso 10/11/2016]

⁵⁰ Concebido pela Helena Isabel Ragageles.

⁵¹ <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/cidh-dudh.html>[acesso a 19/11/2016]

socioeconómica, sendo este um sinal da evolução das civilizações. Por outro lado, a cultura e a arte possibilitam ao ser humano uma outra forma de se ver a si mesmo, de observar o mundo, de se situar no seu “aqui e agora”, como desenvolver as suas capacidades cognitivas, sociais e relacionais.

3.2.2 Princípio de “pensar por si mesmo”

A educação para o pensar deve, sem dúvida, começar desde a idade pré-escolar. Uma das premissas deste projeto parte da autonomia do pensar e da estruturação do mesmo pensamento. A filosofia possibilita partir da nossa linguagem comum, podermos discutir o mundo, questionar o que nos rodeia, o que está perante nós e transmutar essa realidade para algo mais amplo e fundamental.

Por outro lado, é necessário estimular o pensamento, ter a “ousadia de pensar” como afirma o filósofo Immanuel Kant (1988: 11)⁵², “*Sapere aude!* Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do iluminismo.”

O esclarecimento é um processo de autonomização intelectual, de superar a ignorância e ultrapassar a inércia de pensar por si mesmo. É a procura da autonomia, da maioridade do próprio ser humano, é ter a coragem de usar o seu próprio pensamento. A autonomia do pensamento possibilita a liberdade, neste sentido, só um homem livre pode ser autónomo, independente e responsável pelos seus próprios atos, enquanto ser moral e racional.

O conceito de autonomia está interligado à capacidade de autodeterminação que todo o homem enquanto ser racional é. Ora, enquanto responsável pelos seus atos e autor/agente das suas ações, não sendo determinado por fatores externos ou interesses alheios a si mesmo.

Esta liberdade de pensamento, esta iluminação face à sua própria racionalidade e liberdade possibilita ao homem explorar a sua humanidade e descobrir a sua verdadeira essência.

É a liberdade de espírito que possibilita a criação de grandes obras, de grandes feitos, que faz evoluir as civilizações, que faz modificar o curso do mundo.

⁵² KANT, Immanuel (1988). “Resposta à pergunta: Que é o Iluminismo?” (1784), Paz Perpétua e Outros Opúsculos. Lisboa: Edições 70.

Na sociedade atual, vivemos tempos em que a formatação do pensamento, o espírito de massas predomina. Por isso, é necessário o homem regressar à gênese, ao centro de si mesmo e ultrapassar os “muros” da ignorância, da massificação que proliferam desde a infância, incutindo nas crianças desde a mais tenra idade de forma diluída já determinados “pré - conceitos” presentes nos jogos com que brincam, nos desenhos e filmes que visualizam, por exemplo.

Cabe à filosofia enquanto atividade crítica, de questionamento, de exame, de problematização romper com os “grilhões” da ignorância, das sombras como nos alude Platão na *República*,

[...] comparando o mundo visível através dos olhos à caverna da prisão, e a luz da fogueira que lá existia à força do Sol. Quanto à subida ao mundo superior e à visão do que lá se encontra, se a tomares como a ascensão da alma ao mundo inteligível, não iludirás a minha expectativa, já que é teu desejo conhecê-la. O Deus sabe se ela é verdadeira. Pois, segundo entendo, no limite do cognoscível é que se avista, a custo, a ideia do Bem; e, uma vez avistada, compreende-se que ela é para todos a causa de quanto há de justo e belo; que, no mundo visível, foi ela que criou a luz, da qual é senhora; e que, no mundo inteligível, é ela a senhora da verdade e da inteligência [...]. (Platão. 1987: 321)

Para isso, é necessário existir uma educação promotora de autonomia como afirma Vicent Zatti (2007:78) “*que promove a totalidade do humano o que além da capacitação técnico-científica, envolve formação política, ética e estética.*”

3.2.3 Princípio da relação “Eu e o Outro”

O ser humano não vive sozinho no mundo, como nos dizia o poeta Mário de Sá Carneiro “*Eu não sou eu nem sou o outro, sou qualquer coisa de intermédio; Pilar da ponte de tédio; Que vai de mim para o Outro.*”⁵³ É nesta extensão de mim próprio para o Outro que o homem se completa numa dimensão relacional e pessoal. O ser humano é um ser no mundo, em que o seu crescimento pessoal, intelectual depende da sua relação com os Outros num aqui e agora. As experiências partilhadas possibilitam ao ser humano uma outra abertura ao mundo que o rodeia, ao desenvolvimento das suas capacidades como animal simbólico e como ser “fazedor” de sentido. Ora, esta ligação com o Outro só pode ser feita mediante o

⁵³ <http://www.citador.pt/poemas/7-mario-de-sacarneiro> [acesso 17/11/2016]

diálogo. A linguagem é o elo de ligação com o Outro, com o qual partilha as suas experiências, as suas angústias, os seus pensamentos e os seus sentimentos.

É nesta relação entre o Eu e o Outro que é diferente de si que se constrói a alteridade da presença do Outro, pois é ele que está perante ele.

O reconhecimento da presença do Outro como alguém diferente dele funda-se em três pilares fundamentais da minha ação e projeto: respeito, igualdade e responsabilidade. A identificação do Outro enquanto pessoa, portadora de razão, de capacidade dialogante como um ser único e uno, diferente do Eu é a primeira etapa para fundamentar o respeito por ele, independentemente da sua condição física, psíquica, socioeconómica ou étnica. Ora, este respeito pela diversidade humana, pela unicidade de cada ser humano deve ser trabalhado nas escolas o mais cedo possível, na medida em que se vive cada vez mais numa sociedade e num mundo intercultural em que formas de estar, de pensamento, costumes e padrões culturais se entrecruzam. Aliada a esta dimensão do respeito está a igualdade, ver o Outro como um ser igual a si mesmo, com as mesmas capacidades, com as mesmas aptidões, ser capaz de ouvir o que ele tem para dizer, ser capaz de aprender com o seu saber, com a sua experiência e vivência permite ao ser humano enriquecer-se de forma humana, mas também culturalmente. Como já referi anteriormente, este projeto foi implementado numa turma de crianças com 4 e 5 anos, cujas famílias provinham de diferentes culturas. Um terreno fértil para uma partilha de experiências, mas também promotor de respeito e de igualdade, porque são “todos iguais, todos diferentes”.

Por último, o sentido de responsabilidade centrou-se por um lado, na fomentação do espírito de grupo, de união e no conceito de “comunidade de investigação”. O trabalho realizado, o pensar sobre, o diálogo e a discussão não era apenas o labor de um interveniente, mas de todos sobre o qual eram responsáveis. Mesmo a nível da conduta perante os Outros, as crianças eram responsabilizadas pelos atos que praticavam, o saber estar, o saber escutar. Ora, estes três pilares são fundamentais para uma educação que se quer plena e para um crescimento saudável promotor de uma sociedade melhor e mais igualitária.

Algumas atividades centraram-se nesta dimensão ética da relação com o Outro, nunca descurando os princípios da *Filosofia para Crianças* e da Educação para e pela Arte.

3.3 A pedagogia de situação

Em alguns momentos, tive de recorrer a uma pedagogia de situação, baseada no momento presente, em que as crianças tinham necessidade de verbalizar os acontecimentos mais importantes da sua semana, como se sentiam, o que as preocupava. Ora, através deste tipo de diálogo era possível estabelecer a ligação com o trabalho que se ia fazer nessa sessão.

No trabalho com crianças desta faixa etária, é necessário ter em conta sempre os lugares e situações imprevistas que podem modificar o que estava planeado. Mas, no entanto, são estes atalhos que se percorrem que podem levar a caminhos mais profícuos e promotores de outras realidades.

Resumo do capítulo

Neste capítulo, expliquei a forma como foi elaborado a conceção do projeto, os seus elementos constituintes, os princípios que nortearam o mesmo e por fim, demonstrei a importância da pedagogia de situação na elaboração de um projeto aplicado ao ensino pré-escolar. Depois das linhas orientadoras traçadas é hora de partir para a implementação do projeto propriamente dito, presente no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV - Implementação do Projeto de intervenção *PhilosArtis*

*A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.
Não pode temer o debate. A análise da realidade.
Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.*
Paulo Freire⁵⁴

Introdução

A fase de implementação é fundamental para a consecução de um projeto de investigação pois é chegado o momento de passar para o plano da ação. A implementação do meu projeto circunscreveu-se ao jardim de infância que tem como estrutura de fundo um programa denominado “*PhilosArtis*” e que se encontrava consignado ao calendário escolar, neste caso o ano letivo 2014/2015 (de novembro 2014/ junho de 2015), conforme cronograma que especifica a realização das diversas atividades e respetiva calendarização.

Neste capítulo farei a descrição da metodologia e das diversas atividades implementadas. O plano que delineei contemplava um ano letivo abordando diversas temáticas a nível da introdução à Filosofia como no que concerne às questões inerentes à arte e à dimensão estética.

4.1 Metodologia implementada

A metodologia utilizada teve como base o método utilizado na *Filosofia para Crianças*, segundo Matthew Lipman. Pretendi com este método desenvolver as capacidades de raciocínio das crianças em idade pré-escolar.

Este método foi implementado a partir da elaboração de uma agenda, pois é importante que as crianças façam parte integrante do processo de aprendizagem (Lipman.1995:350). Esta prática incidiu numa prática dialógica entre o questionar e a procura de respostas, numa interação entre as crianças e o professor/dinamizador. A distribuição dos alunos em sala de aula foi disposta em círculo, para que houvesse uma maior interação entre os intervenientes do grupo.

As sessões de *Filosofia para Crianças* deverão ter para crianças do 1º ciclo uma duração de 30 a 45 minutos e para o pré-escolar 15 a 20 minutos. (Carvalho, Castro & Miúdo. 2010: 37)

⁵⁴ <https://pensador.uol.com.br/frase/MTkzMtA2Mg/>[acesso 17/11/2016]

Segundo o método de *Filosofia para Crianças*, o professor/dinamizador usa as histórias filosóficas (*novels*) criadas por Lipman, procedendo-se à leitura dos textos escolhidos, altura em que se inicia o trabalho filosófico, propriamente dito. Esta leitura é feita por cada criança de forma sequencial por parágrafo ou frase, para que participem ativamente na leitura.

Lipman apresentou conceitos filosóficos em forma de narrativas, desenvolvendo assim a capacidade de pensar das crianças. Estas histórias permitem transmitir modelos que ajudarão as crianças a assumir certas atitudes, nomeadamente formas adequadas à vida democrática.

Seguidamente, as crianças colocam questões ao texto e o professor/dinamizador coloca o seu nome no quadro, responsabilizando-as pela sua reflexão. A “agenda da sessão” é fulcral no desenvolvimento e sucesso da sessão de *Filosofia para Crianças*. Por outro lado, promove uma dimensão colaborativa entre todos os intervenientes na investigação.

O diálogo leva as crianças a procurar razões, comparar, estabelecer diferenças, clarificar conceitos e ideias (Lipman. 1995:350). À medida que o diálogo prossegue o professor/dinamizador colocará os planos de discussão e os exercícios estipulados pelos manuais pedagógicos para desenvolver os pontos em questão ou para fortalecer as habilidades de raciocínio necessárias para as crianças retirarem as significações dos excertos lidos (previamente) que estão sendo analisados. Os planos de discussão existentes nos manuais, concentram-se nas ideias fundamentais de cada capítulo.

O passo seguinte é, em conjunto, o grupo decidir onde iniciar a discussão, todos os elementos devem fazer parte dessa escolha, dando assim origem à “comunidade de investigação”, onde as crianças e jovens dão opiniões, desenvolvem questões a partir das ideias dos outros, fornecem razões, ajudam-se uns aos outros ao inferir o que foi dito, fortalecendo desta forma a comunidade, num espírito de solidariedade grupal. (Lipman.1995:350).

Esta metodologia baseia-se na prática argumentativa, no respeito pelo outro e pela sua forma de pensar, incentivando ao pensar, através de uma prática dialógica. Neste processo de aplicação de regras de pensar o seu discurso e o dos outros, está-se a exercitar o pensamento e a autocorrigi-lo.

Os alunos

[...] dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das ideias dos outros, desafiam-se entre si para fornecer razões a opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns aos outros ao fazer inferências daquilo que foi afirmado e buscar identificar as suposições de cada um. Uma comunidade de investigação tenta acompanhar a investigação pelo caminho que esta conduz [...]. (Lipman.1995:31).

A *comunidade de investigação* é um meio para a elaboração de uma decisão, juízo; todo o processo tem uma orientação precisa; a discussão em torno dos conceitos é um diálogo com estrutura própria; a pesquisa possui regras de atuação; os conteúdos são aplicados mediante procedimentos racionais e criativos, desenvolvendo assim o pensamento crítico, criativo e de cuidado, de atenção ao outro (*caring thinking*). (Rolla.2004: 31) Ou seja, a crítica leva à criatividade permitindo novas ideias, perspectivas, pensamentos originando o cuidado e o respeito pelo outro. No interior da *comunidade de investigação*, o questionar tem uma importância crucial, de forma a estimular as crianças e jovens para o “pensar por si mesmo.” Questionar filosoficamente coloca o grupo numa atitude de investigação, mediante o diálogo.

O diálogo filosófico representa uma experiência intelectual compartilhada na qual indivíduos isolados são transformados numa comunidade de investigação. Em tal comunidade, as conversações são estimuladas pelo espírito de investigação e guiadas por considerações lógicas e filosóficas. (Lipman. 1990: 150)

Esta metodologia é centrada no pensamento de ordem superior - análise, critérios, autorregulação, significado (Lipman. 1995:107), desenvolvendo habilidades. Mas o que entende Lipman por “habilidade”?

“Uma habilidade é a capacidade de organizar movimentos e procedimentos de maneira a alcançar um resultado que se busca.” (Lipman. 1995:117)

Neste sentido, as habilidades a desenvolver mediante a *Filosofia para Crianças* são:

1. *Habilidades de Raciocínio*, as quais possibilitam os mecanismos mentais de argumentação, utilizadas para defender as opiniões, para justificar uma ideia ou para convencer de uma posição ou atitude. Para que se possa desenvolver esta habilidade é necessário atividades práticas como, por exemplo: buscar e dar razões, fazer inferências, raciocinar hipoteticamente, analogicamente, relacionar causa e efeito, relacionar parte-todo, relacionar meios e fins, estabelecer critérios, detetar falácias, fazer cálculos e resolver problemas. (Lipman. 1990:99)
2. *Habilidades de Formação de Conceito*, onde o pensamento concetual envolve o relacionamento de conceitos entre si, a fim de formar princípios, critérios, argumentos, explicações capazes de contextualizar, unindo a abstração à linguagem. Sendo assim, a criança quando nomeia os objetos, está abstraíndo-se e conceptualizando. Para isso é necessário, criar atividades em que seja possível

estabelecer distinções e semelhanças, pensar por relações, definir conceitos filosóficos, criar metáforas, agrupar e classificar conceitos, diferenciar tipos de analogias, identificar e decifrar significados. (Lipman. 1990:100)

3. *Habilidades de Tradução e Formulação*, em que é necessário percorrer várias linguagens e formas de expressão. Cabe lembrar que toda tradução implica algum nível de interpretação e, portanto, de formulação. Para isso é necessário, saber ler e interpretar, analisar e sistematizar criticamente factos e situações, respeitar e escutar os outros, ser sensível, ser capaz de traduzir a linguagem oral para mímica, para linguagem musical, plástica e sintetizar. (Lipman.1995:72-73)
4. *Habilidades de Investigação*: é uma prática autocorretiva. É pela investigação que a criança estabelece a ligação entre as experiências anteriores, as atuais e prepara-a para novas experiências. Estas habilidades impulsionam a especulação e a curiosidade própria de cada pessoa, pois é através da prática da reflexão sobre as suas descobertas ou pensamentos que está o segredo da aprendizagem. (Lipman. 1990:100)

O objetivo das sessões não é encontrar respostas conclusivas, nem o consenso. As sessões guiam-se pelo aprender a compreender a problematização do tema, das questões e desenvolver capacidades cognitivas e sociais que a reflexão impõe. (Mendonça.2011:21)

Indo de encontro à metodologia de Matthew Lipman, no projeto *PhilosArtis*, cada sessão teve a duração de 60 minutos com uma periodicidade semanal, repartida por 15 minutos de enquadramento teórico e reflexivo e 45 minutos de sessão prática (área das expressões plásticas, dramática, musical, cinematográfica e narrativa) com a conceção de desenhos, músicas, jogos de expressão dramática, dança, contos e pequenos filmes.

Na primeira parte da sessão, parti de uma questão, imagem ou pintura de forma a impulsionar o questionamento, a reflexão e o diálogo. Como estava perante crianças com 4/5 anos (que não sabem ler nem escrever) não procedi ao registo das suas intervenções no quadro, registando, no entanto, no Diário de Bordo. Neste andamento de cada sessão, pretendi que as crianças desenvolvessem as suas capacidades reflexivas, de formação do conceito, de tradução mediante a oralidade como a prática autocorretiva de comunidade de investigação. Neste sentido, ao longo do projeto, incuti nas crianças regras para dialogar, para “ouvir o outro”, para saber esperar a sua vez para intervir, respeitar a ideia do outro; mas, apresentando o seu ponto de vista para o desenvolvimento da reflexão. Por outro lado, este

projeto esteve assente essencialmente neste primeiro momento, na dimensão dialógica em que a oralidade possui uma grande importância; é necessário que as crianças desde cedo aprendam a expressar os seus pensamentos, a partilhá-los como a desenvolver a linguagem numa altura tão importante do seu desenvolvimento.

Na segunda parte da sessão, pretendi que fossem desenvolvidas as Habilidades de Tradução e Formulação, mediante o recurso às expressões artísticas, sendo que as crianças estão abertas ao mundo, numa perspetiva de descoberta, o pensamento manifesta-se na ação, na sensação, ampliando os seus conhecimentos. A Arte abre uma dimensão poética do mundo, devendo ser trabalhada como produção e fruição, para que a criança possa passar para o domínio do imaginário e da criatividade, onde as ideias e as emoções fluem. Quando a criança produz e frui, a capacidade de relacionar, de resolver questões, de organização estão presentes, contribuindo igualmente para o desenvolvimento da perceção e sentido estético.

As competências que pretendi desenvolver com este Projeto foram:

1. Expressar-se em português, oralmente, com correção e adequação;
2. Clarificar o significado e utilizar de forma adequada os conceitos fundamentais relativos aos temas/problemas abordados;
3. Aprender a “saber escutar, saber falar, saber esperar”;
4. Participar em debates sobre temas-problemas referentes aos conteúdos programáticos;
5. Desenvolver capacidades de raciocínio, utilizando argumentos;
6. Ser capaz de adquirir novos conceitos e relacioná-los entre si;
7. Adquirir novas formas de tradução do pensar e do sentir através do percurso de novas linguagens;
8. Ser capaz de refletir e questionar através da descoberta de novas situações;
9. Criar ferramentas para um desenvolvimento dos pensamentos criativo, crítico e de ajuda;
10. Promover a cidadania através da responsabilidade, solidariedade, verdade, respeito pelo outro e liberdade.

Lipman considera que a compreensão estética do filósofo deve ser aproveitada para a promoção das atividades criativas e dos seus resultados. Desta forma, afirma que:

O objetivo é estabelecer condições de sala de aula sob as quais as crianças são encorajadas a pensar independentemente e fomentar suas inclinações para atividades artísticas de todo o tipo. Podemos não compreender completamente a conexão lógica até que estejamos prontos para perceber a pintura como pensar em pigmentos, a escultura como pensar em argila e pedra, a dança como pensar em movimento corporal e, de fato, todas as artes como formas de pensamento corporificado. Um currículo de habilidades, para ser bom, deve unir a estética às disciplinas práticas. (Lipman.1990:146)

Para finalizar, é imprescindível que a filosofia seja implementada desde o início da escolarização, qualquer que seja o currículo com que se possa trabalhar pois,

[...] O que a filosofia oferece é a familiarização com o processo de raciocínio, a sua escrupulosa abordagem da análise conceitual e o seu próprio comprometimento na investigação cognitiva autocorretiva. Além disso, a filosofia fornece uma insistência no desenvolvimento de uma posição crítica, no exame do problemático e do estabelecido e na racionalidade do argumento, explicação e diálogo. (Lipman, 1990:165)

4.2 Plano Inicial

Numa primeira fase, tinha delineado um programa que contemplava diversas áreas da filosofia como introdução aos seus conceitos e posterior ligação com as artes. A tabela que se apresenta, seguidamente, demonstra esse plano inicial:

FILOSOFIA E ARTE NO JARDIM DE INFÂNCIA

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	Nº DE SESSÕES
<p style="text-align: center;">Arte de Pensar</p> <ol style="list-style-type: none">1. O que é a Filosofia? – Primeira abordagem: a filosofia como atitude e a magia do pensar.2. A Arte de Pensar – o mocho sabichão.3. Platão – um filósofo de Ideias – “A Alegoria da Caverna”.	<ul style="list-style-type: none">- Contactar com a dimensão filosófica.- Ser capaz de definir Filosofia e filósofo.- Distinguir filósofo de sábio.- Conhecer um filósofo- Reconhecer que pensar é uma arte.	3 Sessões de 60 Minutos
<p style="text-align: center;">Arte e Filosofia</p> <ol style="list-style-type: none">1. O que é o belo? – Primeira abordagem à dimensão estética.2. O que é a arte? – Introdução aos diversos tipos de arte.3. Obras de arte – o que é isso?4. O artista e a infância –“ os artistas também foram pequeninos”.	<ul style="list-style-type: none">- Compreender o que é a estética enquanto disciplina.- Ser capaz de reconhecer o que é o belo e destringar do feio.- Analisar as diversas formas como o belo se manifesta.- Problematicar o que é a arte e a obra de arte.- Ser capaz de se identificar com o artista enquanto criança.	4 Sessões de 60 Minutos

<p style="text-align: center;">Artes Visuais e Filosofia</p> <p>1. A pintura – Primeira abordagem à pintura. O que é pintar? Será que o que pinto é aquilo que existe?</p> <p>2. O que é que os artistas pintam? – Análise de quadros de diversos pintores, debate acerca da sua mensagem e elaboração de uma pintura.</p> <p>3. A escultura – o que é esculpir? – Análise de esculturas e reflexão/debate sobre as mesmas.</p> <p>4. A fotografia – porque é que fotografamos? “Uma imagem, um momento” – vamos tirar fotografias.”</p> <p>5. O que é desenhar? – Os desenhos são aquilo que vemos ou imaginamos? O que é a imaginação? Elaboração de desenhos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer que a pintura é uma forma de arte. - Percecionar uma obra pictórica. - Analisar as diversas formas como a arte se manifesta. - Questionar acerca dos materiais, cores, formas e texturas usadas pelo artista. - Ser capaz de olhar para uma obra pictórica e tentar interpretá-la de acordo com as suas vivências. - Reconhecer na escultura uma maneira de transfigurar o real. - Perceber que a fotografia é a arte do momento e perpetua o passado. - Ser capaz de distinguir o que é a imaginação e o que é o real, através do desenho. 	<p>8 Sessões de 60 Minutos</p>
<p style="text-align: center;">Artes Auditivas e Filosofia</p> <p>1. A música – Primeira abordagem à música. Porque é que gostam de ouvir música? O que é que os músicos nos querem transmitir? – Audição de alguns trechos de música clássica e contemporânea, como de músicas infantis.</p> <p>2. A literatura – O que são histórias? As histórias contam coisas que aconteceram de verdade? – Análise de um conto infantil.</p> <p>3. A poesia – vamos brincar com as palavras? O que é ser poeta? – Leitura dos poemas de infância de Fernando Pessoa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interagir com a música. - Desenvolver o sentido e a sensibilidade estéticas a partir da audição de trechos musicais. - Expressar os sentimentos e os pensamentos. - Reconhecer a importância da literatura, das histórias e das palavras. - Ser capaz de elaborar uma história em grupo-turma (oral-escrita). - Promover a leitura e o contacto com os livros. - Compreender o papel da poesia e o brincar com as palavras, até interagindo com a música. 	<p>6 Sessões de 60 Minutos</p>

Tabela 2 – Programa previamente delineado

4.3 Atividades implementadas

Algumas atividades extrapolaram o que estava previamente cartografado, vindo ao encontro das necessidades das próprias crianças ou até de dias comemorativos importantes.

Antes de passar à descrição de cada atividade, apresento uma tabela com as atividades implementadas no ano letivo 2014/2015 e critérios de seleção para análise.

