



Departamento de Educação e Ensino a Distância

Mestrado em Arte e Educação

**A promoção da atitude filosófica na infância com recurso às
expressões artísticas – o *Projeto Filosofia Para Todos***

Ana Cristina Barroso Soares

Lisboa, julho 2012

Mestrado em Arte e Educação

A promoção da atitude filosófica na infância com recurso às expressões artísticas – o *Projeto Filosofia Para Todos*

Ana Cristina Barroso Soares

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em Arte e
Educação

Orientador: Professor Doutor António Moreira Teixeira

Lisboa, julho 2012

Para a Ana Beatriz

RESUMO

A presente dissertação tem como foco a promoção da atitude filosófica na infância e a sua possível operacionalização através do *Projeto Filosofia Para Todos*. Ancora-se numa perspectiva que consagra a filosofia como meio privilegiado para o desenvolvimento do pensar crítico (Lipman.1985), defende a arte como a base da educação (Read.2007) e elege as expressões artísticas como meio para a obtenção de conhecimento (Goodman.2006). O projeto inspirado no *Programa de Filosofia para Crianças* de Lipman foi criado e dinamizado, em par pedagógico, por duas docentes de Filosofia durante o ano letivo 2010/2011 com duas turmas do ensino básico (quarto e sexto anos). Foi aplicado o método dialógico – pergunta/ resposta - proposto pelo filósofo norte-americano para a promoção do pensar crítico, no entanto, os recursos utilizados, do domínio das expressões artísticas, foram criados e/ ou adaptados pelas autoras do projeto.

As atividades e a escolha da sua designação refletem a relação entre as expressões plástica, dramática, musical e a atitude filosófica, por isso, na construção / adaptação dos materiais / recursos e respetiva denominação privilegiaram-se a referência a um objeto e a um verbo que, em conjunto, revelassem o objetivo pretendido. Surgiram assim a *Caixa de Pensar*, a *Roda de Sentir* e o *Quadro de Ouvir*.

Ao longo deste trabalho procuramos mostrar o caminho percorrido pelos intervenientes no *Projeto Filosofia Para Todos* na promoção da atitude filosófica na infância, dividindo em quatro partes o nosso estudo: a primeira em que esclarecemos o papel da arte como mediadora de outros conhecimentos, a relação entre expressões artísticas / filosofia e a atitude filosófica; a segunda em que analisamos o programa de *Filosofia para Crianças* de Lipman e a sua adequação às características da faixa etária dos alunos; na terceira parte abordamos a prática do projeto no que respeita a metodologia e a recolha de dados; na quarta parte analisamos e fazemos uma reflexão, à luz do enquadramento teórico e dos dados recolhidos, sobre o *Projeto Filosofia Para Todos*. Por fim, na conclusão, apresentamos a nossa perspectiva sobre a aplicação do projeto, discutindo as suas possíveis limitações e a necessidade de continuação de uma investigação sobre esta problemática de molde a que seja possível avaliar, a médio prazo, o processo formativo dos alunos.

Palavras-chave: Filosofia para Crianças; Atitude filosófica; Expressões artísticas; *Projeto Filosofia Para Todos*.

ABSTRACT

This dissertation on the promotion of philosophical attitude in childhood - *Philosophy for All Project* is anchored in a perspective that enshrines philosophy as a privileged means for the development of critical thinking (Lipman.1985), defends art as the basis of education (Read.2007) and elects the artistic expressions as a means of obtaining knowledge (Goodman.2006). The project, inspired by Lipman *Philosophy for Children* program was created and animated by the researcher, paired teaching during the academic year 2010/2011 into two classes of basic education (quarter and sixth year). In it was applied the methodology dialogue - question / answer - proposed by the American philosopher to promote critical thinking, but the resources used, the domain of artistic expression, were created and / or adapted by the authors of the project. The activities and their nomenclature tried to reflect the relationship between the artistic, dramatic, musical and philosophical attitude, therefore, the construction / adaptation of materials / resources and relevant technical designation was privileged reference to an object and a verb together reveal the intended purpose. There were thus *Box Thinking*, *Circle Feeling* and the *Board of Hearing*.

Throughout this paper we show the path taken by players in *Philosophy for All Project* in the promotion of philosophical attitude in childhood, dividing into four parts to our study: the first in which we clarify the role of art as a mediator of other knowledge, the relationship between artistic expressions / philosophy and philosophical attitude, the second in which we analyze the *Philosophy for Children Program* of Lipman and its adaptation to the characteristics of the age range of students, in the third part we discuss the design practice regarding methodology and data collection and in the fourth part we analyze and reflect the light of the theoretical framework and data collected *Philosophy For All Project*. Finally, the conclusion we present our perspective on the implementation of the project, discussing its possible limitations and the need for continuation of research on this issue so that it is possible to assess the medium term the educational process of students.

Keywords: Philosophy for Children; Philosophical attitude; Artistic expressions; *Philosophy for All Project*.

AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao fim deste trabalho é imperioso destacar as pessoas que foram fundamentais para a sua realização porque sem elas esta tarefa não seria concluída.

Agradeço ao Professor Doutor António Teixeira orientador desta dissertação pelos conselhos, incentivos e disponibilidade demonstrados.

Agradeço ao Professor Doutor Amílcar Martins, coordenador do Mestrado em Arte e Educação, pela confiança, disponibilidade e entusiasmo revelados ao longo destes anos.

À Direção do Agrupamento de Escolas Padre Abílio Mendes pela abertura e apoio na dinamização do *Projeto Filosofia Para Todos*.

Aos alunos intervenientes no *projeto*, pais, encarregados de educação e restante família pela disponibilidade em participar nesta investigação.

Às professoras Fátima Soares e Maria João Bica que disponibilizaram as suas aulas e o seu tempo para participarem neste trabalho.

À Anabela Rosmaninho, coautora e co dinamizadora do *Projeto Filosofia Para Todos*, pela participação, entusiasmo, dedicação, trabalho, disponibilidade e ainda pela revisão do texto final.

Por fim, à minha