ATIVIDADE	PERÍODO	RESUMO	CRITÉRIO DE SELEÇÃO
1. A descoberta da Filosofia e do pensar: o Mocho Sabichão	1º	Exercício de questionamento sobre o que é pensar, saber, sobre o que é que pensam. Atividade de pintura e colagem.	Arte de pensar Questionar Criatividade Comunidade investigação Autonomia
2. A “Caixa dos Porquês.”	1º	Reflexão acerca do que é perguntar, questionar e a razão por que questionamos. A “Caixa dos Porquês”.	Questionar Criatividade Autonomia Comunidade investigação
3. “Porque somos todos diferentes?”	1º	A propósito do dia da Comemoração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, exercício de reflexão sobre a diversidade humana e respeito pelo Outro.	Arte de pensar Criatividade Valores éticos Respeito Autonomia Comunidade investigação
4. “Quem sou eu?”	2º	A partir da diversidade humana, consciencialização do seu próprio Eu como indivíduo. Elaboração do autorretrato.	Reflexão de si mesmo Criatividade Valores éticos Respeito Autonomia Comunidade investigação

5. “A alegoria da Caverna” de Platão	2º	Narrativa animada sobre a Alegoria da Caverna de Platão. Visionamento de um filme animado sobre a mesma. Elaboração de um desenho sobre a Alegoria da Caverna, por parte das crianças.	Arte de pensar Memória narrativa Autonomia Criatividade Comunidade investigação
6. A “árvore do saber”	2º	Baseado na ideia “árvore do saber” de Descartes, questionamento sobre o que é o saber, o que sabemos e como construímos o nosso pensamento. Canção da árvore. Construção da árvore do saber em grupo.	Arte de pensar Questionamento Criatividade Saber/Fazer Respeito Responsabilidade Autonomia Comunidade investigação
7. Os “frutos” do saber	2º	Diálogo sobre as coisas que sabemos e não sabemos. Os diversos tipos de conhecimento. Construção dos frutos e colocação na árvore do saber.	Arte de pensar Questionamento Criatividade Respeito Autonomia Comunidade investigação
8. “O que é o belo?/ O que é o feio?”	2º	A partir do visionamento da animação “O patinho feio”, questionamento sobre a beleza. Elaboração de um desenho com dois objetos /seres feios /bonitos.	Questionamento Reflexão Valores estéticos Criatividade Respeito Autonomia Comunidade investigação
9. /10. “ O que podemos pintar?”	2º	Debate sobre o que é a arte, o que é um grande artista, o que é ser original. A partir da frase de uma criança: “ (...) os artistas sentem com o coração.” Construção de um coração em conjunto alusivo ao Dia dos Namorados. Elaboração de flores para colocar no coração e uma foto de grupo.	Questionamento Reflexão Criatividade Autonomia Responsabilidade Comunidade investigação

<p>11. “Os artistas também foram pequeninos.”</p>	<p>2º</p>	<p>Leitura animada do poema “Fada das Crianças” de Fernando Pessoa.</p> <p>Visualização de imagens de diversos artistas enquanto crianças.</p> <p>Desenho a partir do mote “Se eu fosse artista ...”</p>	<p>Contacto com a literatura</p> <p>Ligação entre o “Eu” / “Outro”</p> <p>Imaginação</p> <p>Responsabilidade</p> <p>Criatividade</p> <p>Comunidade investigação</p>
<p>12. “O que é que os artistas pintam?”</p>	<p>2º</p>	<p>Diálogo e análise com as crianças a partir de um PowerPoint com quadros de Botero. Questionamento sobre o que é uma família e o que faz uma família ser considerada família.</p> <p>Elaboração de um desenho sobre a família.</p>	<p>Pensar sobre a arte</p> <p>Questionamento</p> <p>Imaginação</p> <p>Criatividade</p> <p>Responsabilidade</p> <p>Respeito</p> <p>Comunidade investigação</p>
<p>13. “ O que é pintar?”</p>	<p>2º</p>	<p>Diálogo com as crianças a partir do visionamento de um PowerPoint com diversas obras pictóricas. Análise do questionamento sobre materiais/e formas.</p>	<p>Análise de obras pictóricas</p> <p>Questionamento</p> <p>Comunidade investigação</p>
<p>14.” O que é uma obra de arte? O que faz uma obra de arte ser considerada como tal?”</p>	<p>2º</p>	<p>A partir de objetos mostrar o que é arte e o que não é. Visionamento de uma animação sobre “Os sentidos”. Pintura de uma réplica do Quadro de Van Gogh – “O quarto de Van Gogh”.</p>	<p>Questionamento</p> <p>Reflexão</p> <p>Respeito</p> <p>Responsabilidade</p> <p>Criatividade</p> <p>Comunidade investigação</p>
<p>15. “As coisas que os pintores pintam, será que existem?”</p>	<p>2º</p>	<p>Visionamento a partir de um PowerPoint de quadros de Miró, Salvador Dali, Paula Rego, Van Gogh. Mostrar imagens de objetos/seres que existem/não existem. Colocação desses objetos em dois sacos etiquetados por parte das crianças.</p> <p>Pintar com aguarelas imagens/figuras de coisas que não existem.</p>	<p>Análise de obras pictóricas</p> <p>Questionamento</p> <p>Respeito</p> <p>Responsabilidade</p> <p>Criatividade</p> <p>Comunidade investigação</p>

<p>16. “O que é esculpir? O que é construir?”</p>	<p>2º</p>	<p>A partir do visionamento de algumas esculturas como o Pensador, de Rodin; Alberto Carneiro, Ron Mueck.</p> <p>Construção em plasticina de várias figuras por parte das crianças e respetivo cenário para um trabalho em conjunto.</p>	<p>Análise de obras de escultura</p> <p>Questionamento</p> <p>Respeito</p> <p>Responsabilidade</p> <p>Criatividade</p> <p>Comunidade investigação</p>
<p>17. “O que é a música?” “O que sentes quando ouves música?”</p>	<p>2º</p>	<p>Audição de olhos fechados do “Hino da Alegria” de Beethoven.</p> <p>Questionamento e diálogo sobre o conceito de “música”, quais os sentimentos que a música provoca.</p>	<p>Audição de trechos musicais</p> <p>Sentir</p> <p>Questionamento</p> <p>Respeito</p> <p>Responsabilidade</p> <p>Criatividade</p> <p>Comunidade investigação</p>
<p>18. “A mensagem das canções.”</p>	<p>3º</p>	<p>A partir das questões “Porque é que gostamos de música?”, “Porque é que as pessoas cantam?”, diálogo e reflexão com as crianças.</p> <p>Visualização da animação “A Trompeta Mágica”, descobrir a magia da música. No final da sessão, as crianças foram convidadas a cantar algumas canções.</p>	<p>Visualização de uma animação</p> <p>Sentir</p> <p>Questionamento</p> <p>Respeito</p> <p>Responsabilidade</p> <p>Criatividade</p> <p>Comunidade investigação</p>
<p>19. “O que é uma história?”</p>	<p>3º</p>	<p>Diálogo com as crianças do que é um livro, o que é que os livros têm, o que é uma história, quem é que escreve os livros.</p>	<p>Questionamento</p> <p>Respeito</p> <p>Responsabilidade</p> <p>Criatividade</p> <p>Comunidade investigação</p>
<p>20. “Vamos fazer uma história.”</p>	<p>3º</p>	<p>Construção conjunta de uma história por parte das crianças e escolha do título.</p>	<p>Respeito</p> <p>Responsabilidade</p> <p>Criatividade</p> <p>Comunidade investigação</p>

21. “Vamos ilustrar a nossa história.”	3º	Cada criança ficou com uma página da história reescrita e ilustrou-a, com a prévia leitura por parte do dinamizador.	Respeito Responsabilidade Criatividade Comunidade investigação
22. “O que é a poesia? “O que é ser poeta?” Vamos brincar com as palavras ...	3º	Partindo da declamação de um poema, da visualização de imagens de poetas enquanto crianças, partiu-se para um diálogo sobre a poesia e as palavras. Elaboração conjunta de um poema por parte das crianças e posterior ilustração.	Questionamento Respeito Responsabilidade Criatividade Comunidade investigação
23. “O que é a dança?”	3º	Visualização de alguns excertos de vídeos sobre as diversas formas de dança. Diálogo e reflexão sobre a razão por que dançamos e o que sentem quando dançam. Participação numa sessão de Hip-Pop.	Movimento / Expressão Questionamento Respeito Responsabilidade Criatividade

Tabela 3 - Atividades implementadas

4.4 Seleção das atividades implementadas

Não sendo possível apresentar as vinte e três atividades realizadas, considerei pertinente elaborar uma análise geral das mesmas. Desta forma, elaborei um Mapa Mental de forma a demonstrar a interligação das diversas atividades.

Um Mapa Mental é um diagrama representativo de ideias, tarefas ou conceitos que se relacionam entre si a partir de uma palavra-chave ou ideia central. A sua função principal é a geração, visualização e classificação taxonómica das ideias.

Esta técnica foi desenvolvida por Tony Buzan. Ao utilizar o mapa mental produz-se uma ligação eletroquímica entre os hemisférios do cérebro, fazendo com que as capacidades cognitivas se concentrem sobre um mesmo objeto e trabalhem conjuntamente em torno de um objetivo.⁵⁵

⁵⁵ Conceito de mapa mental - O que é, Definição e Significado [#](http://conceito.de/mapa-mental) [acesso 28/07/2016]

Desta forma, dei prioridade às atividades que abrangessem os vários princípios basilares do projeto, a saber, direito à cultura e à Arte, “pensar por si mesmo”, relação “Eu e o Outro” e pedagogia de situação.

4.4.1 Mapa Mental das Atividades

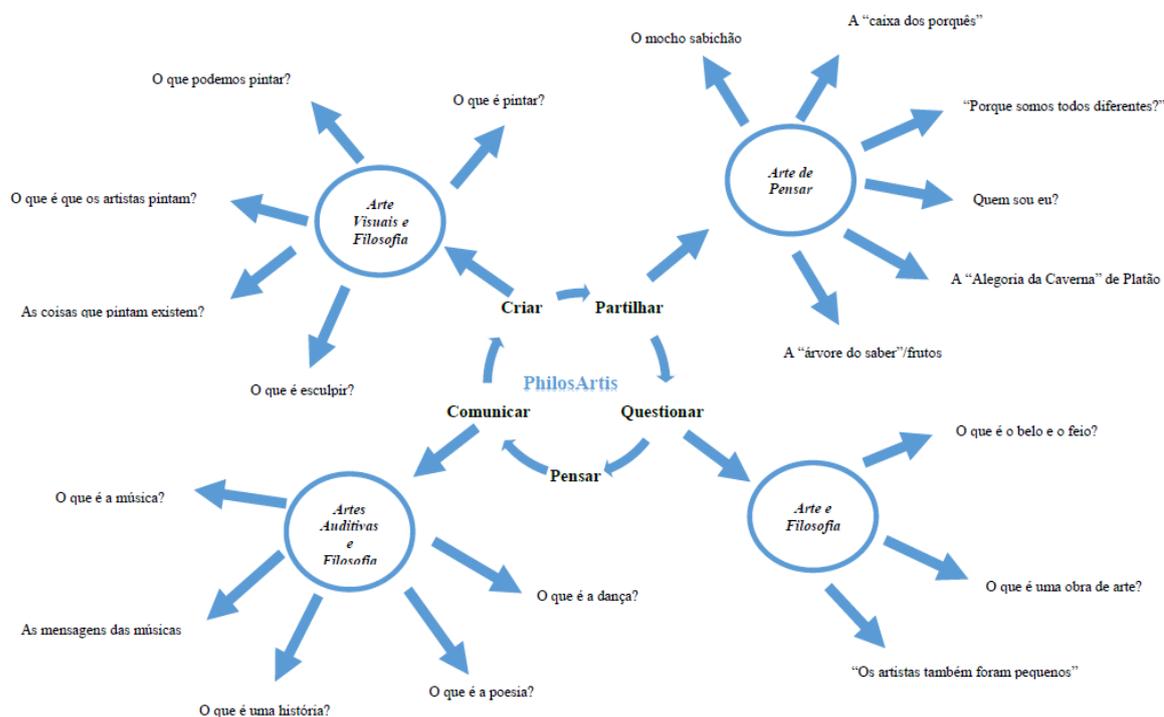


Figura 7- Mapa mental das atividades implementadas a partir do conceito do Artenauta Parteiro de Ideias

A partir do conceito de “Artenauta Parteiro de Ideias”, construí as habilidades a desenvolver em todas as atividades tendo como base a metodologia do programa *de Filosofia para Crianças* e os objetivos do projeto *PhilosArtis*. Desta forma, partindo das ações criar, partilhar, questionar, pensar e comunicar desenvolvi núcleos de atividades em que todas estas dimensões estivessem presentes. Os núcleos de atividades tiveram como linha de fundo as temáticas que iriam ser tratadas quer fossem questões de ordem filosófica, ética ou estética, sempre com uma abordagem a nível das expressões artísticas.

O mapa mental deste projeto funciona como uma rede de conceitos e de conexões em que cada atividade, núcleo temático e habilidade se entrelaçam formando uma rede.

4.5 Descrição das Atividades Implementadas

4.5.1 ARTE DE PENSAR - 1º/ 2º PERÍODOS

Desenvolvimento das atividades em torno da “Arte de Pensar”: Estas atividades tiveram como objetivo introduzir os alunos à dimensão interrogativa e questionadora da Filosofia, nomeadamente transmutar a realidade e o óbvio, “ver” para além do que está perante si e serem capazes de refletir, construir e debater ideias em conjunto, alcançando assim a comunidade de investigação, sabendo ouvir os outros, respeitar o espaço do outro e as suas ideias. Neste sentido, as atividades desenvolvidas incidiram sobre “O que é a Filosofia?”, “O conhecimento”, “O que sabemos e não sabemos?”. Há a salientar que ao longo das atividades, deu-se especial relevância à dimensão do diálogo, do debate numa perspetiva socrática, visto que estava perante crianças na faixa etária dos 4/5 anos que ainda não sabiam ler nem escrever. Aliado a estas temáticas recorri à dimensão artística como forma de desenvolver as capacidades imagéticas e criativas das crianças mas também de aliar a filosofia à arte, tendo em consideração o saber e o fazer.

4.5.1.1 Atividade I: A descoberta da Filosofia e do pensar: o Mocho Sabichão

Sinopse:

Perante o grupo de crianças curiosas sobre o que iria acontecer, iniciei o projeto explicando às crianças a essência do mesmo. Desta forma, principiei a atividade questionando as mesmas se sabiam o que era a Filosofia, se já tinham ouvido falar de Filosofia; posteriormente, passei para a dimensão do pensamento perguntando “O que é pensar?”, “No que é que pensamos?”. De seguida, apresentei o mocho como símbolo da Filosofia e questionei as crianças sobre o porquê desta simbologia. Por último, de acordo com as faixas etárias umas crianças pintaram um mocho (4 anos) e outras desenharam um mocho (5 anos).

Participantes:

Crianças da sala B (4/5 anos), Maria João Carapinha, Ajudantes de Ação Educativa, Educadora Ana Margarida Borges.

Tempo:

Uma sessão de 60 minutos.

Objetivos:

- ✓ Estimular o interesse das crianças para a Filosofia para Crianças.
- ✓ Desenvolver o contacto com a dimensão filosófica.
- ✓ Incentivar as crianças para a dimensão interrogativa e questionadora.
- ✓ Desenvolver competências a nível da oralidade.
- ✓ Ser capaz de definir Filosofia e filósofo.
- ✓ Distinguir filósofo de sábio.
- ✓ Promover o respeito pelo Outro e pelas suas ideias.
- ✓ Despertar o desenvolvimento da criatividade e da imaginação.

Materiais:

- ✓ Lápis de carvão, lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro, tesouras e cola.
- ✓ Papel: fotocópias a cores com a imagem do mocho, fotocópias a preto e branco para pintar, folhas brancas.
- ✓ Cartolina com alusão à Filosofia para Crianças com imagens de mochos, a qual ficou exposta durante o ano letivo numa das paredes da sala de aula.

Conceção:

A conceção desta atividade partiu do pressuposto de elaborar uma introdução à Filosofia e ao filosofar. A questão que se colocou foi “Como abordar o que é a filosofia a pequenos pensadores de 4/5 anos?” Neste sentido, julguei que o diálogo e a promoção da interrogação e do questionamento seriam um dos caminhos a desenvolver, tendo sempre em consideração uma dimensão lúdica. As perguntas sobre “O que é a Filosofia?”, “O que é pensar?” seriam geradoras de múltiplas interrogações e questionamentos, algo que as crianças não tinham pensado até então. Apostando na dimensão imagética e criativa próprias das crianças, considerei que o Mocho seria, sem dúvida, uma mascote a adotar no projeto, sendo apelativo para as crianças. Por outro lado, levá-las a desenhar um mocho ou a pintá-lo seria uma aplicação artística e criadora da simbologia do saber e da própria Filosofia.

Implementação:

À entrada da sala as crianças tinham um tapete enorme onde costumavam sentar, este espaço foi o escolhido para desenvolver o momento de questionamento, de reflexão e de diálogo. Ao apresentar-lhes o projeto, todas elas ficaram muito curiosas, tendo sido “inundada” por uma série de questões.

À pergunta “Já ouviste falar de Filosofia?”, algumas crianças referiram que já tinham ouvido essa palavra em casa pelos pais ou até mesmo na televisão. Ao explicar-lhes que “*Philo + sophia*” significa amigo da sabedoria/saber, parti para a questão do pensamento e o que é pensar. As respostas a esta questão foram diversas: “*Pensar é pensar com a cabeça.*” (EP); “*Pensar nas letras, nos números.*” (JS); “*Pensar em coisas que são nossas: brinquedos, música, pessoas, que somos sereias.*” (IC), “*Pensar é saber.*” (BP). A partir da frase da BP, questionei qual a relação entre pensar e saber? A qual respondeu, “*Queremos saber das coisas para falarmos sobre elas.*” (BP).

Posteriormente, foi apresentado às crianças o Mocho como sendo o símbolo da Filosofia, e questionei por que razão seria considerado como tal. “*O Mocho é esperto, sabe muitas coisas.*” (IS). E o que é ser esperto?, perguntei. Ao que a EP respondeu: “*É uma pessoa que quer saber muita coisa, é ser corajoso (forte).*”

De seguida, pedi às crianças que se dirigissem para as suas mesas de trabalho e consoante a faixa etária umas desenharam um mocho e outras pintaram um mocho, de forma a fazer a ligação entre a parte teórica e a dimensão artística que se pretende neste projeto.

Retroação – avaliação desta atividade:

As crianças reagiram de uma forma entusiasmada e curiosa à sessão, tendo sido muito interventivos. Foi necessário incutir neles este sentido de “escutar o outro”, de colocar o dedo no ar para falar, respeitar quando o “outro” está a falar. Mas foi interessante constatar como as crianças conseguem refletir e questionar acerca de conceitos abstratos que lhes são fornecidos como o conceito de “pensar”.

Por outro lado, a reação das crianças à mascote “*Mocho sabichão*” foi muito entusiasmante, nomeadamente a sua participação na pintura e no desenho.

Reflexão da atividade:

Considerei importante orientar os alunos nesta primeira sessão, visto ser o seu primeiro contacto com a *Filosofia para Crianças*. Houve alguma dificuldade por parte das crianças em definirem o que era a Filosofia. No entanto, elas mostraram-se mais abertas e livres quando se questionou o que era para elas o pensar. Conseguiram de uma forma espontânea interligar os conceitos de pensamento, saber e a predisposição para saber mais.

Inicialmente, houve algumas dificuldades para respeitarem o espaço do outro, de ouvirem o que o outro tem para dizer e o saberem escutar. No entanto, este foco na atenção e na concentração é um trabalho que tem de ser feito ao longo do projeto numa dimensão de respeito, de responsabilidade e de trabalho cooperativo entre todos os elementos do grupo. A nível da dimensão prática, a qual incidiu nas expressões plásticas, os alunos demonstraram interesse, motivação, participando de forma ativa na elaboração dos trabalhos propostos.

Imagens:



Imagem 5- Cartaz do Mocho



Imagem 6 - Desenho do mocho



Imagem 7 e 8 - O mocho pintado pelas crianças de 4 anos



Imagem 9 e 10 - Processo de elaboração



Imagem 11 e 12 - O mocho

4.5.1.2 Atividade II: A “Caixa dos Porquês.”

Sinopse:

Nesta atividade pretendi trabalhar o questionamento, a interrogação e a sua importância em querer saber mais. Parti do ponto de interrogação e todo o diálogo girou em torno do questionamento, a razão por que se fazem perguntas. Levei cada criança a pensar numa pergunta que gostaria de fazer/saber. Posteriormente, utilizei a “Caixa dos Porquês”, onde as crianças colocaram uma pergunta escrita (por mim), num ponto de interrogação, na medida em que estas crianças ainda não sabiam escrever.

Na dimensão prática, as crianças utilizaram folhas de revistas, recortaram pontos de interrogação e colaram numa folha de papel.

Participantes:

Crianças da sala B (4/5 anos), Maria João Carapinha, Ajudantes de Ação Educativa, Educadora Ana Margarida Borges.

Tempo:

Uma sessão de 60 minutos.

Objetivos:

- ✓ Reconhecer a dimensão interrogativa e questionadora da Filosofia.
- ✓ Saber a razão por que se questiona.
- ✓ Desenvolver competências a nível da oralidade.
- ✓ Promover o respeito pelo Outro e pelas suas ideias.
- ✓ Despertar o desenvolvimento da criatividade e da imaginação.

Materiais:

- ✓ “Caixa dos Porquês”.
- ✓ Pontos de interrogação de diversas cores.
- ✓ Papel de revistas e folhas brancas.
- ✓ Tesoura, cola e lápis de carvão.

Conceção:

A elaboração desta atividade teve como objetivo a perceção por parte dos alunos da dimensão interrogativa da Filosofia. Neste sentido, como estava perante crianças com 4/5 anos esta abordagem teria que ser feita de forma lúdica e interativa. Assim, concebi partir do ponto de interrogação e dialogar/questionar com as crianças a partir deste pressuposto. A partir daí, levei as crianças a formular questões acerca das quais queriam respostas e colocá-las numa caixa ilustrada, denominada “A Caixa dos Porquês”. Ficando a mesma, depois na sala de aula. Por fim, as crianças iriam construir os seus próprios pontos de interrogação manualmente a partir de revistas velhas, disponibilizadas em sala de aula.

Implementação:

Numa primeira fase, as crianças sentaram-se no chão num espaço situado na sala para esse efeito. Inicialmente, mostrei a imagem de um ponto de interrogação e questionei-os o que

era. Identificaram o ponto de interrogação e disseram que se usa quando é um “Mistério”. Perguntei-lhes o que era um mistério para eles. “Mistério é uma ideia.” (AS); “O mistério leva-nos a pensar.” (CA); “O braço do Capitão Gancho é um ponto de interrogação.” (FG); “Quando se esconde as coisas têm que se encontrar. São mistério.” (MD); “Quando se faz uma pergunta e não se sabe a resposta.” (EP).

A partir da resposta da EP, levei as crianças a pensarem qual é a razão por que fazem perguntas. “Perguntamos porque somos curiosos e queremos saber mais.” (DT) Neste momento, as crianças compreenderam que a dimensão interrogativa tem na sua gênese a curiosidade, o querer saber mais, o espanto perante uma realidade que para eles é mistério, uma abertura para descobrir o mundo e a realidade que está ao seu redor.

De seguida, cada criança foi interpelada a pensar numa pergunta que gostaria de fazer /saber a sua resposta. Foi-lhe dado a escolher um ponto de interrogação de uma cor da sua preferência, escreveu-se a pergunta (identificada com o nome do aluno) e a criança colocou o ponto de interrogação na “Caixa dos Porquês”. As perguntas foram escritas pela dinamizadora, visto que estamos perante crianças de 4/5 anos que ainda não sabem escrever, escrevendo apenas o seu nome copiado de um separador que possuem. Esta caixa ficou, posteriormente, na sala de aula.

Para finalizar a atividade, a partir de folhas de revistas usadas as crianças trabalharam a dimensão manual. Desenharam pontos de interrogação nas folhas de revista, recortaram e colaram.

Retroação – avaliação desta atividade:

As crianças reagiram positivamente à atividade. Colaboraram de forma participativa no diálogo estabelecido a partir do “Ponto de Interrogação”. Mostraram-se muito entusiasmados com “A Caixa dos Porquês”, principalmente em colocarem as suas perguntas. Na segunda fase da atividade, o recorte e a colagem elaboraram a atividade proposta motivadas e empenhadas.

Reflexão da atividade:

Esta atividade foi muito desafiadora visto que o tema a abordar possuía algum caráter de abstração para crianças na faixa etária dos 4/5 anos. No entanto, as crianças responderam de

forma ativa e colaborativa à questão inicial, tendo sido atingido os objetivos propostos para esta atividade, ou seja, reconhecer a dimensão interrogativa e questionadora da Filosofia. Foi gratificante, ver o entusiasmo das crianças a escolherem o ponto de interrogação e colocarem as questões na “Caixa dos Porquês”, sabendo que estavam a dar um contributo importante para o desenvolvimento da atividade. Por outro lado, na parte da dimensão plástica as crianças mostraram-se motivadas em construir os seus próprios pontos de interrogação.

Imagens:



Imagem 13 e 14 - A Caixa dos Porquês



Imagem 15, 16 e 17 - Recorte e colagem dos pontos de interrogação

4.5.1.3 Atividade V: A “Alegoria da Caverna” de Platão

Sinopse:

Nesta atividade pretendi trabalhar a “Alegoria da Caverna” de Platão, a partir da narrativa acerca de quem era Platão, a sua Academia e a explicação da Alegoria da Caverna.

A partir da alegoria que menciona o Mundo das Sombras e o Mundo das Ideias, fiz a comparação com as sombras do quarto quando está escuro, a sombra do próprio corpo. Posteriormente, elaborei um desenho no quadro acerca da alegoria. As crianças assistiram ao visionamento de uma Animação sobre a “Alegoria da Caverna”. No final da sessão, as crianças foram convidadas a desenhar a alegoria.

Participantes:

Crianças da sala B (4/5 anos), Maria João Carapinha, Ajudantes de Ação Educativa, Educadora Ana Margarida Borges.

Tempo:

Uma sessão de 60 minutos.

Objetivos:

- ✓ Demonstrar o que é um filósofo.
- ✓ Compreender o que é uma alegoria.
- ✓ Conhecer a “Alegoria da Caverna” de Platão.
- ✓ Perceber a distinção entre as sombras e a realidade; imagem e as “coisas reais”.
- ✓ Compreender o papel libertador do filósofo e da educação.

Materiais:

- ✓ Quadro e giz.
- ✓ Vídeo, computador, retroprojektor.
- ✓ Folhas de papel branco.
- ✓ Lápis de cor, lápis de cera e canetas de filtro.

Conceção:

A preparação desta atividade teve como intuito dar a conhecer às crianças o filósofo Platão, a sua Academia Ateniense e por último, a Alegoria da Caverna. Neste sentido, pensei em

apresentar sob a forma de narrativa a vida de Platão e posteriormente, contar a alegoria da caverna como se fosse uma história. Para uma melhor compreensão, considerei pertinente passar aos alunos uma animação sobre a Alegoria da Caverna.⁵⁶, realizada por Michael Ramsey. De seguida, convidei os alunos a desenharem a sua Alegoria da Caverna.

Implementação:

A apresentação da “Alegoria da Caverna” de Platão foi o pretexto para falar do filósofo Platão, da sua vida e da Academia Ateniense. De seguida, ainda tendo como linha orientadora o que é um filósofo e a questão do conhecimento, elaborei uma narrativa acerca da alegoria oralmente, de forma às crianças ficarem a conhece-la. A fim de fazer a distinção entre o Mundo das Ideias e das Sombras estabeleci a comparação entre as sombras quando o quarto está escuro, a sombra do próprio corpo. A sombra é apenas o reflexo das coisas, do meu corpo, mas não “sou eu”. Neste sentido, as crianças foram capazes de distinguir as sombras da realidade em si mesma.

De seguida, para uma melhor compreensão foi elaborado um esquema com imagens representativas da alegoria. Neste seguimento, as crianças visualizaram uma pequena animação da “Alegoria da Caverna” produzida por Michael Ramsey.

No final da atividade, foi solicitado aos alunos que elaborassem a sua própria representação da alegoria.

Retroação – avaliação desta atividade:

A quando da conceção desta atividade sabia que não iria ser fácil transmitir às crianças a ideia principal da “Alegoria da Caverna” a nível concetual, devido ao seu grau de complexidade para a faixa etária, nomeadamente no que concerne ao conhecimento, o papel do filósofo como libertador e a importância da educação. Mesmo assim, considerei pertinente a abordagem desta temática, não somente para ficarem a conhecer um filósofo, Platão, mas como compreenderem que a Filosofia possibilita uma outra visão da realidade e que o filósofo é aquele que nos liberta do que é óbvio e nos leva a pensar sobre o que está por detrás das imagens que percecionamos.

⁵⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=SP4qrw5huo4> [acesso 15/01/2015]

Neste sentido, as crianças aderiram bastante bem à narrativa da alegoria e ficaram bastante entusiasmadas ao assistirem ao vídeo, o que para mim foi uma surpresa. Por outro lado, participaram de uma forma muito ativa na elaboração da sua representação da alegoria.

Reflexão da atividade:

Como já referi anteriormente na retroação, esta atividade tinha um grau de complexidade para a faixa etária dos 4/5 anos, pois exigia a compreensão de diversos conceitos presentes da filosofia platónica, nomeadamente a nível da gnosiologia. Mas o objetivo principal desta atividade não era que as crianças conhecessem a Filosofia de Platão, mas que compreendessem que a nível do conhecimento temos que ir mais além do que está “perante os nossos sentidos”, conhecer a essência das coisas; por isso, a comparação entre as sombras e os objetos em si mesmos. Por outro lado, demonstrar o papel libertador da Filosofia e do filósofo, na medida que nos leva a pensar acerca das coisas, da realidade fazendo-nos querer conhecer mais.

Penso que este objetivo foi conseguido, pois a partir dos desenhos que as crianças elaboraram foi possível ter a noção que compreenderam a ideia principal da atividade e, posteriormente através de relatos de alguns Encarregados de Educação.

Imagens:



Imagem 18 - Vídeo da Alegoria da Caverna

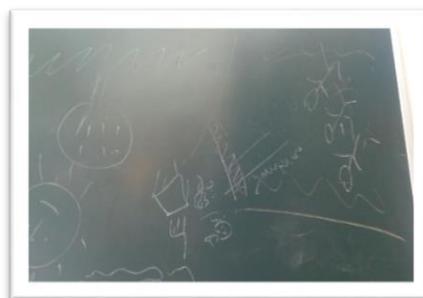


Imagem 19 - Representação da alegoria no quadro



Imagem 20 e 21- O desenho da Alegoria da Caverna



Imagem 22- A visão das crianças sobre a Alegoria da Caverna

4.5.1.4 Atividades VI/VII: A “árvore do saber” e os “frutos do saber”

Sinopse:

Nestas duas atividades pretendi trabalhar o saber como algo em crescimento, que deve ser desenvolvido e que posteriormente, dará os seus frutos. Neste sentido, numa primeira fase, parti da ideia de “árvore do saber” desenvolvida por Descartes para questionar acerca do saber e do conhecimento. Posteriormente, foi construída uma árvore em papel de cenário, pintada pelas crianças e recortada.

Numa segunda fase, mediante o diálogo de carácter interrogativo interpelei as crianças a pensar acerca das coisas que sabem e os diversos tipos de conhecimento que existem. De seguida, a partir de folhas de cartolina vermelhas, laranja e amarelas as crianças construíram “maçãs”, “limões” e “laranjas”, as quais foram colocadas na “árvore do saber”.

Participantes:

Crianças da sala B (4/5 anos), Maria João Carapinha, Ajudantes de Ação Educativa, Educadora Ana Margarida Borges.

Tempo:

Duas sessões de 60 minutos.

Objetivos:

- ✓ Demonstrar o saber/conhecimento como uma árvore que possui raízes sólidas.
- ✓ Pensar sobre as coisas que sabemos.
- ✓ Saber distinguir os diversos tipos de conhecimento.
- ✓ Desenvolver o trabalho cooperativo.
- ✓ Promover o respeito pelo Outro e pelas suas ideias.
- ✓ Promover a criatividade e a imaginação.

Materiais:

- ✓ Papel de cenário.
- ✓ Tintas e pincéis.
- ✓ Cartolinas de diversas cores.
- ✓ Tesoura, bostik e marcador.

Conceção:

A conceção destas duas atividades que se interligam entre si tiveram como principal objetivo levar as crianças a questionarem acerca do saber e a forma como construímos esse saber. Considerei um desafio construir com as crianças uma árvore do saber partindo da ideia de Descartes que o conhecimento é uma árvore. Neste sentido, partindo da interpelação das crianças desafiei-as a construir a sua própria árvore do saber, a qual foi posteriormente colocada na sala de aula.

Numa segunda fase, como a árvore dá os seus frutos, levei as crianças a pensar acerca das coisas que sabem para depois construírem os seus próprios frutos do conhecimento, os quais foram colocados na árvore.

Implementação:

Numa primeira parte, as crianças questionaram acerca do que é o saber, o que sabemos e o que desejamos saber e a forma como construímos o nosso saber. Após o diálogo, as crianças concluíram que *“O saber é uma árvore que depois de plantada vai crescendo e dá frutos.”*

A partir desta ideia partiu-se para a construção da árvore do saber com papel de cenário. A educadora Ana Margarida Borges desenhou a árvore em papel de cenário e as crianças pintaram-na.

A sessão terminou com as crianças a cantarem a cantiga “ *A árvore da montanha*”, acompanhada por gestos:

(Refrão)

A árvore da montanha, a, e, i, o, u
A árvore da montanha, a, e, i, o, u

Essa árvore tinha um tronco
Ai, ai, ai que lindo tronco
O tronco da árvore da montanha.

Refrão

Mas esse troco tinha um ramo
Ai, ai, ai que lindo ramo
O ramo do tronco,
Da árvore da montanha.

Refrão

Mas esse ramo tinha uma folha
Ai, ai, ai que linda folha
A folha do ramo, do tronco
Da árvore da montanha.

Refrão

Mas essa folha tinha um ninho
Ai, ai, ai que lindo ninho
O ninho, da folha, do ramo, do tronco
Da árvore da montanha.

Refrão

Mas esse ninho tinha um ovo
Ai, ai, ai que lindo ovo
O ovo, do ninho, da folha, do ramo, do tronco
Da árvore da montanha.

Refrão

Mas esse ovo tinha um pássaro
Ai, ai, ai que lindo pássaro
O pássaro do ovo, do ninho, da folha, do ramo, do tronco
Da árvore da montanha.⁵⁷

Numa segunda fase, antes de elaborarmos os frutos do conhecimento, levei as crianças a questionarem acerca das coisas que sabem e dos diversos tipos de conhecimento. Posteriormente, as crianças escolheram folhas de cartolina de cor laranja, vermelha e amarela e construíram os seus frutos (“maçãs”, “limões”, “laranjas”). Os frutos foram

⁵⁷ <http://nomundodascrianças.blogspot.pt/2009/07/arvore-da-montanha.html> [acesso 14/11/2016]

recortados e escrevi em cada um deles o que as crianças sabem e os respectivos nomes. Cada criança deslocou-se para junto da árvore e colocou o seu fruto.

Retroação – avaliação destas atividades:

Os alunos demonstraram grande interesse nestas duas atividades, nomeadamente pelo seu carácter essencialmente prático, mas também pela construção de um trabalho em grupo. Foi um trabalho muito interessante e estimulante também para mim, pois a construção da árvore mostrou-se muito profícua para o desenvolvimento dos conceitos que queria desenvolver, nomeadamente o conceito de conhecimento.

Nestas atividades foi possível estabelecer uma ligação entre a Filosofia, a expressão plástica e a música.

Reflexão da atividade:

Estas duas atividades eram bastante pertinentes, pois se, por um lado, parti da ideia da “árvore do saber” de Descartes, ela teria que ser explanada às crianças de uma forma diferente para que fosse possível elas compreenderem o conceito de uma forma acessível à sua faixa etária. Neste sentido, foi necessário simplificar o conceito em si mesmo e ir ao cerne da questão que se centrava na questão do conhecimento/saber e da sua construção. Esta metáfora da árvore que se semeia, que tem de ser cuidada para depois crescer e dar frutos, resultou bastante bem, na medida em que as crianças conseguiram cumprir os objetivos que estavam delineados.

O entusiasmo com que pintaram a árvore, que elaboraram os frutos e colocaram na árvore foi, sem dúvida, bastante gratificante. Há a salientar que a árvore ficou exposta ao longo do ano letivo numa das paredes da sala.

Imagens:



Imagem 23 - O desenho da árvore pela educadora



Imagem 24 - Pintura da árvore do saber



Imagem 25 e 26 - Colocação dos frutos



Imagem 27- Uma das crianças a colocar o seu fruto do saber



Imagem 28 - A árvore do saber da Sala B



Imagem 29 - Após a sessão com o grupo de crianças

4.5.2 A ARTE DE PENSAR EU/OUTRO 1º e 2º período

Desenvolvimento das atividades em torno da “Arte de Pensar Eu/ Outro”: Estas atividades partiram do Artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos *“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.”*. A primeira atividade foi implementada no dia 10 de dezembro, Dia Internacional dos Direitos Humanos. A comemoração deste dia era o mote para pensar acerca dos valores éticos, da igualdade, da liberdade e da dignidade humanas. Assim, considerei interessante partir de uma reflexão acerca do Outro, enquanto diferente de mim para depois olhar para si mesmo como indivíduo, como ser identitário. A consciência de si e do Outro são fatores muito importantes nesta faixa etária.

4.5.2.1 Atividades III/IV: “Porque somos todos diferentes?”/”Quem sou eu?”

Sinopse:

Nestas atividades, numa primeira fase, pretendi trabalhar a diversidade dos seres humanos, incidindo na base da igualdade, do respeito e da liberdade numa dimensão ética. Neste sentido, a partir de imagens fornecidas às crianças questionei a diferença entre o género

feminino e masculino (meninas/meninos), a fisionomia, as diferentes raças, culturas, crianças portadoras de deficiência. Numa segunda fase, as crianças foram convidadas a pensar sobre si mesmas e a elaborarem o seu autorretrato.

Participantes:

Crianças da sala B (4/5 anos), Maria João Carapinha, Ajudantes de Ação Educativa, Educadora Ana Margarida Borges.

Tempo:

Duas sessões de 60 minutos.

Objetivos:

- ✓ Compreender a diversidade do ser humano.
- ✓ Promover o valor do respeito, da diferença e da igualdade.
- ✓ Estimular a vivência intercultural entre as crianças.
- ✓ Valorizar os valores éticos na convivência entre si e os outros.
- ✓ Reconhecer a si mesmo como um ser único e diferente dos outros.
- ✓ Estimular a imaginação e a criatividade.

Materiais:

- ✓ Imagens.
- ✓ Construção de um pêndulo com várias imagens.
- ✓ Construção de um espelho.
- ✓ Feltro, fio de pescador, baquete e papel de alumínio.
- ✓ Folhas de papel branco.
- ✓ Tesoura, cola, lápis de cor, lápis de cera e canetas de filtro.
- ✓ Livro “*Somos todos diferentes*” de Emma Damon.

Conceção:

A conceção destas atividades teve como intuito desenvolver a noção do Outro enquanto diferente do Eu, abarcando a questão da diversidade humana e a promoção da igualdade entre os seres humanos, destruindo “pré-conceitos” em redor das diversas raças e culturas. Considerei prementes estas atividades, na medida em que estava perante um grupo heterogéneo composto por crianças oriundas de diversos países dos PALOP como da Europa

de Leste. Na minha perspectiva, a educação para a interculturalidade e a abertura a novas culturas, costumes deve ser feita desde os primeiros anos de escolaridade. Para além da questão racial e cultural, outra abordagem a ser desenvolvida nestas atividades foi o “lidar” com a diferença nomeadamente, na relação com crianças com necessidades educativas especiais, é importante as crianças compreenderem a dimensão da pessoa humana na sua dimensão física, social, psíquica não importando os seus “*handicaps*” físicos, motores, psíquicos ou cognitivos. O “Outro” é aquele que se depara perante mim, num universo de possibilidades de relação e de descoberta.

Implementação:

A partir das imagens apresentadas, iniciei o diálogo a partir das diferenças entre géneros: “Qual a diferença entre o (s) menino (s) e a (s) menina (s)?”. “A diferença das brincadeiras. Os meninos brincam com carros e as meninas com bonecas.” (EP); “A cor da roupa, os vestidos.” (BP). “Mas será só isso?”, retorqui. “Não, o meu pai tem uma camisola cor-de-rosa.” (JS). A partir da diferença de géneros, o caminho a percorrer seria a diferença fisionómica. “Porque é que alguns meninos são altos e outros baixos; uns magros e outros mais gordinhos; temos cor de cabelo e olhos diferentes?”

“Os mais altos são mais velhos, os pais são mais altos que os meninos. Eu sou mais alta que o meu irmão. Os bebés são pequeninos e baixinhos.” (IC); “Os meninos que são gordos são os meninos que comem mais e os magros comem pouco.” (DT). Ao que fiz um reparo, que não é sempre assim.

“Hoje eu estou diferente porque fui ao “cabeleireiro” cortar o cabelo.” (DT); “Eu hoje trago totós.” (EP).

De seguida, mostrei às crianças imagens de crianças portadoras de deficiência. Perante a **imagem 30** pedi às crianças que descrevessem a mesma. “É uma menina que usa óculos e um “pauzinho”, o “pauzinho” é uma bengala.” (Grupo). “E porque é que a menina usa óculos?”, questionei. “Por causa do sol.” (GN); “Porque não vê bem e precisa de lentes como a E., o J. e a professora.” (AS); “Mas há pessoas que mesmo com lentes não vêem ... essas pessoas são invisuais/cegas.” (LC); “Algumas tem um cão que as ajuda.” (IS).

Posteriormente, exibi a **imagem 31** e perguntei o que viam. “Um menino em cadeira de rodas.” (JS); “Porque está doente do pé e das pernas.” (AB); “Mas ele está contente e

*anda depressa.” (MR). Questionei se os meninos brincam com os outros meninos doentes?
“ Sim. Se os outros meninos fossem verdadeiros, brincava com eles.” (IC).*

Ainda na sequência de trabalhar a diferença, coloquei a **imagem 32** de crianças de várias nacionalidades e raças. *“Há meninos com pele de outra cor.” (IS) E porquê?- inquiri.*

“Há meninos com a pele escura, castanha, amarela, morena e muito branca.” (LC); “Aqui na sala há a B., o J., a C. (...).” (TJ); “A minha mãe tem a pele escura, mas é a minha mãe.” (BP)

Para terminar este primeiro andamento, foi facultado às crianças o livro *“Somos todos diferentes”* de Emma Damon (**imagem 33**), o qual é um livro recomendado pelo Plano Nacional de Leitura para a Educação Pré-escolar. Este livro mostra crianças diferentes e dos vários cantos do globo. No final, há uma surpresa – um espelho, para um exercício divertido de autodescoberta.

Num segundo andamento, partiu-se para a descoberta de “Quem sou eu?”, neste sentido a partir da imagem do espelho num exercício de achamento do seu “EU”, a criança foi convidada a elaborar o seu autorretrato.

Retroação – avaliação destas atividades:

Estas duas atividades que se complementaram entre si, desenvolveram-se de uma forma muito ativa e participativa por parte das crianças. As crianças tiveram intervenções muito pertinentes acerca da questão da diferença, abarcando as diferentes áreas como o género, a fisionomia, a deficiência e a questão racial. Perante a diversidade e a promoção da igualdade para com a diversidade humana, as crianças foram capazes de identificar o Outro como alguém com os mesmos direitos que eles e com iguais oportunidades. A partir deste momento, ficaram bastante entusiasmadas para olharem para si mesmas através do espelho e serem capazes de se representar. A construção da autoimagem e a promoção da autodescoberta de si mesmo como um ser perante os outros, demonstrou ter sido muito positiva, nomeadamente para com as outras crianças com culturas diferentes da sua.

Reflexão das atividades:

Como já referi anteriormente na retroação, estas atividades tiveram uma importância crucial no grupo, na medida em que o grupo-turma era constituído por diversas crianças oriundas de diversos países. O facto de se ter trabalhado a dimensão ética e dos valores da

solidariedade, da igualdade, do respeito veio a refletir-se no comportamento do grupo nas sessões posteriores como no saber “escutar” o Outro e trabalhar cooperativamente com o mesmo. Por outro lado, estes valores são preconizados na *Filosofia para Crianças* quando se refere à *Comunidade de Investigação*, pois esta só é possível se for incutido nas crianças o respeito pelo Outro, o “saber escutar” o que ele tem para dizer, dando apreço às suas ideias, a sua forma de ver a realidade, incutindo assim um espírito de debate saudável e não de discussão.

Em última instância, considerei urgente trabalhar a questão da diferença também ao nível da deficiência, visto que cada vez mais é necessária uma escola inclusiva, uma escola que acolha “todos”, independentemente das suas limitações físicas, psicológicas e cognitivas. Desenvolver nas crianças em idade pré-escolar a questão da inclusão, é uma mais-valia para a sua visão face à deficiência, nomeadamente a sua aceitação nas brincadeiras, nos jogos e nas relações interpessoais, não colocando de lado o Outro que é diferente de mim.

Imagens:



Imagem 30 - A menina invisual ⁵⁸



Imagem 31 - O menino em cadeira de rodas⁵⁹

58

http://1.bp.blogspot.com/_V5gBGYc5EYM/TRirwoS4ybI/AAAAAAAAACBE/BnJQjSldHrs/s320/dorinha.gif
[acesso 11/12/2014]

⁵⁹ http://4.bp.blogspot.com/_dg-0O8hZmIw/TEslgZj5vQI/AAAAAAAAAFXY/8SP8hOuEcZw/s1600/luca.gif
[acesso 11/12/2014]

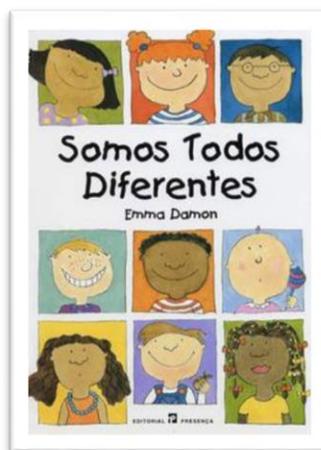
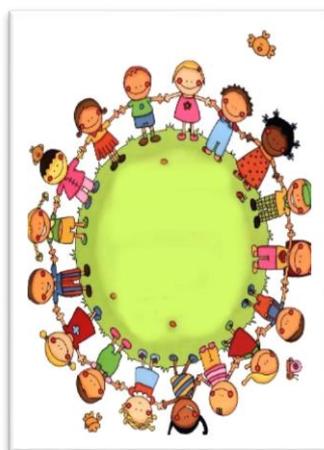


Imagem 32 - Representação da interculturalidade⁶⁰ Imagem 33 - Livro de Emma Damon

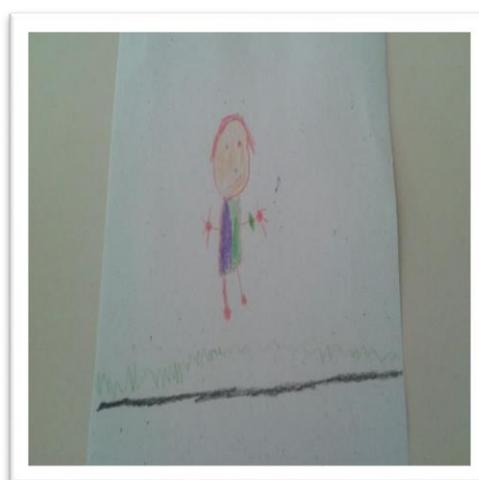


Imagem 34, 35, 36 e 37 - Autorretratos de algumas crianças

⁶⁰ <http://www.imagenesyfotosde.com/2013/08/dia-del-nino-parte-3.html> [acesso 11/12/2014]

4.5.3 ARTE E FILOSOFIA - 2º PERÍODO

Desenvolvimento das atividades em torno da “Arte e Filosofia”: Estas atividades tiveram como objetivo introduzir a questão estética, o conceito de belo e sua diferença em relação à fealdade, como criar uma identificação das crianças com os artistas das diversas expressões artísticas. Neste sentido, iniciei esta temática a partir da questão “O que é o belo?”; “O que é o feio?”, dando ênfase à questão do juízo de gosto. Ainda nesta dimensão, questionei-os acerca da definição de obra de arte, quais os parâmetros para a definirmos como tal e mediante uma apresentação em PowerPoint e de vídeos dei-lhes a conhecer as diversas formas de expressão artística. É necessário cultivar o interesse e a motivação das crianças desde cedo para as diferentes formas como a arte se expressa. Em última instância, a identificação das crianças com os artistas quando estes ainda eram crianças, mediante a visualização das suas fotografias e das suas famílias pareceu-me ser uma ponte interessante para as crianças se autoexpressarem enquanto artistas, despoletando nelas a sua essência imagética e artística. Nestas sessões, continuei utilizar as expressões como forma das crianças exprimirem o que foi refletido, pensado, questionado durante as mesmas, sempre na dimensão do “saber fazer”.

4.5.3.1 Atividade VIII: “O que é o belo? O que é o feio?”

Sinopse:

Nesta atividade, pretendi fazer uma introdução à estética, partindo dos conceitos de Belo e Feio. Neste sentido, iniciei a sessão com uma animação bastante conhecida das crianças “O patinho feio” para posteriormente, refletirmos acerca destes dois conceitos.

Participantes:

Crianças da sala B (4/5 anos), Maria João Carapinha, Ajudantes de Ação Educativa, Educadora Ana Margarida Borges.

Tempo:

Uma sessão de 60 minutos.

Objetivos:

- ✓ Introduzir a dimensão estética.
- ✓ Discutir os conceitos de belo e feio.
- ✓ Reconhecer a subjetividade do conceito de belo.
- ✓ Estimular a imaginação e a criatividade.

Materiais:

- ✓ Vídeo, computador, projetor.
- ✓ Folhas de papel branco.
- ✓ Lápis de cor, lápis de cera e canetas de filtro.

Conceção:

A conceção desta atividade teve como objetivo introduzir conceitos inerentes à dimensão estética, nomeadamente os conceitos de belo e de feio. Neste sentido, pretendia que as crianças refletissem sobre o que era o belo e o feio, os motivos que as levavam a qualificar algo como “bonito” ou como “feio”. A partir desta reflexão, as crianças concluiriam que o belo e o feio é uma questão de gosto, depende de cada um. O vídeo “O Patinho Feio” seria o ponto de partida para a discussão.

Implementação:

A partir do vídeo “ *O Patinho Feio* ”⁶¹, baseado na história *O Patinho Feio* é um conto de fadas do escritor dinamarquês Hans Christian Andersen, publicado pela primeira vez em 11 de novembro de 1843. O conto narra a história de um cisne que nasceu juntamente com outros patos, já que o seu ovo foi deixado no ninho de uma pata. Ele era diferente de todos os outros. Era gordo e feio, a mãe - pata não gostava dele e desprezava-o. Os dias foram-se passando e os patinhos iam crescendo, um dia a mãe -pata mandou-o embora e disse-lhe que ele era a vergonha da família. Viveu sozinho ao pé de um lago, até que um dia encontrou alguns cisnes. Descobriram que eram irmãos e disseram- lhe que ele era muito bonito. O patinho feio tinha-se tornado num lindo cisne.

⁶¹ <https://www.youtube.com/watch?v=UleHGh7yOX8> [acesso 06/02/2016]

Após a visualização do vídeo, questionei as crianças “ *Porque é que o patinho era considerado feio?*”; “*Qual era a razão dos outros patos o acharem feio?*”, “*Porque é que achamos as pessoas/coisas feias?*”, “*Há realmente coisas feias?*”, “*E coisas bonitas, existem?*”; “*As coisas feias podem tornarem-se bonitas?*”

Recorri, igualmente, a desenhos efetuados pelos meus alunos do 10º ano do Curso de Artes Visuais, para que as crianças identificassem e explicassem os que consideravam bonitos e feios e porquê.

Após uma fervorosa discussão, as crianças foram convidadas a desenhar dois objetos/seres que consideravam bonitas ou feias.

Retroação – avaliação destas atividades:

Esta atividade teve como intuito fazer uma breve introdução à dimensão estética, como referi anteriormente e lançar em discussão o conceito de beleza e da fealdade. “*O que é Beleza?*” *Será que o “Belo” somente existe na natureza ou podemos dizer que existe também na arte e nas coisas que o homem constrói? O que é o Feio? Será que a beleza ‘só existe nos olhos de quem a vê’ ou também pode ser compreendida?* Estas indagações surgem quando nos defrontamos com os objetos do mundo e da arte.

Neste sentido, pareceu-me pertinente o recurso ao vídeo “*O Patinho Feio*”, visto referir diversos pontos adequados quanto à questão do belo e do feio, nomeadamente, o padrão que leva a classificar como belo/feio porque não segue a norma; algo que pode ser considerado feio pode transformar-se em algo belo.

As crianças aderiram muito bem a esta discussão, passando depois para a sua conceção de desenhos sobre coisas que consideravam belas e feias.

Reflexão das atividades:

Esta atividade tinha um grau de complexidade para a faixa etária dos 4/5 anos, pois exigia a um grau de abstração relativamente aos conceitos de “belo” e “feio”. No entanto, aplicando estes conceitos à vida quotidiana das crianças, aos objetos que manipulam, ao seu imaginário poder-se-ia trabalhar estes conceitos de uma forma lúdica e criativa, conseguindo que as crianças chegassem ao cerne do que se compreende por “gosto” e da não-padronização universal do que se entende por “beleza” ou “fealdade”. Ora, este objetivo foi conseguido através da reflexão, da discussão, mas também mediante os desenhos que as crianças

elaboraram. Penso que este objetivo foi conseguido, pois a partir dos desenhos que as crianças produziram foi possível ter a noção que compreenderam a ideia principal da atividade e, posteriormente através de relatos de alguns Encarregados de Educação.

Imagens:



Imagem 38 - Vídeo “O Patinho Feio”



Imagem 39 - A comunidade de investigação



Imagem 40 - Desenhos dos alunos do Ensino Secundário



Imagem 41 e 42- Desenhos das crianças sobre coisas belas/coisas feias

4.5.3.2 Atividade XI: “Os artistas também foram pequeninos...”

Sinopse:

Nesta atividade, pretendi que as crianças se identificassem com o artista, processo de autoidentificação. A estratégia utilizada foi mostrar diversos artistas de várias áreas artísticas, quando eram crianças. Neste sentido, partiu-se do quadro de Leonardo da Vinci “*Madona Litta*” e a partir daí desenvolveu-se a questão da infância.

Participantes:

Crianças da sala B (4/5 anos), Maria João Carapinha, Ajudantes de Ação Educativa.

Tempo:

Uma sessão de 60 minutos.

Objetivos:

- ✓ Ser capaz de identificar o artista enquanto criança.
- ✓ Compreender que os artistas foram crianças.
- ✓ Interpretar a obra de Leonardo da Vinci à luz da relação mãe/criança.
- ✓ Relacionar com as recordações das crianças na 1ª infância.
- ✓ Reconhecer a si mesmo como artista.
- ✓ Estimular a imaginação e a criatividade.

Materiais:

- ✓ Computador, projetor, PowerPoint, vídeos.
- ✓ Folhas de papel brancas.
- ✓ Lápis de cor, de cera, canetas de feltro.
- ✓ Poema “A fada das crianças” de Fernando Pessoa

Conceção:

A conceção desta atividade teve como intuito a identificação por parte das crianças com os diversos artistas. Neste sentido, elaborei um PowerPoint onde coloquei as fotos de vários artistas de diversas expressões artísticas quando eram crianças, como Fernando Pessoa e Chico Buarque de Hollanda. Por outro lado, pretendi que as crianças analisassem a obra de Leonardo da Vinci “*Madona Litta*”.

Considerarei que seria pertinente, recitar o poema de Fernando Pessoa, “A Fada das Crianças”. No final, a proposta de trabalho partiria do mote “Se eu fosse artista ...”.

Implementação:

Partindo da obra de Leonardo da Vinci, “*Madona Litta*” (*imagem 43*) propus às crianças que descrevessem o que estavam visualizando. Nesse sentido, algumas delas manifestaram que o quadro lhes transmitia amor entre mãe e filho, maternidade, carinho. A partir destas constatações, remeteu-se para a memória das crianças e as suas recordações na primeira infância e a sua relação com a mãe.

Seguidamente, projetei o “PowerPoint” com as diversas fotos dos vários artistas (*imagens 44, 45 e 46*) a fim das crianças se identificarem com os mesmos, quando eram crianças. Posteriormente, foi lido o poema “*Fada das Crianças*” (*imagem 48*) de Fernando Pessoa e explicado o conteúdo do mesmo. No final da atividade, foi proposto às crianças que desenhassem a partir do mote “*Se eu fosse artista ...*”.

Retroação – avaliação destas atividades:

Esta atividade teve como intento criar uma identificação do grupo com os artistas, nomeadamente face à primeira infância. Neste sentido, as crianças conseguiram compreender e intuir que os artistas tinham sido crianças como elas, que tinham uma mãe e a relação afetiva com ela. Assim, o quadro de Leonardo da Vinci foi o ponto de partida para

esta intervenção e, posteriormente extrapolar para outros artistas no campo da literatura e da música como Fernando Pessoa e Chico Buarque de Hollanda. Nesta partilha de afetos, de recordações e de identificação tocando nas suas recordações e imaginário da primeira infância, levei as crianças a criarem a sua autoimagem como artistas através do desenho.

Reflexão das atividades:

Na minha perspetiva, a atividade foi bem conseguida pois o grupo aderiu bastante bem à mesma, tendo uma participação muito proativa. Foi possível ver o entusiasmo como analisaram a obra, notaram os pormenores da pintura como das fotos que foram projetadas. Por outro lado, a atenção com que ouviram o poema de Fernando Pessoa pedindo, inclusive para ser recitado novamente.

Por fim, conceberam a sua imagem de artistas de uma forma bastante entusiasta e animada.

Imagens:



*Imagem 43 - Quadro de Leonardo da Vinci - Madona Litta*⁶²

⁶² <http://ru2.anyfad.com/items/t1@d56a7dff-fbea-4aa9-902d-645c1c30cef8/Madonna-Litta.jpg> [acesso 26/02/2015]



Imagem 44 - Fotografia de Fernando Pessoa bebê⁶³

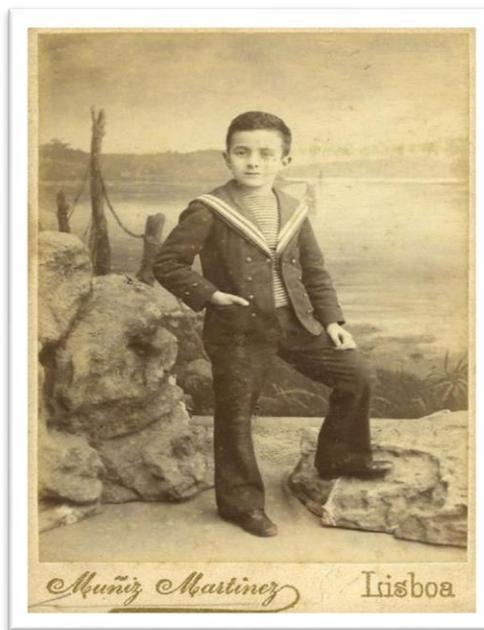


Imagem 45 - Fotografia de Fernando Pessoa com seis anos⁶⁴



Imagem 46 - Fotografia de Chico Buarque de Hollanda criança⁶⁵

⁶³ <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/originals/15/34/64/1534647073c4493b0d1accb3d789eda7.jpg> [acesso 26/02/2015]

⁶⁴ http://www.lpm-blog.com.br/wp-content/uploads/2013/10/pessoa_6anos.jpg [acesso 26/02/2015]

⁶⁵ <http://static.glamurama.uol.com.br/2012/06/PFa28f008-282x400.jpg> [acesso 26/02/2015]



Imagem 47 – Poema de Fernando Pessoa – A Fada das Crianças⁶⁶



Imagem 48 e 49- Grupo a trabalhar

66

http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/outros_materiais/002481_m_poesia_fernando_pessoa_todos.jpg
 [acesso 26/02/2015].



Imagem 50, 51, 52 e 53 – Se eu fosse artista ...

4.5.4 ARTES VISUAIS E FILOSOFIA - 2º PERÍODO

Desenvolvimento das atividades em torno das “Artes Visuais e Filosofia”: Estas atividades tiveram como intuito proporcionar às crianças uma viagem pelo mundo das artes visuais, nomeadamente a pintura. Assim, iniciei o nosso trajeto a partir da questão “O que é a pintura?”, para uma posterior reflexão sobre o que os artistas pintam. Nesse sentido, estavam lançados os dados para refletirem sobre a existência ou inexistência do que é representado nas obras pictóricas, o que elas transmitem e a sua análise /interpretação.

Colocar crianças de 4 /5 anos de idade a analisar obras de diversos artistas parecia à partida ser uma tarefa árdua e difícil.

Todas estas atividades tiveram uma componente prática em que o manusear os materiais, o desenhar formas, o contemplar figuras/formas; cores; sentir texturas foram momentos cruciais.

4.5.4.1 Atividades IX - X: “O que podemos pintar?”

Sinopse:

Nestas atividades, pretendi analisar a pintura, “*O que é a pintura?*”, “*O que podemos pintar?*”. Neste sentido, a partir da análise de um quadro e estabelecendo a ligação com a data comemorativa do “Dia dos Namorados” foi proposta a construção de um coração coletivo, na medida que o mesmo representa emoções, sentimentos, amor.

Participantes:

Crianças da sala B (4/5 anos), Maria João Carapinha, Ajudantes de Ação Educativa.

Tempo:

Duas sessões de 60 minutos.

Objetivos:

- ✓ Refletir sobre o que é a pintura.
- ✓ Compreender que a pintura é uma forma de representação e de linguagem.
- ✓ Reconhecer quem é o artista.
- ✓ Ser capaz de reconhecer a sua própria criatividade.
- ✓ Estimular a imaginação e a criatividade.

Materiais:

- ✓ Computador e projetor.
- ✓ Folhas de papel de cenário.
- ✓ Folhas de papel coloridas.
- ✓ Lápis, tesoura, cola.
- ✓ Tintas e pincéis.
- ✓ Fotos.

Conceção:

A conceção desta atividade teve como propósito colocar as crianças a refletir sobre as diversas formas de arte, iniciando assim com a pintura. Neste sentido, pretendia estabelecer a ligação entre arte- pintura; artista-pintor e posteriormente, refletir sobre a mensagem que neste caso específico, era o que a pintura pretendia transmitir. A conceção do coração coletivo não estava previamente planeado, mas à medida que a sessão se foi desenrolando e o entusiasmo das crianças relativamente aos sentimentos e ao amor, pareceu-me ser uma boa atividade a implementar.

Implementação:

Partindo da obra de Paul Klee *“Reina de Corazones”* comecei por perguntar ao grupo *“O que é a Arte?”*, *“A arte e a pintura são coisas que são bonitas.”* (IC), *“Um grande artista é o que desenha muito bem.”* (IC).

“E o que é ser artista?”, questionei . *“Os artistas são originais.”* (DT); *“Os músicos são artistas porque cantam e tocam bem.”* (IC); *“Os bailarinos também são artistas. Dançam danças originais.”* (AS).

Partindo da deixa feita pelo DT, indaguei sobre *“O que é ser original?”*; *“É ser um pensamento.”* (GO); *“Fazer as coisas bem.”* (IC); *“Fazer as coisas diferentes.”* (EP).

De seguida, as crianças referiram que tinham ido ao teatro e que *“Ser ator também é ser artista.”* (AS); *“Vimos uma banana a falar. Estava mascarado, mas era uma pessoa, estava a fazer de conta que era uma banana.”* (LC e IC).

“Na história do Capuchinho Vermelho, o lobo mau faz que é bom, mas é mau.” (JS).

“E do que é que os artistas falam?”, interoguei. *“Os artistas falam do que sentem!”* (GO); *“Sentem com o coração.”* (VG).

Na sequência destas afirmações, levei as crianças a refletir sobre o que é sentir com o coração.

“Quando estão alegres, contentes, riem.” (JS); *“Quando estão tristes, choram, ficam com a cara triste, vermelha e o nariz vermelho.”* (IC).

Após esta reflexão, passámos para a conceção do coração, o qual foi desenhado em papel de cenário, recortado e pintado com tinta acrílica vermelha. A pintura foi elaborada por todos os elementos da sala. Na sessão posterior, colocámos as flores feitas em papel de diversas

cores e uma fotografia de grupo com todas as crianças mascaradas, na medida em que estávamos na época do Carnaval.

Retroação – avaliação destas atividades:

Esta atividade teve como intuito dar a conhecer, numa primeira instância, a pintura. A partir do mote da pintura, as crianças fizeram uma ligação entre a arte, os artistas, as várias dimensões da expressão artística, a questão da originalidade e, posteriormente a mensagem que a expressão artística tenta transmitir (nomeadamente, a pintura). Os sentimentos, as emoções foram uma tónica predominante. Partindo da questão das emoções, foi construído um coração que se, por um lado, expressava os sentimentos, as emoções; por outro lado, fazia jus à comemoração do “Dia dos Namorados”.

Este coração para além de simbolizar as emoções, representava também a união de todas as crianças, a amizade que as unia e a ligação com a educadora. Foi enviada uma foto deste coração para a educadora como expressão de carinho por parte das crianças.

As crianças estiveram muito empenhadas na discussão, como na elaboração e decoração do coração, o qual ficou exposto ao longo do ano letivo na sala.

Reflexão das atividades:

Esta atividade atingiu os seus objetivos, na medida em que foram abordadas as questões a que me propus inicialmente, tendo uma aderência muito positiva por parte das crianças. Por outro lado, a conceção do coração surgiu em prol das emoções que os artistas expressam quando pintam, cantam, representam; mas também, como forma de comemorar o “Dia dos Namorados”.

Com a colocação da foto com as crianças trajadas para o desfile de Carnaval foi uma maneira de terem também uma recordação deste momento, a qual ficou patente na sala.

Imagens:



Imagem 54 – Quadro de Paul Klee- Reina de Corazones⁶⁷



Imagem 55, 56, 57 e 58 - Pintura do coração

⁶⁷ <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/564x/27/12/37/2712377491507787a87e0d762047ccab.jpg> [acesso 12/02/2015]



Imagem 59, 60 e 61- O coração

4.5.4.2 Atividades XII/XIII: “O que é que os artistas pintam?”

Sinopse:

Nestas atividades, pretendi que as crianças fizessem uma análise das obras de Botero, partindo assim da interpretação de diversos quadros do artista em que o tema da família estava presente. Por outro lado, também quis que o grupo percecionasse as obras pictóricas, questionando-se sobre os materiais utilizados e as formas. No final, sugeri às crianças que representassem as suas famílias.

Participantes:

Crianças da sala B (4/5 anos), Maria João Carapinha, Ajudantes de Ação Educativa.

Tempo:

Duas sessões de 60 minutos.

Objetivos:

- ✓ Percecionar a obra pictórica.
- ✓ Analisar as diversas formas pictóricas.
- ✓ Interpretar os quadros de Botero.
- ✓ Analisar da temática da família.
- ✓ Identificar as diversas formas de família.

Materiais:

- ✓ Computador, projetor, PowerPoint, vídeos.
- ✓ Folhas de papel.
- ✓ Lápis de cor, de cera e canetas de feltro

Conceção:

A conceção desta atividade teve como intuito a interpretação dos quadros de Botero, como exemplificativo das obras pictóricas. Neste sentido, foi construído um PowerPoint com diversas obras do artista e um painel onde se colocava as questões que as crianças iam colocando. O ponto de partida para a análise dos quadros foi: “*O que faz uma família ser família?*”

Posteriormente, foi visualizada uma animação sobre a família, denominada “*Era uma vez uma família...*”⁶⁸. Para finalizar, sugeri às crianças que representassem as suas famílias.

Implementação:

Partindo da primeira obra (**imagem 62**), solicitei ao grupo para descrever o que estava a ser visualizando. “*Um bebé, o cão, menino, pai e a mãe.*” (MF); “*O menino está a fingir que está a andar a cavalo.*” (AB); “*O bebé não tem cara de bebé.*” (GN); “*Tem cara de olhar para a mãe.*” (EP); “*Tem cara de crescido.*” (JS); “*Mas, os crescidos não andam ao colo com roupa de bebé.*” (IS); “*O cão parece uma raposa.*” (JS); “*Está um menino à janela que não consegue ver.*” (JS).

Quanto à segunda obra (**imagem 63**), as crianças ficaram impressionadas com o gato. “*É grande!*” (EP); “*Os gatos não são tão grandes e gordos.*” (JS); “*O pintor gosta de pintar*

⁶⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=quCy1KcIzzo> [acesso 27/02/2015]

coisas grandes e gordas.” (DT). Posteriormente, a atenção do grupo centrou-se no comboio. *”Há um comboio de brincar.”* (JM); *”O comboio está a deitar fumo. Só os comboios verdadeiros é que deitam fumo.”* (IS)

”Porque é que um bebé tão grande está numa cadeira de bebé?” / *”Ele está a fingir que é um bebé.”* (AB); *”Podemos fingir que somos bebés, mas não podemos estar nas cadeiras de bebé porque partem.”* (EP).

Questionámos o grupo acerca de que mensagem o quadro lhes transmitia. *”Estão contentes porque tem cara de felizes, tem filhotes e um bebé.”* (AB); *”O gato brinca com bolas e o menino brinca com o comboio.”* (MF), *”O gato está a sorrir, mas quem sorri são as pessoas.”* (GN).

Seguidamente, passei à terceira obra (**imagem 64**), voltei a questionar o que o quadro lhes sugeria. *”A árvore de Natal tem maçãs.”* (LC); *”O gato e o cão são diferentes dos outros.”* (EP). O grupo fez uma descrição pormenorizada do pai, da mãe e do filho. *”O menino tem um pauzinho, mas não pode tirar as maçãs.”* (GN); *”Eles andam a passear no bosque e pararam.”* (TR); *”Mas está ali um sofá de senhoras. O sofá é para estar na sala.”* (VG).

Quanto ao quarto quadro (**imagem 65**), o grupo descreveu os elementos que o compoñham: uma senhora, um cão grande (que identificaram como lobo), uma menina, um menino que está a segurar a trela do cão. Repararam que o cão à semelhança dos quadros apresentados anteriormente tinha grandes dimensões. *”Alguns cães são médios e pequeninos.”* (EP); *”O menino está vestido de escuteiro, de marinheiro ou de polícia.”* (GO); *”A mãe está agarrada à menina.”* (MF); *”É um quadro de família sem o pai.”* (EP).

Seguidamente, procedeu-se à visualização da animação *”Era uma vez uma família.”* (Parte I). À questão: *”Do que é que fala este filme?”* As crianças responderam: *”A mãe está zangada com a filha.”* (AB); *”A filha queria a rosa.”* (EP); *”A menina queria vestir o fato de borboleta.”* (JS); *”Era a família.”* (GN).

”E o que é uma família?”, voltei a questionar. *”A família são todos juntos.”* (EP); *”Na escola não somos uma família porque não somos irmãos, nem irmãs, nem gêmeos.”* (IC); *”Para ser família temos que ser pai, mãe, avós, avós, ...”* (JS).

Após várias intervenções, o grupo concluiu que família é estar todos juntos em casa, quando há laços de sangue e têm o mesmo sobrenome. Perguntei se todas as famílias são iguais.

Há famílias diferentes, *”Famílias onde não há bebés.”* (EP); *”A mãe tem uma barriga.”* (CA); *”Um que vive com a mãe e depois vai para o pai.”* (MD); *”Outros que vão dormir*

para as primas.” (MR); “Há meninos adotados.” (JM); “Há a madrasta e o padrasto.” (BP).

No final, encerraram o debate com a conclusão de que para ser família têm de estar todos juntos, serem felizes e haver Amor.

Para terminar estas duas sessões, propôs às crianças que representassem as suas famílias pictoricamente.

Retroação – avaliação destas atividades:

Estas atividades tiveram como objetivo a análise de obras pictóricas, nomeadamente alguns quadros de Botero, cuja temática predominante era a da família. Se por um lado, as crianças descreviam o que visualizavam; por outro, questionavam sobre a forma como o pintor retratava a realidade, nomeadamente bebês que não pareciam bebês, gatos e cães em grandes dimensões, por exemplo.

Sendo a temática de fundo, pensar a família a partir da obra de arte, completámos esta reflexão conjunta com a visualização de um vídeo animado; para posteriormente, questionarmos sobre o conceito de família, as novas formas como a família se apresenta. As atividades tiveram uma avaliação bastante positiva, pois os objetivos que delineamos inicialmente foram plenamente atingidos.

Reflexão das atividades:

Numa época em que se afirma que o conceito de família está em crise, em que novas formas de família surgem, considere bastante pertinente fazer esta abordagem com o grupo de crianças entre os 4 e 5 anos, na medida em que as crianças questionam constantemente a razão por que a sua família é diferente da de outras crianças.

Neste espaço de questionamento e de reflexão, é necessário desconstruir estereótipos que já não se aplicam à sociedade contemporânea. Se, por um lado, foi trabalhado a interpretação das obras de arte e o que elas têm para nos dizer; por outro, analisar conceitos que fazem parte do quotidiano das crianças a partir da pintura, como neste caso, pareceu-me benéfico, pois poderia trabalhar em dois andamentos distintos com o mesmo propósito.

Desta forma, os objetivos delineados inicialmente para estas duas atividades que se complementam foram plenamente atingidos.

Imagens:



Imagem 62 – Botero, Uma família ⁶⁹

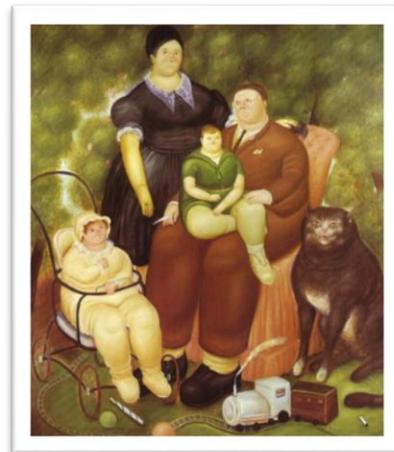


Imagem 63 - Botero, Cena familiar ⁷⁰

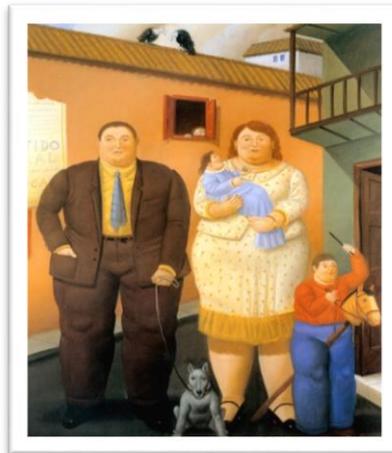


Imagem 64- Botero – Retrato de família ⁷¹

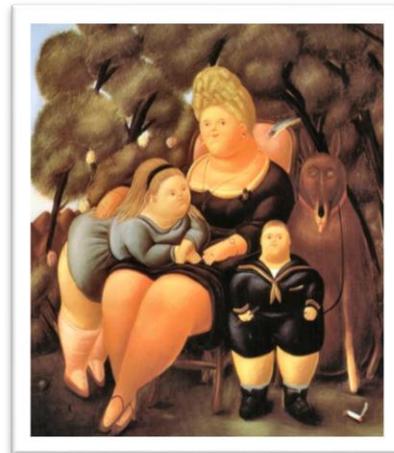


Imagem 65 – Botero, A família ⁷²

⁶⁹ <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/originals/8c/61/85/8c6185d9eb587a83c7dd9a6a8e7cec24.jpg> [acesso 27/02/2015]

⁷⁰ <https://viciodapoesia.files.wordpress.com/2013/12/botero-07.jpg> [acesso 27/02/2015]

⁷¹ <https://viciodapoesia.files.wordpress.com/2013/12/botero-01.jpg> [acesso 27/02/2015]

⁷² <http://blog.juliaplus.com.br/wp-content/uploads/2015/02/fernando-botero-4.jpg> [acesso 27/02/2015]



Imagem 66- Vídeo – “Era uma vez uma família ...”



Imagem 67- Visualização do vídeo



Imagem 68, 69, 70 e 71- A família

4.5.4.3 Atividade XIV “O que é uma obra de arte?”

Sinopse:

Esta atividade partiu das questões “O que é uma obra de arte?”; “O que faz uma obra de arte ser considerada arte?” Foram utilizadas imagens para estabelecer a diferença entre objetos utilitários e das diversas formas de expressão artísticas.

Já que a percepção da arte tem uma dimensão sensorial, as crianças visualizaram o vídeo “A grande descoberta dos sentidos”. Posteriormente, as crianças foram convidadas a pintar uma réplica do quadro “Quarto em Arles” de Van Gogh.

Participantes:

Crianças da sala B (4/5 anos), Maria João Carapinha, Ajudantes de Ação Educativa.

Tempo:

Uma sessão de 60 minutos.

Objetivos:

- ✓ Refletir acerca da noção de obra de arte.
- ✓ Distinguir objetos utilitários de obras de arte.
- ✓ Compreender a dimensão sensorial da obra de arte.
- ✓ Despertar o desenvolvimento da criatividade e da imaginação.

Materiais:

- ✓ Computador, projetor, PowerPoint, vídeos.
- ✓ Folhas de papel com a réplica da obra de Van Gogh.
- ✓ Lápis de cor, de cera e canetas de feltro.

Conceção:

A conceção desta atividade teve como objetivo as crianças refletirem sobre o que é uma obra de arte, o que as distingue de outras obras, objetos e quais são os critérios para qualificarmos algo como arte. Neste sentido, entendi que seria frutífero fazer uma comparação entre o que não é arte, a partir de objetos e seres da realidade concreta das crianças e do seu quotidiano e posteriormente, falar das diversas dimensões das expressões artísticas como a dança,

escultura, música, poesia, pintura. Sendo que os sentidos são uma primeira abordagem ao real e ao mundo que nos rodeia, porque não passar um vídeo animado sobre os sentidos? Como forma das crianças compreenderem que se pode partir do quotidiano e de episódios que fazem parte do nosso dia-a-dia, seria interessante analisarem o quadro de Van Gogh “Quarto em Arles” e, posteriormente pintarem uma réplica do mesmo.

Implementação:

Partindo da questão “*O que é uma obra de arte?*”, as crianças foram convidadas a fazer uma comparação entre objetos que não considerados obras de arte mediante a visualização de imagens como “um sapato”, “uma árvore”, “uma flor”, “um prato”, “um vestido”, identificando cada um deles. Seguidamente, observaram diversas expressões artísticas como a dança, a escultura, pintura, música e poesia.

Estávamos no terreno fértil para que fosse possível estabelecer alguns critérios para definir uma obra de arte, como o uso da imaginação e da criatividade.

No entanto, era necessário as crianças compreenderem que podemos partir do real, dos objetos do nosso quotidiano e das nossas vivências e representa-lo pictórica, musicalmente ou utilizando outra expressão artística. Assim, ao analisarem a obra de Van Gogh “Quarto em Arles” (*imagem 75*), as crianças compreenderam que isso era possível. No final da sessão, foi-lhes fornecida uma réplica a preto e branco da obra para eles colorirem.

Retroação – avaliação desta atividade:

Como já referi anteriormente, esta atividade teve como intuito refletir acerca da obra de arte e do seu conceito. Tinha a noção que estava “a jogar” num terreno demasiado abstrato para a faixa etária com que estava a trabalhar. Apesar de não ter conseguido chegar a uma dimensão abstrata do conceito em si, foi produtivo ver a noção que as crianças possuem dos objetos que fazem parte do seu dia a dia e do que entendem por arte, nas suas diversas expressões. Por outro lado, compreenderam que é possível partir da sua realidade e transmutá-la para arte, de falar mediante a arte sobre ela, colocar os seus sentidos, o seu “sentir” e a sua criatividade nelas, sendo eles o autor/ator principal neste processo de conceção e de construção.

Ora, neste sentido, os objetivos propostos inicialmente para esta atividade foram atingidos, mas devido à faixa etária não foram alcançados na sua totalidade.

Reflexão da atividade:

Como já referi no item anterior, esta atividade exigia um grau de complexidade concetual para esta faixa etária. Sabia à partida que os objetivos não iriam ser plenamente atingidos, no entanto pareceu-me que não fazia sentido falar sobre arte, sem refletirmos acerca do que é uma obra de arte. A adesão do grupo foi bastante boa e entusiástica, nomeadamente face à comparação proposta entre “o que não é arte” e “o que é arte”. Por outro lado, quando visualizaram o vídeo “A grande descoberta dos sentidos”⁷³, descobriram que são os sentidos que nos ligam à realidade e ao mundo que está ao seu redor.

Visualizaram, igualmente, dois vídeos animados sobre as obras Monet e Salvador Dali.⁷⁴ Ora, se os sentidos nos fornecem os dados, a matéria para o nosso pensamento será possível a partir do que vemos, sentimos, cheiramos, ouvimos, tateamos transmutar esse concreto e concebermos algo usando também a nossa criatividade e imaginação?

O “sim” foi unânime em todo o grupo e era a altura ideal para apresentarmos o quadro de Van Gogh e fazer a proposta de trabalho final da sessão, a qual as crianças aderiram muito bem.

Imagens:



Imagem 72– Vídeo “A grande aventura dos sentidos”

⁷³ https://www.youtube.com/watch?v=hmwD_Xn3SNA [acesso 05/03/2015].

⁷⁴ https://www.youtube.com/watch?v=7c8qb9B_DH0 e <https://www.youtube.com/watch?v=IO6hm7B5yPo> [acesso 05/03/2015].



Imagem 73- “A galeria de arte de massinha – Monet”



Imagem 74- “A galeria de arte de massinha – Salvador Dali”

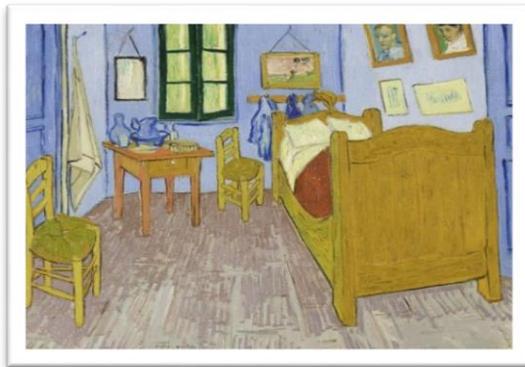


Imagem 75- Van Gogh, *Quarto em Arles*⁷⁵



Imagem 76- Reprodução para pintar

⁷⁵ https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/7/77/Vincent_van_Gogh_-_Van_Gogh's_Bedroom_in_Arles_-_Google_Art_Project.jpg/774px-Vincent_van_Gogh_-_Van_Gogh's_Bedroom_in_Arles_-_Google_Art_Project.jpg [acesso 05/03/2015].



Imagem 77, 78, 79 e 80 - Hora da pintura

4.5.4.4 Atividade XV “Será que as coisas que os pintores pintam existem?”

Sinopse:

Esta atividade vem na sequência da sessão anterior, tendo como objetivo as crianças compreenderem que os artistas ultrapassam o real, o que lhes é dado, fornecendo o seu “cunho” pessoal. O intuito era as crianças distinguirem o que era real e não real, dando especial relevância à imaginação.

Participantes:

Crianças da sala B (4/5 anos), Maria João Carapinha, Ajudantes de Ação Educativa, Educadora Ana Margarida Borges.

Tempo:

Uma sessão de 60 minutos.

Objetivos:

- ✓ Refletir acerca do que existe e não existe.
- ✓ Distinguir o que existe e não existe.
- ✓ Compreender a dimensão imagética da criação artística.
- ✓ Despertar o desenvolvimento da criatividade e da imaginação.

Materiais:

- ✓ Computador, projetor, PowerPoint.
- ✓ Folhas de papel.
- ✓ Aguarelas, pincéis.

Conceção:

Ao conceber esta atividade, tinha como intuito que as crianças fizessem a distinção entre o que é real e não real, fruto da imaginação. Assim, implementei uma estratégia para que essa distinção fosse feita. Após essa distinção, as crianças seriam convidadas a pintar objetos /seres que consideravam reais ou não reais.

Implementação:

A sessão iniciou-se com a distinção entre “*coisas/seres que existem*” e “*coisas/seres que não existem*”. Assim, foram elaborados dois sacos etiquetados, em que as crianças tinham que colocar no devido saco imagens de coisas/seres que existiam e que não existiam. Por exemplo, nuvens, livros, cão, gato, lápis, sapato e flor; fada, duende, unicórnio, cavalo alado e sereia.

Após esta distinção, as crianças visualizaram pinturas rupestres (*imagem 81*), Rafael Sanzio (*imagem 82*), Gustave Klimt (*imagem 83*) Paul Klee (*imagem 84*), Salvador Dali (*imagem 85*), Paula Rego (*imagem 86*) e Andy Warhol (*imagem 87*). Descreveram as mesmas e identificaram nessas obras o que existia e o que não existia.

Seguidamente, foram convidadas a pintar “*coisas/seres*” que existiam ou não existiam.

Retroação – avaliação desta atividade:

Esta atividade atingiu os objetivos propostos inicialmente, na medida em que as crianças fizeram uma distinção entre o que existia e o que não existia. O grupo tinha a noção do que fazia parte da realidade e do que estava no domínio do imagético. A participação na atividade foi muito intensa. Posteriormente, elaboraram uma análise muito detalhada das obras dos diversos artistas (pintores) que foram visualizadas, conseguindo também perceber e verbalizar que nalguns casos o que estavam a ver não existia e que teria sido “obra” da imaginação dos artistas.

A partir do seu imaginário, as crianças foram capazes de representar e pintar seres/objetos que existiam e não existiam.

Reflexão da atividade:

Se no início tive algumas dúvidas acerca da percepção do grupo acerca do que era real e não real, devido à dimensão imagética e narrativa própria da infância; por outro lado, as crianças ao fazerem a distinção entre o que era real e não real, compreendi que na maioria dos casos a sua percepção era bastante objetiva.

Por outro lado, fiquei agradavelmente surpreendida com a forma como as crianças observaram e descreveram as obras pictóricas, nomeadamente as que apresentei que envolviam alguma complexidade, reparando nos pormenores e fazendo observações bastante pertinentes.

É bastante interessante verificar que as crianças nesta faixa etária descrevem pormenorizadamente o que veem, colocam questões, intervindo, entrando em diálogo com a própria obra de uma forma mais genuína do que os adolescentes, por exemplo. Ao trabalhar, em simultâneo, com as duas faixas etárias, apercebi-me que esta dimensão da arte como expressão é muito mais apelativa nas crianças mais pequenas.

Ao aderirem de forma espontânea, à conceção de desenhos/pinturas acerca das coisas/seres que existem ou não, considerei que os objetivos primeiros propostos para esta atividade foram plenamente atingidos.

Imagens:



Imagem 81 - Arte rupestre – Lascaux França ⁷⁶



Imagem 82- Rafael Sanzio, Madona Sistina (anjos) ⁷⁷



Imagem 83- Klimt, Árvore da Vida ⁷⁸

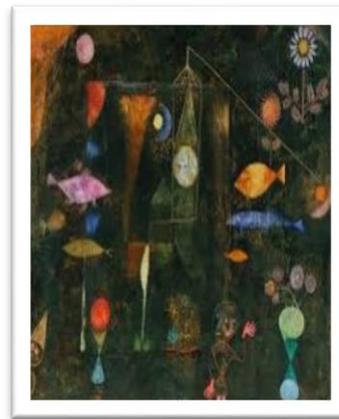


Imagem 84- Paul Klee, Fish Magic ⁷⁹

⁷⁶ <http://www.portaldarte.com.br/04-pintura-rupestre/lascaux-policromaticos.jpg> [acesso 12/03/2015]

⁷⁷ <http://turomaquia.com/media/03sisti2.jpg> [acesso 12/03/2015]

⁷⁸ <http://fotos.sapo.pt/evacristal/pic/000xh14f> [acesso 12/03/2015]

⁷⁹ <http://totallyhistory.com/wp-content/uploads/2012/12/fish-magic-1925.jpg> [acesso 12/03/2015]

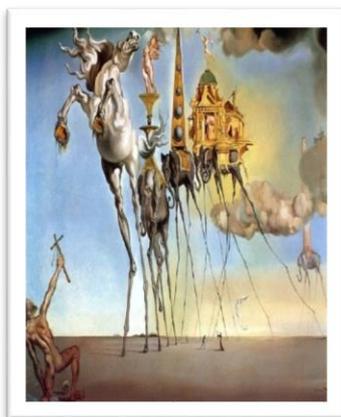


Imagem 85 - Salvador Dali, A tentação de Santo António⁸⁰

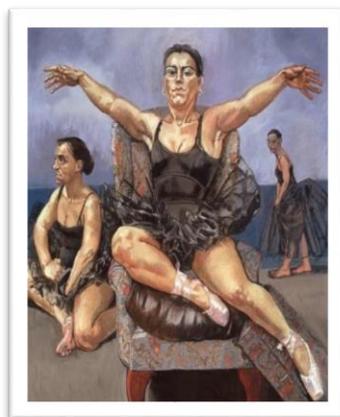


Imagem 86 - Paula Rego, Série Avestruzes Dançarinas⁸¹



Imagem 87- Andy Warhol, Mickey Mouse⁸²



Imagem 88- Participação ativa do grupo

⁸⁰ http://galeriadefotos.universia.com.br/uploads/2012_12_11_19_14_530.jpg [acesso 12/03/2015]

⁸¹ http://4.bp.blogspot.com/_k2j7YbHZLMU/SrQVTymuRKI/AAAAAAAAABkE/0yVs-3MwwIM/s400/paula-rego-ostriches-7.jpg [acesso 12/03/2015]

⁸² http://www.christies.com/lotfinderimages/D58960/andy_warhol_quadrant_mickey_mouse_d5896009h.jpg [acesso 12/03/2015]



Imagem 89- Colocação dos “objetos” nos sacos



Imagem 90- Os sacos

4.5.5 ARTES AUDITIVAS E FILOSOFIA -2º/ 3º PERÍODOS

Desenvolvimento das atividades em torno das “Artes auditivas e Filosofia”: Estas atividades tiveram como objetivo colocar as crianças a refletirem acerca da música, o que ela lhes transmite. Seguidamente, o intuito era fazer a ligação com a literatura infantil, sobre o que as histórias transmitem e, por último, passar-se para a poesia, apresentando-a na sua dimensão lúdica, “Brincar com as palavras”. Para que o desenvolvimento destas atividades fosse positivo, foram propostas algumas tarefas, sendo elas um desafio à imaginação das próprias crianças. A componente da oralidade teve uma tónica fundamental no desenrolar deste processo pedagógico, filosófico e artístico.

4.5.5.1 Atividade XVI “O que é a música?”

Sinopse:

Esta atividade pretendia que as crianças refletissem sobre a música, sobre o valor da música e o que sentiam enquanto ouviam música. A atividade começou com a audição do “*Hino da Alegria*” de Beethoven⁸³, em seguida perguntei às crianças o que era a música para elas. Estabeleceu-se uma diferença entre a música e o barulho. Interpelou-se se gostavam de música e o que sentiam quando ouviam música.

⁸³ <https://www.youtube.com/watch?v=yLi72FRnZp8> [acesso 26/03/2015]

Participantes:

Crianças da sala B (4/5 anos), Maria João Carapinha, Ajudantes de Ação Educativa, Educadora Ana Margarida Borges.

Tempo:

Uma sessão de 60 minutos.

Objetivos:

- ✓ Refletir sobre o que a música.
- ✓ Distinguir o que é música e barulho.
- ✓ Compreender a dimensão do “sentir”, do “escutar” na audição da música.
- ✓ Despertar o desenvolvimento da criatividade e da imaginação.

Materiais:

- ✓ Computador, projetor, vídeos.
- ✓ Leitor de CDs e CD.

Conceção:

Ao conceber esta atividade, tinha como propósito que as crianças refletissem sobre a música, que conseguissem fazer a distinção entre a música e o barulho. Por outro lado, que partilhassem as suas emoções quando ouvem música, o que sentiam, se gostavam ou não de música.

Implementação:

Iniciei a sessão com a audição do *“Hino da Alegria”* de *Beethoven*, pedindo às crianças que fechassem os olhos, enquanto ouviam o Hino. Após a finalização da audição, solicitei às crianças que descrevessem o que tinham sentido. *“Quase adormecíamos ...”* (IC); *“Senti a música nos ouvidos.”* (EP); *“Gostei da música, estavas a adormecer” – riso,* (IC); *“Calminhas ...”* (IS); *“Senti que estava a andar num barco à vela, a dormir.”* (EP); *“Sonhei que estava num conto de fadas.”* (AB); *“A Rita estava num conto de fadas com toda a gente.”* (TJ).

Seguidamente, passei à questão *“O que é a música?”*. *“É para ouvir ...”* (DT); *“Tocar instrumentos para começar a música.”* (EP); *“É para dançar.”* (IC); *“É piano.”* (JM).

Nesta sequência, questionei se sabiam estabelecer a diferença entre a música e o barulho.

” *E o que é que ouvem?* ”

O grupo disse que ouvem ” *Instrumentos, música, som do dia, cantar, pássaros, árvores a mexer, pintainhos, o vento, corujas à noite, quando falam, barulho quando gritam, ouvem pouco barulho quando falam baixinho.* “; “ *Às vezes, há muito barulho, a música muito alta.* ” (EP).

Indaguei se consideravam a música bonita. “ *A música baixinha gosto, porque os senhores cantam baixinho e quando a música é alta, tapo os ouvidos e não gosto.* ” (EP).

Já que estava a falar de música e barulho, perguntei-lhes o que era o som para eles. “ *É ouvir.* ” (DT); “ *É quando ouvimos os senhores a falarem e a cantarem.* ” (IC); “ *Quando está ligado ao rádio dos sons e se canta.* ” (EP).

Averigui se gostavam de música. “ *Gostamos de música quando está baixa.* ” (EP); “ *Gostam da música da Violeta.* ” (IS); “ *Gosto da música quando oiço e estou sempre a dançar.* ” (IC e EP); “ *Fico feliz.* ” (IC); “ *Não posso ouvir música alta. Porque fico com os ouvidos entupidos e não posso ouvir as pessoas.* ” (TJ).

Retroação – avaliação desta atividade:

A avaliação desta atividade foi bastante positiva, visto que os objetivos propostos foram atingidos. O grupo refletiu sobre o que era a música para eles, fizeram a distinção entre música e ruído, tendo a noção da importância do “ouvir”. Por outro lado, conseguiram expressar os seus sentimentos, o seu “sentir” quando ouvem música.

Reflexão da atividade:

Esta faixa etária é, por excelência, uma fase do desenvolvimento em que o ensino da música deveria fazer parte dos seus currículos, na medida em que está comprovado cientificamente que a mesma potencia o desenvolvimento de áreas a nível do raciocínio lógico-matemático, da atenção, da concentração e em termos da motricidade quando se refere a aprendizagem de determinados instrumentos. Infelizmente, em Portugal, este ensino encontra-se como atividade extracurricular fora da escola, cujos encargos na maioria das vezes são imputados aos Encarregados de Educação. Percebi que neste grupo, nenhum aluno estava a aprender a tocar instrumentos e que a música para eles cingia-se à audição de canções que fazem parte do universo infantil, nomeadamente as mais comerciais.

Iniciar a atividade com a audição de um trecho de música clássica foi, sem dúvida, um desafio, mas bastante enriquecedor já que a adesão do grupo foi plena, sabendo expressar-se sobre o que sentiram ao ouvir o mesmo.

Por outro lado, as reflexões que elaboraram acerca da música e do que consideravam barulho/ruído foram bastante interessantes, sendo uníssono que a música é para ouvir baixinho, que os faz felizes e lhes transmite calma.

Imagens:



Imagem 91 e 92 - Audição do “Hino da Alegria” de Beethoven



Imagem 93 e 94- Pintura de imagens com instrumentos musicais

4.5.5.2 Atividade XVII “As mensagens das canções”

Sinopse:

Esta atividade partiu da questão “*O que é que as canções nos transmitem?*” O que pretendia era que as crianças compreendessem que as canções possuem uma mensagem e os diversos estilos de música que existem. Neste sentido, apresentei um vídeo denominado “*Trompeta Mágica*”⁸⁴, para posterior análise.

Participantes:

Crianças da sala B (4/5 anos), Maria João Carapinha, Ajudantes de Ação Educativa, Educadora Ana Margarida Borges.

Tempo:

Uma sessão de 60 minutos.

Objetivos:

- ✓ Refletir os diversos tipos de música.
- ✓ Compreender que as músicas/canções possuem uma mensagem.
- ✓ Interpretar e refletir sobre uma música.
- ✓ Despertar o desenvolvimento da criatividade e da imaginação.

Materiais:

- ✓ Computador, projetor, vídeo.

Conceção:

Ao elaborar esta atividade tinha como intenção que as crianças compreendessem que as músicas, canções possuem uma mensagem que pode alterar a nossa forma de ver a realidade. Neste sentido, comecei por questionar sobre os diversos estilos de música e seguidamente, se as músicas transmitiam alguma mensagem. Esta questão seria depois a ponte para a visualização do vídeo “A Trompeta Mágica”, sendo analisado pelo grupo.

⁸⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=giK-S-TqrAA> [acesso 09/04/2015]

Implementação:

A sessão iniciou-se com a questão sobre os diversos estilos de música. “*Algumas músicas da Violeta.*” (EP); “*Músicas do Moinho.*” (AB); “*Música de Baile.*” (JS); “*Músicas do Panda.*” (MD); “*Tipos de música são para ouvir e para gostarmos delas, sorrimos e dançamos.*” (EP). “*Músicas para dançar.*” (VI)

Em seguida, as crianças visualizaram o vídeo “*A trompeta mágica*”, e foi-lhes pedido para descreverem o que viram. “*O senhor pegou num rádio.*” (EP); “*O senhor estava a tocar trompete.*” (VG); “*A trompete estava a fazer magia.*” (VI); “*A trompete é mágica porque tem pó de fada.*” (GO); “*Estava a voar.*” (JS); “*A trompete tem magia porque estava a tocar com ouro. O senhor ficou muito feliz.*” (EP); “*O senhor fazia a barba, era barbeiro.*” (IC); “*O senhor fazia música.*” (DT); “*O primeiro cliente era branco e o segundo castanho.*” (MR).

“*E o que aconteceu com a música? O que é que ela fez?*”, questionei. “*O senhor deixou de ser racista.*” (AS).

A mensagem deste vídeo consistia na mudança que se operou na personagem principal, o barbeiro, que gostava de música de origem negra (jazz); no entanto, era racista, não atendendo clientes negros. Mas, a música teve um carácter transformador nele.

Retroação – avaliação desta atividade:

Esta atividade atingiu os seus objetivos, visto que o grupo referiu vários estilos de música, apesar de não os identificar convenientemente. Como já referimos anteriormente, este jardim de infância acolhe crianças com famílias de fracos recursos e pouca formação académica o que se reflete na educação das crianças, algumas tendo apenas acesso ao que lhes é transmitido pela televisão, sendo a sua perceção da música ligada ao que é mais comercial para a sua faixa etária.

No entanto, foi bastante positiva a forma como aderiram ao vídeo e como o interpretaram, conseguindo captar a mensagem e a essência do mesmo. Aliás, o vídeo foi projetado três vezes, visto que o grupo gostou bastante dele.

Reflexão da atividade:

A atividade foi bem conseguida, nomeadamente a parte que envolvia a visualização do vídeo, a atenção que as crianças prestaram ao mesmo, a adesão que tiveram e depois a interpretação que elaboraram. Se por um lado, estava a trabalhar a dimensão da música; por outro, o caráter ético e da dignidade da pessoa humana estavam ali presentes, já que a mensagem do vídeo tendo como “pano de fundo” a música (jazz), apela para uma mudança de comportamento e de paradigma relativamente a comportamentos de caráter racista. Num grupo - turma em que tínhamos uma diversidade de alunos provenientes de vários países, nomeadamente PALOP fazia todo o sentido construir a perceção de que a arte e a música são pontes que interligam diversas raças, etnias e culturas, como fonte aglutinadora de saberes, de tradições, de costumes que promovem o enriquecimento de todo o ser humano.

Imagens:



Imagem 95 - Vídeo "A Trompeta Mágica"



Imagem 96 e 97 - Grupo a cantar

4.5.5.3 Atividades XVIII /XIX/XX - “Vamos construir uma história ...”

Sinopse:

Estas atividades tiveram como intuito colocar as crianças em contacto com os livros, o mundo da literatura, levando posteriormente as crianças a escreverem uma história e a ilustrá-la.

Participantes:

Crianças da sala B (4/5 anos), Maria João Carapinha, Ajudantes de Ação Educativa, Educadora Ana Margarida Borges.

Tempo:

Três sessões de 60 minutos.

Objetivos:

- ✓ Contactar com os livros.
- ✓ Compreender o que os livros possuem.
- ✓ Conhecer o mundo da literatura.
- ✓ Conceber uma história em grupo.
- ✓ Despertar o desenvolvimento da criatividade e da imaginação.

Materiais:

- ✓ Livros.
- ✓ Folhas de papel.
- ✓ Lápis de cor, de cera, canetas de feltro.

Conceção:

Ao conceber estas atividades pretendia que as crianças falassem sobre os livros e o que eles lhes transmitiam, nomeadamente as histórias infantis. Por outro lado, considerei interessante as crianças conceberem em grupo uma história, escolhendo o título e ilustrá-la, sendo eles o autor da história. Há a salientar que estávamos perante crianças que ainda não sabiam ler nem escrever.

Implementação:

A primeira sessão iniciou-se a partir da questão “*Gostam de livros?*” “*Tenho muitos livros em casa. Gosto de ver todos os livros.*” (EP); “*Tem páginas grandes.*” (JS).

À questão “*O que está nos livros?*”, “*São imagens de humanos*” (TJ); “*Desenhos animados.*” (DT); “*As imagens de animais*” (JS); “*Tem letras para lermos.*” (TJ); “*O livro conta uma história.*” (JS).

A partir da ideia da JS, perguntei ao grupo o que era uma história. “*Uma história tem de se contar.*” (MD); “*Algumas histórias só tem imagens para vermos, caladinhos*” (EP); “*Vimos a história e brincamos a partir da história que ouvimos.*” (GO); “*As histórias servem para ler.*” (DT); “*Quando oiço uma história, uso a imaginação.*” (MR); “*Quando estamos a ouvir uma história temos que estar calados e os outros também, para a ouvir.*” (TJ); “*Também há histórias para pintar.*” (EP); “*Quando lemos um livro não pudemos puxar a página para rasgar.*” (GO); “*Também há livros que servem para escrever.*” (DT); “*Algumas histórias são grafismos.*” (EP).

No sentido de encaminharmos a nossa reflexão para a criação de autores, questionei “*Quem é que escreve as histórias?*” “*São uns senhores e senhoras que escrevem as histórias.*” (JS); “*São os autores.*” (EP).

Na sessão seguinte, propus ao grupo a elaboração de uma história. Como as crianças nesta faixa etária não sabem ler nem escrever, a alternativa seria as mesmas narrarem a história oralmente e eu tiraria as notas por escrito da mesma.

Neste sentido, coloquei as crianças numa roda sentadas no chão, começando pelo início da roda, uma começava a história e os outros continuavam a sequência da mesma. Todos os elementos do grupo participaram na elaboração da mesma.

Após a produção da história oralmente/escrito, era necessário escolher um título para a mesma. Neste sentido, várias crianças sugeriram títulos como “ *O coelhinho fofinho*”; “ *O coelhinho fofinho salta.*”; “ *O coelhinho e a coelhinha.*”; “ *Os melhores amigos do coração*”; “ *O coelho azul*”; “ *O coelhinho amoroso*”.

Para a escolha do mesmo, a opção tomada foi fazer uma eleição. O grupo elegeu por doze votos a favor “ *O coelhinho amoroso.*”.

Na última sessão, foi proposto ao grupo a ilustração da história. A história tinha sido redigida a computador e foi distribuída uma folha a cada criança de forma a poder ilustrá-la.

Retroação – avaliação destas atividades:

A avaliação destas atividades foi bastante positiva, visto que as crianças aderiram às atividades propostas, nomeadamente na elaboração da história e na sua ilustração. Os objetivos delineados inicialmente foram largamente atingidos, verificando-se o seu orgulho e alegria perante o resultado final.

Reflexão das atividades:

Se, no início, parecia que estava perante um enorme desafio, pois a proposta de elaborar uma história com crianças que ainda não sabiam ler nem escrever parecia uma tarefa hercúlica; por outro, apostar na dimensão oral e imagética do grupo era um estímulo para a sua conceção. Mas a produção da mesma teria que passar por todos os elementos, pois pretendia a construção de uma narrativa da turma/para a turma. Foi interessante, verificar a adesão das crianças à elaboração da história, como a participação das crianças mais pequenas, sendo que ao longo da implementação do projeto estas tinham demonstrado alguma imaturidade para a sua faixa etária ou até mesmo problemas de desenvolvimento.

Após a elaboração da história, transcrita por mim, tinha chegado ao momento de escolher o título mais adequado para a mesma e foi de forma unânime e democrática que se procedeu às sugestões e, posterior eleição do título mais votado por todos os elementos do grupo.

Ora, aqui encontra-se presente o espírito de comunidade, de intervenção de cada um, como tendo “uma palavra a dizer”.

Se, por um lado, a primeira fase do desafio estava superado; a segunda parte, foi outra viagem rumo ao desconhecido, a proposta de ilustração por parte de cada criança de uma página da história. Desta forma, distribui uma folha já com uma parte da narrativa e depois convidei-as a ilustrá-la, mas previamente houve a leitura individual a cada criança do que estava escrito na página, para depois começarem a desenhar. E foi surpreendente a motivação, o empenho de cada uma delas e no final, o orgulho e a alegria de obra feita.

Imagens:



Imagem 98, 99, 100 e 101- Ilustração da história

4.5.5.4 Atividade XXI - “O que é a poesia?”

Sinopse:

Nesta atividade pretendeu-se dar a conhecer a poesia, quem são os poetas e brincar com as palavras, dando-lhe um sentido lúdico. Assim, desafiei o grupo a construir um poema e a ilustrá-lo.

Participantes:

Crianças da sala B (4/5 anos), Maria João Carapinha, Ajudantes de Ação Educativa, Educadora Ana Margarida Borges.

Tempo:

Uma sessão de 60 minutos.

Objetivos:

- ✓ Contactar com a poesia.
- ✓ Conhecer alguns poetas lusófonos.
- ✓ Ouvir declamação de um poema.
- ✓ Ser capaz de compreender o carácter lúdico das palavras.
- ✓ Construir um poema.
- ✓ Despertar o desenvolvimento da criatividade e da imaginação.

Materiais:

- ✓ Livros.
- ✓ Computador, projetor e vídeo.
- ✓ Folha de papel manteiga.
- ✓ Lápis de cor, de cera, canetas de feltro.

Conceção:

Ao pensar nesta atividade, o nosso objetivo era que as crianças entrassem em contacto com o mundo da poesia, conhecessem alguns poetas lusófonos e compreendessem o carácter lúdico de brincar com as palavras. Nesse sentido, declamei três poemas, dois de Cecília Meireles e um de Fernando Pessoa. Posteriormente, seria lançado o repto das crianças

criarem um poema em grupo, como uma forma de brincarem com as palavras. No final, este poema seria ilustrado pelas crianças.

Implementação:

Como já referi anteriormente, iniciou-se a sessão com a declamação de um poema de Cecília Meireles, “*Ou isto ou Aquilo*” e as questões “*O que é a poesia?*”; “*Como se chamam as pessoas que escrevem poesia?*”.

“*Poetas, poetisas.*” (AS); “*A minha mãe escreve poemas no computador.*” (EP).

Seguidamente, as crianças ouviram o poema de Fernando Pessoa “*Gato que brincas na rua*”⁸⁵. “*A casa de Fernando Pessoa é de todas as cores.*” (TJ).

Referimos a poesia como um jogo de palavras, através do poema de Cecília Meireles, “*Passarinho no Sapé*”, desafiando as crianças a brincarem com as palavras construindo um poema.

*“ Mamã, gosto de ti
Papá, gosto de ti*

*Vocês dão-nos mimos
E também muitos beijinhos*

*São os nossos melhores amigos
E protegem-nos dos inimigos*

*Se nós somos amigos
Nós temos que brincar contigo*

*Mamã e papá o que sinto por ti
É apenas uma palavra ...
És o melhor de mim!”*

Para finalizar, a EP ainda fez uma quadra para a mãe:

*“Mamã, eu gosto de ti
Mamã, tu gostas de mim,
Mamã, és minha amiga
E a mamã aonde estará?”*

Seguidamente, a proposta foi ilustrar o poema, todo o grupo participou na elaboração da ilustração.

⁸⁵ <http://arquivopessoa.net/textos/154> [acesso 14/05/2015].

Retroação – avaliação desta atividade:

A retroação desta atividade foi positiva, na medida em que o desafio lançado vinha no seguimento das atividades anteriores. A aposta foi novamente na dimensão oral e rítmica da poesia como uma forma de “educar” o ouvido e as crianças compreenderam a dimensão lúdica da palavra e da própria poesia. Neste sentido, para além da discussão em torno da poesia e o que os poetas querem transmitir, foi a conceção de um poema pelo grupo e a ilustração do mesmo.

Reflexão da atividade:

Nesta atividade tinha outro desafio pela frente, colocar as crianças a conceber um poema. Como já foi referido anteriormente, as crianças não sabiam ler nem escrever; neste sentido, teria que recorrer novamente à dimensão oral, com recurso ao registo escrito do poema. No entanto, esta estratégia foi bem conseguida, pois o grupo aderiu de forma proativa à elaboração do mesmo, intervindo em conjunto. A ilustração do poema por parte das crianças foi bastante interessante, de forma motivada e alegre.

Imagens:





Imagem 102, 103, 104 e 105- Ilustração do poema

4.5.6 Sessão final

Na última sessão, as crianças foram convidadas a compilarem todos os trabalhos realizados individualmente no decorrer das sessões, elaborando uma capa, de forma a construírem o seu Diário de Bordo (gráfico) como bússola orientadora ou mapa da sua participação ativa nestas sessões do Projeto “*PhilosArtis*”.

Foi uma sessão muito emotiva e envolvente, ao deparar-me com o trabalho que tinha sido desenvolvido ao longo de sete meses e verificar a evolução que se tinha verificado nas crianças, mas acima de tudo constatar o entusiasmo como continuavam a participar nas sessões, mesmo na despedida.

Resumo do capítulo

Foi muito emocionante e intensa a descrição do capítulo da Implementação do Projeto. Este projeto trouxe uma “lufada de ar fresco” à minha prática pedagógica ao longo de duas décadas no Ensino Secundário e foi um desafio puder trabalhar com crianças do pré-escolar e colocá-las na descoberta do caminho do “pensar por si próprio”, do “questionamento”, do “refletir em conjunto” numa viagem pelo mundo da *Filosofia para as Crianças*, mas também pela Arte.

A escolha das atividades descritas e desenvolvidas com detalhe neste capítulo, pretendem apresentar uma abordagem global não somente tendo como linhas orientadoras os valores éticos e estéticos, mas também como a Filosofia enquanto área do saber e do conhecimento pode proporcionar aos pequenos pensadores uma outra visão da realidade e do mundo que está ao seu redor. Neste sentido, inclui atividades que se inseriram a nível do conhecimento, da perceção de si e do outro, da emoção e claro da arte, despoletando um domínio prático do “saber fazer”.

Esta foi uma experiência única e enriquecedora, não somente para mim, enquanto dinamizadora das sessões, mas para todos os intervenientes da prática pedagógica, educadora, ajudantes de ação educativa, encarregados de educação e grupo-turma.

Foram momentos de construção, de imaginação, de reflexão, de experimentação, mas acima de tudo de fruição e prazer de “pensar em conjunto” e descobrir novos saberes.

O próximo capítulo tem como objetivo refletir e retroagir acerca das práticas implementadas neste projeto, como abrir novos mares e caminhos na implementação da *Filosofia para Crianças* no currículo do Pré-Escolar e Ensino Básico.

Capítulo V – Retroação e avaliação do projeto

Introdução do capítulo

Neste capítulo irei refletir acerca do processo de retroação, reflexão e avaliação, de acordo com as orientações sugeridas por Martins (2002: 181-218). O processo de avaliação e de análise das diversas atividades deverá ser executado em vários momentos.

Num primeiro momento através de grelhas de observação de aula (**Anexo IV**), ficha de avaliação por sessão (**Anexo V**), ficha de avaliação por área temática (**Anexo VI**). Numa segunda instância, mediante uma ficha de observação do aluno de forma a aferir o seu empenho e participação (**Anexo VII**) e, por último através de questionários e entrevistas.

Este procedimento tem como intuito recolher, organizar, cruzar e interpretar todos os dados que são recolhidos. Neste sentido, a fim de elaborar uma retroação válida, considerei premente auscultar os diversos intervenientes nestas atividades, como os Encarregados de Educação.

Procedi à entrevista de algumas crianças que participaram no projeto mediante um guião como à Educadora. Por outro lado, apliquei um questionário à Direção Pedagógica do Jardim de Infância e aos Encarregados de Educação.

5.1 Recolha e análise dos dados das entrevistas e questionários

Os intervenientes das entrevistas e questionários elaborados neste projeto podem ser categorizados em quatro grupos distintos:

1ª Grupo - As crianças que participaram neste projeto e os principais alvos da implementação e execução do projeto.

2ª Grupo – A educadora Ana Margarida Borges, que nos recebeu de uma forma muito aberta e cordial, sempre disposta a ajudar e participar nas atividades propostas.

3ª Grupo – A Diretora Pedagógica da Instituição, a qual teve sempre disponível na implementação deste projeto e no seu decurso. Tendo considerado à partida uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças.

4ª Grupo – Os encarregados de educação, enquanto educadores e auscultadores do “sentir” e “pensar” dos seus educandos após as sessões realizadas.

As entrevistas foram transcritas, de forma a analisar o seu conteúdo e a proceder a uma dissecação de ideias, confrontando as perspetivas dos diversos intervenientes, já que cada um ocupa um lugar próprio na relação entre ensino-aprendizagem. Os questionários feitos aos Encarregados de Educação foram anónimos, de maneira a que a sua avaliação fosse o mais isenta possível. Por outro lado, optei por aplicar um questionário à Direção Pedagógica, visto que a sua perceção era diferenciadora de quem estava presente em sala de aula.

5.1.1 Questões centrais das entrevistas

Os objetivos das entrevistas e dos questionários realizados pretenderam auscultar os resultados das atividades e da implementação do projeto junto do grupo, nomeadamente o seu grau de satisfação e o contributo das mesmas para o desenvolvimento das crianças.

No que concerne às responsáveis pedagógicas do Jardim de Infância e da sala, Diretora Pedagógica (mediante questionário) e Educadora, respetivamente o objetivo foi conhecer de que forma o projeto promoveu o desenvolvimento das competências delineadas no Plano Anual de Atividades para a sala B no ano letivo 2014/15 como a sua inserção no Projeto Educativo da instituição. No entanto, não descurei a questão do antes/depois do desempenho do grupo-turma a nível das aptidões cognitivas, interpessoais, artísticas e reflexivas, após a implementação do projeto.

Por último, quis saber o “*feedback*” dos Encarregados de Educação, não somente a nível das atividades desenvolvidas, mas também as transformações operadas nos seus educandos. Esta auscultação foi feita através de um questionário anónimo.

5.1.1.1. Classificação do conteúdo das entrevistas

1º Grupo - Entrevista

Nível 1 – O significado da arte /Filosofia;

Nível 2 – Reflexão sobre as atividades;

Nível 3 – Aprendizagem.

2º Grupo - Entrevista

Nível 1 – Importância da educação pela arte;

Nível 2 – Implementação da filosofia na primeira infância/articulação Filosofia e Arte;

Nível 3 – Parecer face ao projeto;

Nível 4 – Reação sobre as atividades;

Nível 5 – Contribuição do projeto para o desenvolvimento intelectual, cultural e social.

Nível 6 – Balanço.

3º Grupo - Questionário

Nível 1 – Impacto do projeto na instituição;

Nível 2 – Importância da educação pela arte;

Nível 3 – Expetativas face ao projeto;

Nível 4 – Avaliação do projeto;

Nível 5 – Atividades envolvimento da comunidade escolar.

4º Grupo - Questionário

Nível 1 – Importância da educação pela arte;

Nível 2 – Implementação da filosofia na primeira infância;

Nível 3 – Expetativas face ao projeto;

Nível 4 – Reação do educando ao projeto;

Nível 5 – Contribuição do projeto para o desenvolvimento intelectual, cultural e social.

Nível 6 – Sugestões.

5.1.1.2. Entrevistas às crianças do grupo-turma

1º Grupo

<i>AB – 5 anos</i>
Nível 1 – “O que é para ti a Arte?”; “O que é para ti a Filosofia?”
“A arte é pintar um quadro.”; “É pensar.”
Nível 2 – “Quais as atividades que gostaste mais e menos?”
“Gostei mais da história porque a história vai para a nossa sala.”; “Gostei menos foi quando fizeste do papel a escrever. Porque todos estavam a demorar muito tempo.”
Nível 3 – “O que aprendeste?”; “Uma palavra para definir Filosofia e Arte.”
“Aprendi o que as cantoras cantam e os artistas fazem.”; “Cantar”.

<i>DT – 5 anos</i>
Nível 1 – “O que é para ti a Arte?”; “O que é para ti a Filosofia?”
“É pintar as coisas com tinta, quadro.”; “É uma ciência. É tipo uma engenhoca.”
Nível 2 – “Quais as atividades que gostaste mais e menos?”
“Gostei da história do Capuchinho Vermelho, do Coelho Amorofo e o jogo de uma coisa é e não é. É uma coisa de que gostámos todos.”; “Gostei menos das “demonstrações do computador.”
Nível 3 – “O que aprendeste?”; “Uma palavra para definir Filosofia e Arte.”
“Aprendi que a filosofia é muito boa.”; “Bonita”.

LC – 5 anos
Nível 1 – “O que é para ti a Arte?”; “O que é para ti a Filosofia?”
“É gira.”; “É pensar com a cabeça.”
Nível 2 – “Quais as atividades que gostaste mais e menos?”
“Gostei da história do Capuchinho Vermelho, de aprender a fazer a árvore do saber. Porque fiz as maçãs.”; “Gostei menos de nada. Gostei de tudo.”
Nível 3 – “O que aprendeste?”; “Uma palavra para definir Filosofia e Arte.”
“Aprendi a desenhar.”

TJ – 6 anos
Nível 1 – “O que é para ti a Arte?”; “O que é para ti a Filosofia?”
“É pintar, fazer um “desenho”, de escultura, é fazer um teatro de esculturas. Eu gostava de fazer uma escultura grande (vidro, metal, peças).”; “Fazer um desenho.”
Nível 2 – “Quais as atividades que gostaste mais e menos?”
“Gostei mais do Capuchinho Vermelho, da gigantesca flor e da menina que fazia magia.”; “Gostei menos da parte do meio da flor gigantesca. Fizeram uma arte que não gostei.”
Nível 3 – “O que aprendeste?”; “Uma palavra para definir Filosofia e Arte.”
“Aprendi que íamos fazer magia, acabar de ver o fim.”; “Escultura.”

IC – 6 anos
Nível 1 – “O que é para ti a Arte?”; “O que é para ti a Filosofia?”
“É bonita.”; “É muito gira.”
Nível 2 – “Quais as atividades que gostaste mais e menos?”
“Gostei mais do coração, da história e da árvore. Porque gostei de fazer com os amigos.”; “Gostei menos da plasticina.”
Nível 3 – “O que aprendeste?”; “Uma palavra para definir Filosofia e Arte.”
“Muita coisa.”; “Imaginação.”

GO – 6 anos
Nível 1 – “O que é para ti a Arte?”; “O que é para ti a Filosofia?”
“Fazer coisas que saem de nós, que tentamos fazer tudo de novo.”; “É pensar.”
Nível 2 – “Quais as atividades que gostaste mais e menos?”
“Gostei mais de pensar, aprender outras coisas.”; “Gostei menos ... não me lembro.”
Nível 3 – “O que aprendeste?”; “Uma palavra para definir Filosofia e Arte.”
“Muita coisa.”; “Não sabe.”

MD – 4 anos
Nível 1 – “O que é para ti a Arte?”; “O que é para ti a Filosofia?”
“Eu gosto de pintar.”; “Filosofia é mais ou menos.”
Nível 2 – “Quais as atividades que gostaste mais e menos?”
“Não me lembro.”; “Gostei menos da Alegoria da Caverna, tive medo.”
Nível 3 – “O que aprendeste?”; “Uma palavra para definir Filosofia e Arte.”
“Aprendi muita coisa.”; “Diversão”.

EP – 5 anos
Nível 1 – “O que é para ti a Arte?”; “O que é para ti a Filosofia?”
“É fazer desenhos com as pinturas todas.”; “Filosofia relacionada com a música, artes, fizemos muitas perguntas.”
Nível 2 – “Quais as atividades que gostaste mais e menos?”
“Da coruja, “cinemas, das coisas que falámos.”; “ Gostei mais ou menos do filme do Capuchinho Vermelho, era um bocadinho assustador.”
Nível 3 – “O que aprendeste?”; “Uma palavra para definir Filosofia e Arte.”
“Aprendi muitas coisas, gostei muitas coisas, fizemos e criámos.”; “Música”.

JS – 5 anos
Nível 1 – “O que é para ti a Arte?”; “O que é para ti a Filosofia?”
“Gosto de fazer bonecos.”; “Gosto de fazer perguntas, eu gosto das perguntas e das pessoas. ”
Nível 2 – “Quais as atividades que gostaste mais e menos?”
“Gostei da história do coelho e das perguntas, também gostei de ti.”; “ Gostei de tudo.”
Nível 3 – “O que aprendeste?”; “Uma palavra para definir Filosofia e Arte.”
“Aprendi que gostamos das pessoas e que não nos devemos portar mal.”; “Flor”.

JM – 5 anos
Nível 1 – “O que é para ti a Arte?”; “O que é para ti a Filosofia?”
“Quadros.”; “Aprender. ”
Nível 2 – “Quais as atividades que gostaste mais e menos?”
“Gostei da história do coelhinho. Porque gosto de coelhinhos. “; “ Gostei menos de ballet. Porque é de “meninas”.”
Nível 3 – “O que aprendeste?”; “Uma palavra para definir Filosofia e Arte.”
“Aprendi que o ballet também é para meninos.”; “Quadros antigos”.

Tendo em consideração o guião delineado para a entrevista (**Anexo XI**), verifiquei que de uma forma geral, as crianças associaram a arte à conceção de desenhos, pinturas que executaram; por outro lado, a Filosofia ao questionamento e ao pensar.

Todas as atividades desenvolvidas tiveram como centro os quatro pilares da Educação para o século XXI, a saber, aprender a conhecer (adquirir instrumentos de compreensão); aprender a fazer (para poder agir sobre o meio envolvente); aprender a viver juntos (cooperação com os outros), e aprender a ser (conceito principal que integra todos os anteriores). Verificou-se que uma das atividades favoritas foi a elaboração conjunta da história de “*O coelhinho amoroso*” e a sua ilustração.

Há, no entanto, a realçar que através deste projeto houve uma mudança de paradigma por parte das crianças face a determinados “pré-conceitos”, fazendo com que elas conseguissem “pensar fora da caixa”; por outro, certos medos e receios inerentes a esta faixa etária também estiveram presente como na visualização da animação da “*Alegoria da Caverna*” ou do “*Capuchinho Vermelho*”.

5.1.1.3. Entrevista à Educadora da Sala B

2º Grupo

<i>Educadora da Sala B - Ana Margarida Borges</i> <i>40 anos, Licenciatura em Educação de Infância (14 anos de serviço)</i>
<i>Nível 1 – “Qual é a sua opinião acerca da educação pela/para a arte?”</i>
<i>Positiva, deveria ser sempre trabalhada na criança o mais cedo possível, por exemplo em jardim de infância.</i>
<i>Nível 2 – “Na sua perspetiva, considera pertinente o recurso à filosofia na 1ª infância?”</i>
<i>É sempre benéfico na primeira infância o recurso à filosofia.</i>
<i>Nível 2 – “O que pensa sobre a articulação entre a filosofia e a arte?”</i>
<i>É uma articulação benéfica para as crianças solidificarem diversos saberes.</i>
<i>Nível 3 – “Emita um parecer acerca do Projeto PhilosArtis.”</i>
<i>Foi bastante positivo para todos os intervenientes.</i>

<i>Nível 4 – “Que atividades gostou mais?”</i>
<i>No global, tanto eu como o grupo alvo gostámos de todas as atividades desenvolvidas.</i>
<i>Nível 4 – “Que atividades gostou menos?”</i>
<i>Nada a referir.</i>
<i>Nível 4 – “ Como é que os alunos aderiram às atividades propostas?”</i>
<i>O grupo aderiu de forma positiva às atividades propostas.</i>
<i>Nível 5 – “ Notou alguma modificação na forma de estar, de brincar, de pensar dos alunos desde as sessões de Arte e Filosofia? Quais?”</i>
<i>Sim, de certa forma conseguiram melhorar bastante a sua forma de pensar, agir e criticar.</i>
<i>Nível 6 – “ Que balanço faz do Projeto?”</i>
<i>O balanço do projeto é, sem dúvida, positivo e muito enriquecedor.</i>

A partir do guião delineado previamente da entrevista (**Anexo X**), a Educadora de Infância responsável pela Sala B, Ana Margarida Borges, considerou que o projeto foi positivo e enriquecedor. As crianças gostaram de todas as atividades, tendo - se sentido uma melhoria na forma de pensar, agir e criticar das mesmas.

Por outro lado, a educadora aponta o facto de que a educação pela arte/para a arte dever ser trabalhada o mais cedo possível, nomeadamente a partir do ensino pré-escolar. Menciona, igualmente, que a filosofia é uma área que beneficia a solidificação de diversos saberes.

Neste sentido, podemos verificar que a filosofia aliada às expressões artísticas possibilitam a valência de vários saberes que abrangem as Áreas de Formação Pessoal e Social e Expressão/Comunicação, criando assim condições para que as crianças “*aprendam a aprender.*”

5.1.1.4. Questionário à Diretora Pedagógica do Jardim de Infância – “O JIP”

3º Grupo

<i>Diretora Pedagógica do Jardim de Infância- Dra. Tânia Ferreira</i>
<i>Nível 1 – “Qual o impacto que o projeto teve na instituição?”</i>
<i>“Teve um impacto bastante positivo, especialmente no contexto de sala.”</i>
<i>Nível 2 – “Considera importante a educação pela arte?”</i>
<i>“Considero bastante importante, pois para além de sensibilizar para a cultura, desenvolve competências a nível do conhecimento do mundo e do sentido estético.”</i>
<i>Nível 2 – “Considera uma mais-valia a implementação da Filosofia para crianças na sua Instituição?”</i>
<i>“Claro que sim. Pois é uma área pouco desenvolvida/explorada no contexto pré-escolar.”</i>
<i>Nível 3 – “Quais as expetativas face ao projeto?”</i>
<i>“Considero que as expetativas foram superadas, especialmente pelo facto do envolvimento entre a Maria João e o grupo.”</i>
<i>Nível 3 – “Que avaliação faz ao projeto?”</i>
<i>Considero que o projeto teve uma avaliação muito positiva.</i>
<i>Nível 4 – “Quais as atividades que considerou importantes no envolvimento de toda a comunidade escolar?”</i>
<i>Uma das atividades que considere bastante importante foi a que se focou nas emoções, pois é um assunto que as crianças nesta faixa etária, ainda tem alguma dificuldade em identificar / lidar.</i>

De acordo com o questionário implementado (**Anexo VIII**), para a responsável pedagógica da instituição o projeto teve um impacto bastante positivo, visto que desenvolveu competências sociais, culturais nas crianças da sala. Outro facto que apontou foi o vínculo criado entre a dinamizadora e o grupo-turma. Um projeto como este com crianças nesta faixa etária só faz sentido se for criada uma relação de empatia e de cumplicidade entre o dinamizador e as crianças. É necessário que o grupo estabeleça laços para que o trabalho a executar não seja uma árdua tarefa, mas um momento lúdico em que se aprende, se brinca e se trabalha diversas áreas do saber. Só assim é possível captar a atenção do grupo e motivá-los para as atividades propostas, nomeadamente as que requerem algum grau de abstração

ou até mesmo de participação ativa, sempre respeitando o Outro no seu modo de ser, de estar e de pensar.

Para além das atividades centradas na aquisição de competências cognitivas, estéticas e motoras, alguns dos temas escolhidos para dinamizar as sessões tiveram como objetivo focar a dimensão emocional, do “sentir”, das emoções; visto que a sociedade atual apela cada vez mais ao racional.

5.1.1.5. Questionários aos Encarregados de Educação

4º Grupo

<i>Encarregado de Educação 1</i>
Nível 1 – <i>“Considera importante a educação pela arte?”</i>
<i>“Sim, pois considero que a descoberta das formas, cores e como produzi-las é a 1ª forma de aprendizagem, conduzindo a uma maior coordenação motora e cognitiva.”</i>
Nível 2 – <i>“Considera uma mais-valia a implementação da Filosofia para crianças na primeira infância?”</i>
<i>“Sim, na perspetiva de criação de ligação entre os vários conceitos e “coisas” que as crianças vão descobrindo, ajuda na melhor compreensão do mundo que os rodeia.”</i>
Nível 3 – <i>“Quais as expetativas face ao projeto?”</i>
<i>“Não tinha expetativas.”</i>
Nível 4 – <i>“Como é que o seu educando reagiu ao projeto?”; “Que diferenças encontrou após a implementação do projeto?”</i>
<i>“Penso que bem, demonstrou interesse e também trouxe muitos aspetos do que ia sendo feito nas aulas. Notei principalmente um aumento de perguntas sobre certos assuntos.”</i>
Nível 5 – <i>“Considera que este projeto contribuiu para o desenvolvimento intelectual, cultural e social do seu educando?”</i>
<i>“Obviamente, numa altura em que tudo está para aprender, a capacidade de relacionar e melhor compreender o que o rodeia, é de extrema importância.”</i>
Nível 6 – <i>Sugestões</i>
<i>“Maior envolvimento dos pais. Criar formas dos pais poderem participar nas atividades.”</i>

Encarregado de Educação 2
Nível 1 – “Considera importante a educação pela arte?”
“Considero essencial a educação pela arte, porque é a forma de sensibilizar as crianças e futuros adultos para tudo o que é beleza, estética e sobretudo, enaltecer a sua própria essência.”
Nível 2 – “Considera uma mais-valia a implementação da Filosofia para crianças na primeira infância?”
“Penso ser importante um primeiro contacto com a filosofia, sim.”
Nível 3 – “Quais as expetativas face ao projeto?”
“Como não tive muita informação acerca do projeto em si, honestamente não consigo dar uma opinião própria sobre o assunto.”
Nível 4 – “Como é que o seu educando reagiu ao projeto?”; “Que diferenças encontrou após a implementação do projeto?”
“Gostou muito.”; “Penso que notei uma maior sensibilidade acerca do mundo/questões que a rodeiam.”
Nível 5 – “Considera que este projeto contribuiu para o desenvolvimento intelectual, cultural e social do seu educando?”
“ Sim, penso que sim.”
Nível 6 – Sugestões
“Convidar os pais a assistir ou fazer uma pequena demonstração do projeto.”

Encarregado de Educação 3
Nível 1 – “Considera importante a educação pela arte?”
“Sim, porque desenvolve a capacidade intelectual da criança.”
Nível 2 – “Considera uma mais-valia a implementação da Filosofia para crianças na primeira infância?”
“Sim.”
Nível 3 – “Quais as expetativas face ao projeto?”
“Não tinha nenhuma expetativa acerca do projeto.”
Nível 4 – “Como é que o seu educando reagiu ao projeto?”; “Que diferenças encontrou após a implementação do projeto?”
“Reagiu de uma forma bastante positiva.” “Notei que a minha educanda perdeu a timidez, que era um dos grandes problemas dela.”
Nível 5 – “Considera que este projeto contribuiu para o desenvolvimento intelectual, cultural e social do seu educando?”

<i>“Sim.”</i>
<i>Nível 6 – Sugestões</i>
<i>“Nada a assinalar.”</i>

Encarregado de Educação 4
<i>Nível 1 – “Considera importante a educação pela arte?”</i>
<i>“Sim, porque contribui para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação.”</i>
<i>Nível 2 – “Considera uma mais-valia a implementação da Filosofia para crianças na primeira infância?”</i>
<i>“Se através da filosofia se fomentou a capacidade das crianças expressarem os seus sentimentos, necessidades e desejos, será realmente uma mais-valia.”</i>
<i>Nível 3 – “Quais as expetativas face ao projeto?”</i>
<i>“Confesso que não criei expetativas sobre este projeto. Encarei-o como algo que podia contribuir para o desenvolvimento pessoal da minha filha.”</i>
<i>Nível 4 – “Como é que o seu educando reagiu ao projeto?”; “Que diferenças encontrou após a implementação do projeto?”</i>
<i>“O “feedback” que me chegou foi extremamente reduzido. No entanto, recordo uma altura em que surgiu o medo dos sonhos, algo que nunca tinha sido referido por ela e que identificámos como algo que veio das conversas em filosofia.”; “Não consigo identificar diferenças. O “feedback” que chegou foi extremamente reduzido pelo que não sei identificar o que se deveu à filosofia ou ao resto do trabalho na escola ou em casa.”</i>
<i>Nível 5 – “Considera que este projeto contribuiu para o desenvolvimento intelectual, cultural e social do seu educando?”</i>
<i>“Percebi que o projeto teve impacto na minha filha, no entanto não consigo aferir qual a sua contribuição. Deveria existir mais contacto com os pais, mais informação sobre os temas e atividades para podermos averiguar a sua contribuição.”</i>
<i>Nível 6 – Sugestões</i>
<i>“Gostaria de receber mais informações sobre os temas discutidos, atividades realizadas e uma avaliação sobre a participação do meu educando no projeto.”</i>

Encarregado de Educação 5
<i>Nível 1 – “Considera importante a educação pela arte?”</i>
<i>“Sim, porque permite uma maior e melhor perceção dos sentidos e conseqüentemente, do próprio corpo e do mundo que nos rodeia, assim como uma maior sensibilidade em relação aos outros.”</i>
<i>Nível 2 – “Considera uma mais-valia a implementação da Filosofia para crianças na primeira infância?”</i>
<i>“Sim.”</i>

Nível 3 – “Quais as expectativas face ao projeto?”
“Criatividade, sensibilização, tolerância e que traga, principalmente felicidade às crianças.”
Nível 4 – “Como é que o seu educando reagiu ao projeto?”; “Que diferenças encontrou após a implementação do projeto?”
“O meu educando está mais compreensivo e calmo.”
Nível 5 – “Considera que este projeto contribuiu para o desenvolvimento intelectual, cultural e social do seu educando?”
“Sim.”
Nível 6 – Sugestões
“Maior sensibilização para as deficiências humanas, pois não somos todos iguais nem temos os mesmos níveis de aprendizagem.”

Encarregado de Educação 6
Nível 1 – “Considera importante a educação pela arte?”
“Sim, pois contribui para a construção de uma mente aberta e um espírito livre.”
Nível 2 – “Considera uma mais-valia a implementação da Filosofia para crianças na primeira infância?”
“Sim.”
Nível 3 – “Quais as expectativas face ao projeto?”
“Fiquei muito satisfeito com a ideia.”
Nível 4 – “Como é que o seu educando reagiu ao projeto?”; “Que diferenças encontrou após a implementação do projeto?”
“Questionava mais sobre a arte e mesmo a vida e o pensar.”
Nível 5 – “Considera que este projeto contribuiu para o desenvolvimento intelectual, cultural e social do seu educando?”
“Claro que sim.”
Nível 6 – Sugestões
“Meditação adequada às crianças, era uma mais-valia.”

Encarregado de Educação 7
Nível 1 – “Considera importante a educação pela arte?”
“É bastante importante, ajuda as crianças a desenvolver as suas capacidades criativas, psicomotoras, etc..”
Nível 2 – “Considera uma mais-valia a implementação da Filosofia para crianças na primeira infância?”
“Apesar de serem conceitos bastante abstratos, se adaptados corretamente à idade das crianças deverá ser positivo.”

Nível 3 – <i>“Quais as expetativas face ao projeto?”</i>
<i>“Considerando a Filosofia importante, tinha bastantes expetativas positivas em relação ao projeto.”</i>
Nível 4 – <i>“Como é que o seu educando reagiu ao projeto?”; “Que diferenças encontrou após a implementação do projeto?”</i>
<i>“Ao contrário dos restantes dias, tinha sempre interesse em nos contar o que tinha feito durante a Filosofia.”</i>
Nível 5 – <i>“Considera que este projeto contribuiu para o desenvolvimento intelectual, cultural e social do seu educando?”</i>
<i>“Sendo uma criança “esponja”, tudo o que estiver ao seu alcance poderá ser absorvido. Neste caso, é mais um contributo para o seu desenvolvimento. Teve um impacto positivo no meu filho.”</i>
Nível 6 – <i>Sugestões</i>
<i>“Nestas idades onde as crianças são algo egoístas, centradas no Eu, não gostam de perder, etc.; seria ideal de alguma forma contrariar através da Filosofia.”</i>

De acordo com o questionário (**Anexo IX**) em formato anónimo, os Encarregados de Educação consideraram que o projeto era importante no desenvolvimento dos seus educandos, nomeadamente no âmbito cognitivo, estético, imagético, psicomotor e criativo. Há, ainda, a enfatizar que na sua maioria consideram o contributo da filosofia no pré-escolar uma mais-valia para a evolução das áreas atrás mencionadas. Um outro aspeto que evidenciaram é a questão ética, a relação interpessoal, a forma como se veem a si mesmos e aos outros, nomeadamente o “centramento” no Eu e encarar de forma igualitária o “Outro” como um ser diferente de si mesmo e aceitá-lo como diferente, promovendo, assim, a igualdade entre todos, independentemente dos “handicaps” físicos, raça, género e origem sociocultural.

Alguns Encarregados de Educação mencionaram mudanças de comportamento e atitude nos seus educandos como uma maior “curiosidade”, “espanto” perante o mundo que os rodeia, colocando mais questões e procurando respostas.

Por último, alguns pais referiram a falta de informação referente ao projeto, no entanto o plano do projeto foi-lhes facultado, conjuntamente com as autorizações de participação e registo de imagem em reunião com a educadora e os encarregados de educação. Por outro lado, foi fornecida à Direção do Jardim de Infância a planificação do projeto para o ano letivo como as competências e objetivos a alcançar para aprovação e autorização da implementação do mesmo. Um dos entraves para a participação dos pais nas atividades ou

mesmo uma demonstração foi o horário em que as sessões decorreram, às quintas-feiras às 10h da manhã, hora em que a maioria dos encarregados de educação estavam a trabalhar.

Foi sugerido à Direção Pedagógica uma sessão aberta na Festa de Final de Ano, mas por questões logísticas da organização da mesma, não foi possível disponibilizar uma sala ou um espaço para a concretização da mesma.

5.2 Participação na Festa de Final de Ano

A participação na Festa de Final de Ano foi efetuada através de um painel onde foram colocados alguns trabalhos desenvolvidos pelo grupo-turma como amostra das diversas atividades desenvolvidas ao longo do projeto.

Esta síntese do trabalho efetuado e a sua apresentação a toda a comunidade escolar foi uma forma de divulgar o projeto como a importância da *Filosofia para Crianças* no ensino pré-escolar.

Considero que esta exposição a par de outros trabalhos desenvolvidos pelas diversas salas que compõem o Jardim de Infância Popular foi bastante importante, na medida em que a Direção considerou o projeto uma parte integrante do seu currículo e das atividades do seu estabelecimento.

A seleção dos trabalhos e dos momentos mais importantes foi feita em colaboração com o grupo, de forma a “ouvir” os seus sentires, a sua opinião e escolhas. A etapa seguinte foi colocar os trabalhos e as fotografias no painel com a respetiva identificação, um Diário de Bordo coletivo de todo o caminho percorrido ao longo do ano letivo.

No dia da Festa de Final de Ano estive presente, contactei com as crianças e alguns Encarregados de Educação da sala B e de outras salas. Todos eles consideraram o projeto muito interessante, colocando diversas questões; ficando entusiasmados com o trabalho elaborado e referindo as mudanças nos seus educandos. Um Encarregado de Educação de outra sala referiu, inclusive, que gostava que o seu filho tivesse oportunidade de participar neste projeto.

Esta curiosidade e interesse por projetos que desenvolvam simultaneamente o Pensar e a Criatividade devem ser divulgados a toda a Comunidade Escolar dos Estabelecimentos de

Ensino, de forma a envolver os profissionais da Educação, encarregados de educação e alunos num processo de desenvolvimento intelectual e artístico das crianças e jovens.

Imagens:



Imagem 106- Painel para a exposição



Imagem 107- Exposição de Final de Ano



Imagem 108- Presença na Festa de Final de Ano junto ao painel da PhilosArtis

5.3. Análise global das atividades do projeto de intervenção *PhilosArtis*

A análise geral das atividades do projeto assentou nas informações recolhidas no Diário de Bordo; na observação participante da Agente (A); nos registos de vídeo e fotográficos; na “escuta” das crianças que compunham o grupo da sala B como, posteriormente das entrevistas que lhes foram realizadas, tendo um papel fundamental para a retroação e avaliação do projeto executado.

As atividades desenvolvidas neste projeto foram germinadas tendo como objetivo o desenvolvimento das capacidades cognitivas, estéticas, interpessoais, mas também da vertente oral das crianças, o saber expressar-se, ser capaz de ouvir o outro, de esperar a sua vez para intervir. A transmissão de valores, nomeadamente de carácter ético, foram uma tónica presente ao longo da implementação deste projeto, isto é, a tolerância, a liberdade, o respeito para com o outro e as suas ideias.

Por outro lado, a relação de proximidade que se gerou com a dinamizadora foi bastante profícua para o desenvolvimento e implementação das atividades; esta relação de empatia, de cumplicidade, de afeto proporcionou um clima de partilha e de entreaajuda gerador de bonança e de motivação ao longo das sessões.

A planificação das atividades, os materiais criados, a pesquisa elaborada permitiram uma abordagem interessante a nível dos temas propostos em cada sessão e diversificação na forma de apresentação, incidindo não somente na componente oral, mas também visual.

A criatividade e a imaginação estiveram presentes nas propostas dos diversos trabalhos a executar pelas crianças, como forma de interligar a dimensão filosófica com a expressão artística, sendo capazes mediante pinturas, desenhos expressar o que tinha sido desenvolvido ao longo da sessão.

Quero ainda salientar a importância dada à dimensão oral e posterior registo, nomeadamente em atividades que requeriam expressão escrita. Como estava perante crianças que não sabiam ler nem escrever, foi necessário desenvolver uma metodologia de registo das

mesmas, nomeadamente na elaboração da história “O Coelho Amoroso” e o poema “Mamã, Papá”.

Outro indicativo bastante importante nesta faixa etária foi a dimensão lúdica que se proporcionou ao longo das atividades, o grupo-turma participou nas atividades com imenso prazer, sendo reflexo na forma como interagiam, como estavam predispostos para a realização das tarefas propostas e até pelo entusiasmo com que me recebiam no início de cada sessão. Aprender a brincar e brincar aprendendo levou com que as crianças participassem de uma forma natural, espontânea nas diversas atividades propostas.

Resumo do capítulo

Ao longo deste capítulo, aferi as revelações dos diversos intervenientes do processo ensino-aprendizagem face ao projeto *PhilosArtis*. Os testemunhos dos sujeitos a que se aplicou diretamente o projeto, como dos outros elementos apontaram os aspetos positivos do projeto como as melhorias que deverão ser feitas a longo prazo. Este *feedback* é deverás muito fecundo para uma melhoria futura na continuação deste projeto, nomeadamente num contacto mais próximo com os Encarregados de Educação.

Por outro lado, a generosidade, a alegria e o incentivo que estes contributos me proporcionaram levou-me a querer continuar a desenvolver este projeto no ensino pré-escolar como ampliá-lo para o 1º ciclo do Ensino Básico, já que a filosofia e as artes são a pedra basilar do desenvolvimento do ser humano, numa altura em que as Humanidades e as Artes parecem estar à margem de uma sociedade que galopa velozmente a par do desenvolvimento tecnológico. Neste sentido, é necessário desde a mais tenra idade começar a apostar numa Educação para e pela Arte como na autonomia do “pensar por si próprio”, na liberdade da autoexpressão e do respeito pelo Outro como ser diferente de si mesmo, tendo o seu cerne nos princípios da tolerância, do respeito, do “cuidar”, da solidariedade e dignidade humana.

Capítulo VI – Interpretação e conclusões

“ O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram.” ⁸⁶Jean Piaget

Introdução

Cheguei à finalização do Projeto *PhilosArtis* que iniciei em novembro de 2014. No entanto, esta finalização é apenas uma etapa do processo do Projeto, para a elaboração da dissertação no Mestrado em Arte e Educação, visto que tenho como intuito num futuro próximo desenvolver este projeto não somente no ensino pré-escolar, mas também noutras faixas etárias, como Universidades Sêniores.

A minha profunda convicção é de que a Filosofia aliada à Arte são pilares fundamentais não somente para o desenvolvimento das crianças, mas também como forma de exercício do pensar e do criar para outras idades, tão profícuas à acomodação e ao desinteresse perante o que as rodeia.

Neste sentido, projetos como o que foi aqui apresentado são um desafio para quem os implementa, mas também para as próprias instituições que os recebem, muitas das vezes consignados ao mesmo tipo de atividades, alheios a uma reflexão séria da sua prática, temerosos da inovação e da novidade que poderão proporcionar-lhes a colheita de frutos e de aprendizagens bastante férteis.

Chegou a hora de relembrar as linhas orientadoras desta pesquisa e procurar seguir o que defini como itinerário e bússola orientadora nesta ação-investigação. Como principal enfoque deste projeto de ação e de pesquisa, defini como questão orientadora:

De que forma a Filosofia para Crianças desenvolve a sensibilidade estética e o pensamento crítico nas crianças em idade pré-escolar?

⁸⁶ <http://www.filosofiahoje.com/2014/03/o-principal-objetivo-da-educacao-e.html> [acesso 12/11/2016]

O meu objetivo neste projeto era:

Evidenciar a importância da Filosofia para Crianças para o desenvolvimento da sensibilidade estética e do pensamento crítico nas crianças em idade pré-escolar.

Para responder ao objetivo principal comecei por demonstrar a pesquisa feita e o desenvolvimento metodológico do projeto que o consolidaram teoricamente em si mesmo (Capítulos I e II); sendo que abordagem experimental foi a apresentada posteriormente. (Capítulos III, IV, V).

O enquadramento metodológico apresentado, os instrumentos, os recursos produzidos, como a recolha de dados, mostraram ser relevantes para a pesquisa em si mesma.

Os objetivos mais específicos da pesquisa procuraram encontrar respostas nos diversos compassos do tempo em que o projeto de desenrolou:

Demonstrar a importância da Filosofia para Crianças no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar. (Capítulos I, II, IV e V)

Analisar a educação pela arte como forma de desenvolver competências a nível do pensar. (Capítulos II)

Conceber instrumentos e materiais que promovam a reflexão sobre a arte. (Capítulos III e IV)

Fundamentar o papel da Filosofia e da Arte como impulsionadoras da sensibilidade estética. (Capítulos II, IV, V e VI)

Norteei-me neste projeto por um mapa de princípios que foram as minhas linhas orientadoras, a saber, “Direito à cultura e à Arte”; “Pensar por si mesmo”; “Relação Eu e o Outro”. Estes princípios estiveram sempre na base dos critérios de seleção das atividades,

mediante a promoção da criatividade, da autonomia, do questionamento, do respeito, da solidariedade, sendo assim possível desenvolver o espírito de *Comunidade de Investigação*.

A partir destes princípios foi possível viver, sentir, pensar, compreender, desfrutar das competências adquiridas pelo grupo-turma e do seu entusiasmo pelas atividades que foram propostas. Este impulsionamento e contributo de todos os intervenientes no/ do projeto, germinou uma “boa prática” artística, cultural, educativa e interpessoal, baseada numa prática pedagógica e didática fundamentada, planificada, avaliada e retrospectiva. O fluir dos diversos andamentos e compassos de aprendizagens, de sinergias, de valores contribuirá na minha perspetiva para uma navegação mais sólida das crianças que foram o público-alvo deste projeto não somente no que concerne ao seu esquema mental, na sua relação com os outros numa dimensão ética e valorativa, mas igualmente na aquisição de ferramentas no campo da leitura, da arte e do raciocínio lógico-matemático.

6.1 Limitações do projeto

Este projeto de intervenção encontra-se consignado a um contexto espacial e temporal específico e a um grupo-turma determinado. Desta forma, este projeto deve ser entendido, à luz da faixa etária do grupo, ao seu meio sociocultural e ao facto de que as sementes aqui “plantadas” só terão repercussões a longo prazo.

Neste sentido, seria interessante uma investigação com um período alargado para constatar o desenvolvimento destas crianças no 1º e 2º ciclos.

Por outro lado, as nossas sessões estavam circunscritas a uma hora por semana, fazendo com que as atividades desenvolvidas fossem demasiado espaçadas, havendo uma quebra no ritmo das crianças.

Há ainda a salientar, a pouca informação existente face à implementação destes projetos e da *Filosofia para Crianças* no âmbito do ensino pré-escolar, nomeadamente por parte de licenciados em Filosofia. Existindo ainda muito preconceito face a esta forma de “fazer” filosofia nos meandros académicos.

6.2 Recomendações futuras

Recomendações a reter:

6.2.1 Gerais

Após a implementação do projeto *PhilosArtis*, pretendo demonstrar o contributo do mesmo para um outro olhar face à *Filosofia para Crianças* como o papel da própria Filosofia na sociedade atual.

Neste sentido, é pertinente aliar a Filosofia para e com Crianças a outras áreas do saber, nomeadamente às Expressões Artísticas, de forma a proporcionar a todo o ser humano o acesso à Arte, à Cultura, ao pensamento livre alicerçado em valores éticos fundamentais como o respeito para com o Outro, a solidariedade, a tolerância na construção de uma sociedade mais justa, mais igualitária, mais participativa e democrática.

Só uma sociedade mais esclarecida, com maior literacia poderá combater os “pré-conceitos”, a manipulação, o controle ideológico e é no cerne deste “obscurantismo” que a filosofia possui um papel de “desvelamento”, de “desocultação” e de “desconstrução” dos discursos armadilhados de falácias e de contradições. Para isto ser possível, é necessário que o ser humano desde o início do seu percurso escolar aprenda a pensar por si mesmo, que reconheça as contradições das narrativas dos outros, mas também da sua própria narrativa.

Por isso, é fundamental a implementação de projetos como o que foi apresentado, expandindo-se de múltiplas formas ao longo do percurso de vida do ser humano, mediante intervenções que deverão ultrapassar o domínio do currículo escolar e difundirem-se para a comunidade através de programas para adultos, minorias, estabelecimentos prisionais, cafés filosóficos e consultadoria filosófica no setor empresarial e a nível individual, por exemplo.

A Filosofia deve sair para a rua, descer as escadas da cátedra e misturar-se com a multidão, de forma a contribuir para a formação do homem na sua verdadeira essência e de cidadãos mais elucidados, interventivos e ativos num mundo que é o seu, mas também de todos... à maneira socrática, ”Não sou nem ateniense, nem grego, mas sim um cidadão do mundo.”!

6.2.2 Específicas

1) **Recomendações para o grupo-turma e respetivos Encarregados de Educação:**

- a) Continuar a aprofundar a dimensão do exercício do pensar por si mesmo, da estimulação da imaginação e da criatividade;
- b) Dar enfoque à dimensão oral da criança, fazendo que ela expresse o seu pensamento e o seu sentir;
- c) Integrá-la em atividades que estimulem a dimensão artística e o contacto com as diversas formas de expressão artística;
- d) Continuar a despertar a curiosidade face ao mundo que a rodeia, colocando ao seu dispor as mais diversas ferramentas para um desenrolamento pleno da criança como cidadã do mundo.

2) **Recomendações para o Projeto *PhilosArtis*:**

- a) Desenvolver este projeto com maior regularidade em diversas instituições de ensino pré-escolar;
- b) Promover de forma mais ativa o ensino da *Filosofia para Crianças* no ensino pré-escolar;
- c) Integrar mais atividades com conteúdos relativos à dimensão ética e do respeito pelo Outro, como das vivências do Eu, para que os seus intervenientes tenham uma maior perceção de si mesmos como um todo integrante num espaço e tempo;
- d) Disponibilizar maior informação aos Encarregados de Educação, fazendo com que eles façam parte do processo de ensino-aprendizagem, inclusive com a sua participação nalgumas atividades.

3) **Recomendações para outros *Jardins de Infância*:**

- a) Fomentar a implementação de projetos de *Filosofia para Crianças*, como um complemento do Plano Anual de Atividades ou como atividade extracurricular;
- b) Promover uma abordagem holística da criança no seu todo, não colocando de parte a propensão das crianças desta faixa etária para o “*mundo dos porquês*”.

4) **Recomendações para Responsáveis do Sistema Educativo:**

- a) Contemplar nos Programas de Ensino Pré-Escolar e Básico a *Filosofia para Crianças* a par de outras áreas do saber;
- b) Promover a Educação para e pela Arte em todos os níveis de ensino;
- c) Desenvolver a nível do Ensino Superior unidades curriculares quer nas Licenciaturas em Filosofia , quer do Ensino Básico que consignem *Filosofia para Crianças*;
- d) Integrar nos objetivos curriculares a dimensão da autonomia do pensar (“pensar por si mesmo”) como uma das competências cruciais para o desenvolvimento do ser humano.

6.3 Repto ao pensar e à criatividade

O grande desafio que a educação tem em curso é alterar a forma como o ensino prolifera nas salas de aula. Esse desafio está na alteração de todo o sistema educativo, desde disposição das salas, aos instrumentos/ materiais que os educadores têm ao seu alcance, ao número de alunos por turma, à extensão dos currículos, entre outros fatores.

Se estamos no século XXI, como continuamos a ter uma escola baseada no modelo do século XIX?

Não se pode continuar a apostar num ensino massificado, em que a memorização de conteúdos programáticos é o elo mais forte para se conseguir ter sucesso escolar. É necessário olhar para cada criança, jovem como uno e único com as suas vivências e características específicas e não apenas como um número estatístico.

Não se pode prosseguir rumo ao desenvolvimento pleno do ser humano apostando somente nas áreas científicas e tecnológicas. Há que apostar nas várias dimensões humanas, impulsionar a criatividade das crianças e jovens, desafiá-los a explorar o mundo, incutir-lhes o desejo pela cultura, aguçar-lhes a curiosidade, impeli-los a pensar por si mesmos.

Não basta confiná-los a uma sala de quatro paredes, a um quadro interativo, é urgente colocar as nossas crianças e jovens a viverem, a brincarem, a experienciarem as suas múltiplas facetas mediante variadas experiências até descobrirem o seu verdadeiro Elemento, “[...] o

lugar onde as coisas que adoramos fazer e as coisas em que somos bons se reúnem.”

(Robinson.2011:13). Por isso,

[...] a educação [...] precisa de ser transformada. A chave dessa transformação está em personalizar a educação e não em uniformizá-la – descobrir os talentos individuais de cada criança, colocar os estudantes num ambiente onde queiram aprender e onde possam identificar de forma natural as suas verdadeiras paixões. (Robinson.2011:226).

Cabe, a nós, enquanto educadores, pedagogos, responsáveis pela Educação e Encarregados de Educação traçar um outro mapa, estabelecer uma nova rota para que a Escola do Século XXI seja uma Escola promotora de felicidade e realização de cada criança e jovem.

BIBLIOGRAFIA

1. Obras de enquadramento teórico-concetual

1.1 Filosofia

ABBAGNANO, Nicola. (1999-2001). História da Filosofia. Vol. VII. Lisboa: Editorial Presença.

ARISTÓTELES. (1984). Metafísica (Livro I e II). Os Pensadores. São Paulo: Abril.

ARISTÓTELES. (2008). Poética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 140b5-1461b10.pp.97-103.

CHAUÍ, Marinela. (2000). Convite à Filosofia. S. Paulo: Ed. Ática.

GADOTTI, Moacir. (janeiro/abril.1979). “Para que serve afinal a filosofia?”. Reflexão 4 (13).

GRAMSCI, António. (2005). “Todo o homem é filósofo”, http://www.espacoacademico.com.br/052/52tc_gramsci.htm [acesso 12/11/2016].

JASPERS, Karl. (1985). Iniciação Filosófica. Lisboa: Guimarães Editores.

KANT, Immanuel (1988). Paz Perpétua e Outros Opúsculos. Lisboa: Edições 70.

KANT, Immanuel. (1998). Crítica da Faculdade do Juízo. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

NAGEL, Thomas. (1995). Que Quer Dizer Tudo Isto? Uma Iniciação à Filosofia. Lisboa: Gradiva.

PLATÃO. (1984). Críticas. Mem- Martins: Europa-América.107c.pp.314-315.

PLATÃO. (1987). República. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 517 a -517 c.p. 321.

UNESCO, La Philosophie une École de la Liberté. Enseignement de la philosophie e apprendissage du philosophe: État des lieux et regards pour l’avenir, Paris, Unesco, 2007.

ZATTI, Vicente. (2007). Autonomia e Educação em Immanuel Kant & Paulo Freire. Porto Alegre: EDIPUCRS.

1.2 Filosofia para Crianças

CAM, Philip. (2006). 20 Thinking Tools. Victoria: AcerPress.

CAM, Philip. (2009). Historias para pensar 1. Indagación en formación ética y social. Buenos Aires: Manantial.

- CARVALHO, Magda Costa, CASTRO, Gabriela & MIÚDO, Berta. (2010). CRIA um projeto de filosofia para crianças. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- CARVALHO, Magda Costa. (2013). “ Mathew Lipman – A Infância como um deserto de oportunidades perdidas”. Ensinar Filosofia? O que dizem os filósofos. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- CARVALHO, Magda Costa. (2014). “O que significa ser eticamente crítico? Algumas reflexões sobre a Filosofia para Crianças”. Pensamento Crítico na Educação: Perspetivas atuais no panorama internacional. Aveiro: CIDTFF - Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores” Universidade de Aveiro.
- GIL, José. (2014). “A Contaminação”. Se não havia nada, como é que surgiu alguma coisa?. Lisboa: Fundação Centro Cultural de Belém.
- KOHAN, Walter. (2004). Infancia entre Educación y Filosofía. Barcelona: Laertes.
- LIPMAN, Matthew. (1967). What Happens in Art. New York: Appleton Century Crofts.
- LIPMAN, Matthew. (1985). A Filosofia e o Desenvolvimento do Raciocínio. São Paulo: CBFC.
- LIPMAN, Matthew. (1988). “Prática filosófica e reforma da educação”, in Revista Filosofia, Vol. II, nº 1/2, Tradução de Zaza Carneiro de Moura, Lisboa: Sociedade Portuguesa de Filosofia.
- LIPMAN, Matthew. (1990). A Filosofia vai à Escola. São Paulo: Summus Editorial Lda.
- LIPMAN, Matthew. (1995). O Pensar na Educação. Petrópolis: Editora Vozes.
- MENDONÇA, Dina. (2011). Brincar a Pensar?, Manual de Filosofia para Crianças. Lisboa: Plátano Editora.
- REGO, Maria José de Figueiroa. (2015). Filosofia com Crianças e Jovens. Livro do Professor, Nível I, 5-7 anos. Lisboa: Edições Piaget.
- ROBINSON, Grace. (2014) “You live and Learn: Narrative in Ethical Enquiry with Children”. Childhood and Philosophy 10 (20) pp. 305-330., journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/download/968/808 [acesso 08/01/2017].
- ROBINSON, Grace. (2016) “Feeling the pull: Ethical enquiry and the tension it creates for teachers” in Analytic Teaching and Philosophical Praxis 36 (1), <http://journal.viterbi.edu/index.php/atpp/article/view/968> [acesso 08/01/2017].
- ROLLA, Noémia. (2004). Filosofia para crianças. Porto: Porto Editora.
- SÁTIRO, Angélica. (2009). Pensar Creativamente. Barcelona: Editorial Octaedro.

SHARP, Ann M. & SPLITTER, Laurance. (1999). Uma nova educação: a comunidade de investigação na sala de Aula. São Paulo: Nova Alexandria.

SHARP, Ann M. & SPLITTER, Laurance. (2008). Compreendendo o Meu Mundo. Manual do Professor para o Hospital das Bonecas. Lisboa: Dinalivro.

UNESCO. (2006). Colóquio Novas Práticas Filosóficas. Paris: Unesco.

UNESCO. (2007). La Philosophie une École de la Liberté. Enseignement de la Philosophie e apprendissage du philosophe: État des lieux et regards pour l'avenir. Paris: Unesco.

1.3 Estética

BELL, Clive. (2009). Arte. Lisboa: Texto & Grafia.

COCHOFEL, João. (s/d). Iniciação Estética. Mem-Martins: Edições Europa-América.

DICKIE, George. (2007). “O que é a Arte?”, in D’OREY, Carmo. O que é a Arte?. Lisboa: Dinalivro.

DUFRENNE, M. (2008). Estética e Filosofia. São Paulo: Perspectiva.

HAUSER, Arnold. (1978). A Arte e a Sociedade. Lisboa: Editorial Presença.

HUISMAN, Denis. (1984). A Estética. Lisboa: Edições 70.

HUYGE, René. (S/D). Os poderes da imagem. Lisboa: Livraria Bertrand.

MERLEAU-PONTY, M. (2006). Fenomenologia da perceção. São Paulo: Martins Fontes.

TOLSTOI. (1902). Que és el arte?. Barcelona: Maucci.

WILDE, Oscar. (1992). Intenções: Quatro Ensaio Sobre Estética. Lisboa: Edições Cotovia.

1.4 Educação

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. (1996). Filosofia da Educação. 2ª ed.. São Paulo: Moderna.

BRUNER, Jerome. (1998). O Processo de Educação. Lisboa: Edições 70.

BRUNER, Jerome. (1999). Para uma Teoria da Educação. Lisboa: Relógio D’Água.

DEWEY, John. (2007). Democracia e Educação. Lisboa: Didáctica Editora.

SAVIANI, Dermeval. (1980). Educação; do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez.

1.5 Educação pela /para a Arte

DAMÁSIO, António & Hanna. (2006). “Brain, Art and Education”. UNESCO Conference on Arts and Education. Lisbon.

GARDNER, Howard, KORNHABER, Mindy & WAKE, Warren. (2003). Inteligências múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Artmed Editora.

GOLEMAN, Daniel. (2006). Inteligência emocional. Sant Vicenç dels Horts: Sábado.

MARTINS, Amílcar. (2002). Didática das Expressões. Lisboa: Universidade Aberta.

READ, Herbert. (2007). Educação pela Arte. Lisboa: Edições 70.

SOUSA, Alberto. (2003). Educação pela Arte e Artes na Educação. Lisboa: Instituto Piaget.

UNESCO. (2006). Roteiro para a Educação Artística. Lisboa: Comissão Nacional da Unesco.

1.6 Desenvolvimento Cognitivo

GLEITMAN, Henry. (1998). Psicologia. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

KAMII, Constance. (2003). A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Instituto Piaget.

PIAGET, Jean. (1977). O Desenvolvimento do Pensamento. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

PIAGET, Jean. (1978). Seis estudos de Psicologia. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

SHAFFER, David. (2005). Psicologia do Desenvolvimento. São Paulo: Thomson.

VYGOTSKY, Lev. (2007). Pensamento e Linguagem. Lisboa: Relógio D’Água.

VYGOTSKY, Lev. (2012). Imaginação e Criatividade na Infância. Lisboa: Dinalivro.

2. Obras de enquadramento metodológico

CARMO, Hermano e FERREIRA, Manuela Malheiro. (2008). Metodologia da Investigação: guia para autoaprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.

ECO, Umberto. (1984). Como se faz uma Tese em Ciências Humanas. Lisboa: Editorial Presença.

3. Obras de consulta geral

- CARCHIA, Gianni & Paolo d'Angelo. (2003). Dicionário de Estética. Lisboa: Edições 70.
- DA SILVA, Agostinho. (1989). Uns Poemas de Agostinho. Lisboa: Ulmeiro.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997). Orientações Curriculares, Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2016). Orientações Curriculares, Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico.
- PROJETO EDUCATIVO DO J.I.P (Jardim de Infância Popular) 2013-2015.
- ROBINSON, Ken. (2011). O Elemento. Porto: Porto Editora.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. (1999) A construção multicultural da igualdade e da diferença. Oficina do CES nº 135.

4. Obras instrumentais

4.1 Obras

- DAMON, Emma. (2002) Somos todos diferentes. Lisboa: Editorial Presença.
- MEIRELES, Cecília (2002). Ou Isto ou Aquilo. Lisboa: Nova Fronteira.
- PESSOA, Fernando. (1931) Gato que brincas na rua - <http://arquivopessoa.net/textos/154> [acesso 14/05/2015]
- PESSOA, Fernando. (2008). A Fada das crianças - http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/outros_materiais/002481_m_poesia_fernando_pessoa_todos.jpg [acesso 26/02/2015]
- Canção a árvore da montanha (Canção Popular) - <http://nomundodascrianças.Blogspot.pt / 2009/07/arvore-da-montanha.html> [acesso 14/11/2016]

4.2 Documentos icónicos

- Crianças à volta do mundo - <http://www.imagenesyfotosde.com/2013/08/dia-del-nino-parte-3.html> [acesso 11/12/2014]
- BOTERO. (1966). A família - <http://blog.juliaplus.com.br/wp-content/uploads/2015/02 /fernando-botero-4.jpg> [acesso 27/02/2015]

BOTERO. (1969).Cena familiar- <https://viciodapoesia.files.wordpress.com/2013/12/botero-07.jpg> [acesso 27/02/2015]

BOTERO.(1989).Uma família - <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/originals/8c/61/85/8c6185d9eb587a83c7dd9a6a8e7cec24.jpg> [acesso 27/02/2015]

BOTERO.(s/d).Retrato de família - <https://viciodapoesia.files.wordpress.com/2013/12/botero-01.jpg> [acesso 27/02/2015]

DA VINCI, Leonardo. Madonna Litta - <http://ru2.anyfad.com/items/t1@d56a7dff-fbea-4aa9-902d-645c1c30cef8/Madonna-Litta.jpg> [acesso 26/02/2015]

DALI, Salvador. (1946). As tentações de Santo António - http://galeriadefotos.universia.com.br/uploads/2012_12_11_19_14_530.jpg [acesso 12/03/2015]

DE SOUSA, Maurício. (2004). Dorinha - http://1.bp.blogspot.com/_V5gB GYc5EY M/TRirwoS4ybI/AAAAAAAACBE/BnJQjSldHrs/s320/dorinha.gif [acesso 11/12/2014]

DE SOUSA, Maurício. (2004). Luca (2004) - <http://4.bp.blogspot.com/dg-0O8hZmIw/TEsIlgZj5vQI/AAAAAAAAFX/8SP8hOuEcZw/s1600/luca.gif> [acesso 11/12/2014]

HOLLANDA, Francisco. (s/d).Foto em criança - <http://static.glamurama.uol.com.br/2012/06/PFa28f008-282x400.jpg> [acesso 26/02/2015]

KLEE, Paul. (1922). Reina de Corazones - <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/564x/27/12/37/2712377491507787a87e0d762047ccab.jpg> [acesso 12/02/2015]

KLEE, Paul. (1925). Fish Magic - <http://totallyhistory.com/wp-content/uploads/2012/12/fish-magic-1925.jpg> [acesso 12/03/2015]

KLIMT, Gustave. (1909). A Árvore da Vida - <http://fotos.sapo.pt/evacristal/pic/000xh14f> [acesso 12/03/2015]

LASCAUX. (13 540 a.C. aprox.). Policromos - <http://www.portaldarte.com.br/04-pintura-rupestre/lascaux-policromaticos.jpg> [acesso 12/03/2015]

PESSOA, Fernando. (s/d). Foto em bebé - <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/originals/15/34/64/1534647073c4493b0d1accb3d789eda7.jpg> [acesso 26/02/2015]

PESSOA, Fernando. (s/d). Foto com seis anos - http://www.lpm-blog.com.br/wp-content/uploads/2013/10/pessoa_6anos.jpg [acesso 26/02/2015]

REGO, Paula. (1995) *Avestruzes* Bailarinas – http://4.bp.blogspot.com/_k2j 7YbH ZLM U /SrQVTyumuRKI/AAAAAAAABkE/0yVs-3MwwIM/s400/paula-rego-ostriches-7.jpg [acesso 12/03/2015]

SANZIO, Rafael. (1512). Madona Sistina - <http://turomaquia.com/media/03sisti2.jpg> [acesso 12/03/2015]

VAN GOGH, Vincent. (1888).Quarto em Arles – https://upload.Wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/7/77/Vincent_van_Gogh_-_Van_Gogh's_Bedroom_in_Arles-Google_Art_Project.jpg/774px-Vincent_van_Gogh_-_Van_Gogh's_Bedroom_in_Arles_-_Google_Art_Project.jpg [acesso 05/03/2015]

WARHOL, Andy. (1982). Mickey Mouse - http://www.christies.com/lotfinderimages/D58960/andy_warhol_quadrant_mickey_mouse_d5896009h.jpg [acesso 12/03/2015]

4.3 Vídeos

BEETHOVEN. (2011).O Hino da Alegria - <https://www.youtube.com/watch?v=yli72FRnZp8> [acesso 26/03/2015]

DISNEY, Walt. (1938). O Patinho Feio - <https://www.youtube.com/watch?v=UleHGh7yOX8> [acesso 06/02/2015]

BOUCHARD, Harmony; CENZI, Rafael; LE COCQ, Andy; RIEDINGER, Joakim (2012). La trompeta mágica - <https://www.youtube.com/watch?v=giK-S-TqrAA> [acesso 09/04/2015]

LAPINS PT. (2014). A Grande Descoberta dos Sentidos - https://www.youtube.com/watch?v=hmwD_Xn3SNA [acesso 05/03/2015].

PLATÃO. (2012). O mito da Caverna - <https://www.youtube.com/watch?v=SP4qrw5huo4> [acesso 15/01/2015]

PROMUNDO. (2013). Era uma vez uma família - <https://www.youtube.com/watch?v=q uCy1KcIzzo> [acesso 27/02/2015]

TV Escola. (2013). A galeria de Arte de Massinha – Claude Monet - https://www.youtube.com/watch?v=7c8qb9B_DH0 [acesso 05/03/2015].

TV Escola. (2013). A galeria de Arte de Massinha – Salvador Dali - <https://www.youtube.com/watch?v=IO6hm7B5yPo> [acesso 05/03/2015].

WEBGRAFIA

1. Webgrafia de enquadramento teórico-concetual

1.1 Filosofia

<https://edgarpera.org/2015/12/01/espanto-positivo-espanto-negativo-entrevista-eduardo-lourenco/> [acesso 19/11/2016]

1.2 Filosofia para Crianças

<http://aartedodialogo.blogspot.pt> [acesso 10/01/2017]

<http://www.apefp.org/> [acesso 10/01/2017]

<http://www.dhfcs.uac.pt/ensino/curso/PGFC> [acesso 10/01/2017]

<http://ec.europa.eu/education/trainingdatabase/index.cfm?fuseaction=DisplayCourse&cid=7219> [acesso 10/01/2017]

<http://fapsa.org.au/> [acesso 10/01/2017]

<https://filosofiacritica.wordpress.com> [acesso 10/01/2017]

<http://icpic.org> [acesso 10/01/2017]

<http://www.ifilnova.pt/pages/dina-mendonca> [acesso 10/01/2017]

<http://www.izar.net/fpn-argentina/> [acesso 07/11/2016]

<http://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/> [acesso 10/01/2017]

<http://www.naaci-phil.org/> [acesso 10/01/2017]

<https://philoenfant.org/> [acesso 10/01/2017]

http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=113&Itemid=99 [acesso 19/11/2016]

<https://www.philosophy-foundation.org> [acesso 10/01/2017]

<https://www.philotozzi.com/> [acesso 10/01/2017]

<http://www.pratiques-philosophiques.fr/> [acesso 19/11/2016]

<https://sites.google.com/a/profsintra.org/aps/centro-formacao/formacao/centro-dialogos-filosofia-com-criancas-e-outras-idades> [acesso 10/01/2017]

<http://www.sophianetwork.eu/> [acesso 10/01/2017]

http://thinkingspace.org.uk/about_us/ [acesso 10/01/2017]

<http://www.wonderponderonline.com/> [acesso 10/01/2017]

joanarssousa.blogs.sapo.pt/ [acesso 10/01/2017]

1.3 Estética

http://criticanarede.com/html/fil_oqueeaarte.html [acesso 12/11/2016]

http://criticanarede.com/html/fil_tresteoriasdaarte.html [acesso 12/11/2016]

1.4 Educação pela /para a Arte

<https://claudiomoreira.com.br/teoria-das-inteligencias-multiplas-de-howard-gardner/>
[acesso 19/11/2016]

<http://portal.unesco.org/culture/es/files/33947/11798495493AntonioDamasio-SpeechRevised.pdf/AntonioDamasio-SpeechRevised.pdf> [acesso 26/12/2016]

http://www.rtp.pt/noticias/pais/ensino-artistico-e-fundamental-para-formar-bons-cidadaos_n26733 [17/11/2016]

http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/framework.shtm (Quadro de Ação de Dacar. 2000.) [acesso 15/11/2016]

<http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/most-programme/humanities-and-philosophy/> [acesso 19/11/2016]

<http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education> [acesso 2/01/2014]

2. Webgrafia de Consulta Geral

http://www.academia.edu/7858453/Pensamento_cr%C3%ADtico_algumas_de_suas_caracter%C3%ADsticas_valor_e_outros_problemas [acedido 17/12/2016]

<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-origem-da-palavra-arte/23905>
[acesso 10/11/2016].

<http://www.citador.pt/frases/citacoes/a/joan-miro-ferra> [acesso 17/11/2016]

<http://www.citador.pt/poemas/7-mario-de-sacarneiro> [acesso 17/11/2016]

<http://conceito.de/mapa-mental#ixzz4Fh1vLGFs>[acesso 28/07/2016]

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf [acesso 23/06/2013]

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf
[acesso 23/06/2013]

<http://www.dicionariodesimbolos.com.br/coruja/> [acesso 10/11/2016]

<http://www.filosofiahoje.com/2014/03/o-principal-objetivo-da-educacao-e.html>
[acesso 12/11/2016]

<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/cidh-dudh.html> [acesso 19/11/2016]

<http://www.goodreads.com/quotes/326617-i-made-art-a-philosophy-and-philosophy-an-art-i> [acesso 07/11/2016]

http://www.nbaa.pt/nbaa.pt/publico/Entries/2005/1/1_JIP_-_jardim_de_infancia_Popular.html [acesso 07/11/2016]

https://pensador.uol.com.br/frases_de_pensadores_da_educacao/2/ [acesso 19/11/2016]

<https://pensador.uol.com.br/frase/MTkzMTA2Mg/> [acesso 17/11/2016]

<http://www.publico.pt/cultura/noticia/a-arte-de-mentes-incontrolaveis-que-sai-fora-dos-eixos-encontrou-casa-em-sao-joao-da-madeira-1637414#/0> [acesso 01/06/2014]

Quadro de Ação de Dacar, 2000 - http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/framework.shtm [acesso 15/11/2016].

ANEXOS

Anexo I – Pedido de Autorização à Direção do Jardim de Infância Popular



PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO À DIREÇÃO DO JARDIM DE INFÂNCIA POPULAR

Exmos. Senhores,

Eu, Maria João Fragoso Carapinha, encontrando-me a desenvolver um projeto de investigação no âmbito do curso de Mestrado em Arte e Educação da Universidade Aberta venho por este meio solicitar a V. Ex^a autorização para realizar a minha investigação no vosso jardim-de-infância mediante a aplicação do projeto em regime de voluntariado.

O projeto de investigação sobre o qual me encontro a trabalhar diz respeito à “*Filosofia e Arte no jardim de infância*“. A investigação desenvolver-se-á ao longo do ano letivo 2014-2015 e, para tal, necessitarei de observar/ descrever as sessões de dinamização do *Projeto PhilosArtis*.

A escola beneficiará de toda a informação proveniente deste estudo e dos resultados obtidos na pesquisa, que serão formalmente apresentados à comunidade escolar através de um *workshop*. Desde já cumpre-me garantir o total anonimato na apresentação dos resultados da investigação, tanto do jardim de infância como dos alunos e educadores que participam na investigação.

Agradeço desde já a atenção dispensada e disponibilizo-me para prestar mais informações que V. Ex.^a considere pertinentes.

Com os meus melhores cumprimentos,

Anexo II – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação



PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Exmo. (ª) Senhor (ª) Encarregado(a) de Educação

O meu nome é Maria João Fragoso Carapinha, sou professora de e no âmbito do Curso de Mestrado em Arte e Educação, que frequento, na Universidade Aberta encontro-me a desenvolver um trabalho de investigação sobre “ *Filosofia e Arte no jardim de infância* “A referida investigação decorrerá durante o ano letivo de 2014/2015 partindo da aplicação do *Projeto PhilosArtis*.

Numa primeira fase da investigação será necessária a observação e registo vídeo das sessões do *Projeto* que serão transcritas e analisadas de forma a permitirem aferir a participação e evolução das competências dos alunos.

Numa segunda fase, no final do ano letivo, serão realizadas entrevistas em pequenos grupos de alunos que serão, igualmente, registadas em vídeo para poderem ser transcritas e analisadas e que tem como objetivo auscultar a perceção dos alunos sobre o *Projeto*.

Assim, venho por este meio solicitar que me autorize a implementar a investigação descrita garantindo-lhe, desde já, o anonimato dos alunos intervenientes.

Agradecendo a colaboração de V. Exa.

Com os meus melhores cumprimentos,

Eu, _____ Encarregado de Educação do aluno
_____ autorizo a implementação da investigação
descrita pela professora Maria João Carapinha enquanto dinamizadora do *Projeto
PhilosArtis - Filosofia e Arte no jardim de infância* “ na turma do meu educando no
decurso do ano letivo 2014/ 2015.

_____/_____/_____

Anexo III – Folha de Sumários



Projeto *PhiloArtis*
Filosofia e Arte no Jardim de Infância
Jardim de Infância Popular – Cacém

Folha de Sumários

Data	Sumário	Assiduidade	Assinatura do Dinamizador

Anexo IV – Grelha de Observação de Aula



Grelha de Observação de Aula
Sessão do Projeto Filosofia Arte no Jardim de Infância

Data:
Atividade:
Descrição da atividade/recursos:
Propostas dos dinamizadores da sessão:
Reações dos alunos às atividades propostas:
Memória descritiva da sessão:
Reflexão:

Anexo V – Ficha de avaliação por sessão



Ficha de avaliação por sessão

Data:

Nome da atividade:

Concretização dos objetivos:

Expetativas do dinamizador:

Adesão do público – alvo:

Contributo para a inclusão:

Contributo para o enriquecimento cultural/humano:

Obstáculos/Constrangimentos:

Anexo VI – Ficha de Avaliação por Área Temática



Ficha de Avaliação por Área Temática

Período em Avaliação:
Área Temática:
Concretização da Planificação:
Concretização das atividades:
Expetativas do dinamizador:
Adesão do público-alvo:
Contributo para o desenvolvimento intelectual, cultural e social:
Obstáculos/Constrangimentos:
Pontos fortes/Pontos fracos:

Anexo VII – Ficha de Observação do Aluno



Ficha de Observação do Aluno⁸⁷

Nome do aluno: Sala B

1. Nunca; 2. Raramente; 3. Às vezes; 4. Frequentemente; 5. Sempre.

1. Questiona
2. Levanta questões pertinentes
3. Cumpre as regras de participação no diálogo
4. Verbaliza o raciocínio de forma coerente
5. Reestrutura e reformula o seu pensamento
6. Questiona/contra-argumenta a (s) ideia (s) do (s) outro (s)
7. Fornece exemplos e contraexemplos
8. Generaliza de forma alicerçada
9. Sintetiza ideias
10. Coloca-se na perspetiva do Outro
11. Participa de forma ativa e empenhada
12. Manifesta responsabilidade

1	2	3	4	5

⁸⁷ Baseada na Ficha de Avaliação/Observação do Aluno (Rego.2015: 34)

Anexo VIII – Questionário à Direção do Jardim de Infância Popular



Questionário à Direção do Jardim de Infância Popular

1. Qual o impacto que o Projeto teve na Instituição?
2. Considera importante a Educação pela Arte? Porquê?
3. Considera uma mais-valia a implementação da Filosofia para crianças na sua Instituição?
4. Quais as expetativas sobre o Projeto?
5. Considera que os objetivos foram alcançados?
6. Que avaliação faz ao Projeto?
7. Quais as atividades que considerou importantes no envolvimento de toda a comunidade escolar? Porquê?
8. Considera pertinente a continuação do Projeto na sua instituição no próximo ano letivo?
Sugestões:

Anexo IX – Questionário aos Encarregados de Educação



Questionário aos Encarregados de Educação

1. Considera importante a Educação pela Arte? Porquê?
2. Considera uma mais – valia a implementação da Filosofia na primeira infância?
3. Quais as expetativas sobre o Projeto?
4. Como é que o seu educando reagiu ao Projeto?
5. Quais as diferenças que encontrou no seu educando após a implementação do Projeto?
6. Considera que este projeto contribuiu para o desenvolvimento intelectual, cultural e social do seu educando?
7. Quais as atividades que o seu educando gostou mais? E as que gostou menos?
8. Na sua opinião, o Projeto deve continuar no próximo ano letivo?
Sugestões:

Anexo X – Entrevista à educadora da Sala B (5 anos)

Entrevistas

Estas entrevistas inserem-se como metodologia de avaliação face à implementação do *Projeto – PhilosArtis (Filosofia e Arte no jardim de infância)* a fim de aferir o impacto que o mesmo teve na comunidade escolar, como nos seus intervenientes.



Guião de entrevista à educadora da Sala B (5 anos)

1. Que idade tem?
2. Qual é a sua formação académica?
3. Quantos anos possui de prática letiva enquanto educadora?
4. Qual é a sua opinião acerca da educação pela/para a arte?
5. Na sua perspetiva, considera pertinente o recurso à filosofia na 1ª infância?
6. O que pensa sobre a articulação entre a filosofia e a arte?
7. Emita um parecer acerca do Projeto *PhilosArtis*.
8. Que atividades gostou mais?
9. Que atividades gostou menos?
10. Como é que os alunos aderiram às atividades propostas?
11. Notou alguma modificação na forma de estar, de brincar, de pensar dos alunos desde as sessões de Arte e Filosofia? Quais?
12. Que balanço faz do Projeto?

Anexo XI – Entrevista aos alunos (crianças)



Guião de entrevista aos alunos (crianças)

1. Que idade tens?
2. O que é para ti a arte?
3. O que é para ti a filosofia?
4. Gostaste das atividades?
5. Quais as atividades de que gostaste mais e menos?
6. O que é que aprendeste?
7. Se pudesses arranjar uma palavra para definir a Filosofia e a Arte, qual seria?

Anexo XII - Sinopse da Avaliação/Retroação

Sinopse da Avaliação

Fases	Instrumentos	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Intervenientes
Implementação	<p>Grelha de observação de aula.</p> <p>Ficha de avaliação de cada sessão.</p> <p>Ficha de avaliação de cada área temática.</p>	<p>Avaliar cada etapa do projeto.</p> <p>Aferir o impacto que cada sessão tem sobre o público-alvo.</p>	<p>Regular o cumprimento dos objetivos e planificação de cada sessão.</p> <p>Refletir sobre os aspetos positivos/negativos de cada sessão.</p> <p>Interpretar sinais que levem à melhoria das sessões.</p> <p>Compreender a receção do público-alvo face às estratégias e atividades apresentadas.</p>	<p style="text-align: center;">Dinamizador da sessão.</p> <p style="text-align: center;">Educadora (sala dos 5 anos).</p>
Conclusão	<p>Questionário.</p> <p>Entrevista.</p> <p>“Focus Group”</p>	<p>Avaliar o impacto do projeto na comunidade escolar.</p> <p>Estabelecer um elo de ligação entre jardim de infância e casa.</p> <p>Interpretar o posicionamento dos intervenientes face ao projeto.</p>	<p>Aferir a avaliação das instituições sobre o projeto.</p> <p>Analisar a avaliação que a educadora fez sobre o projeto.</p> <p>Auscultar os Encarregados de Educação sobre o impacto que o projeto teve nos seus educandos.</p> <p>Aferir o grau de satisfação dos alunos.</p> <p>Conhecer os pontos fortes e fracos do projeto.</p>	<p style="text-align: center;">Dinamizador da sessão.</p> <p style="text-align: center;">Educadora (sala dos 5 anos).</p> <p style="text-align: center;">Direção da Instituição.</p> <p style="text-align: center;">Encarregados de Educação.</p> <p style="text-align: center;">Alunos.</p>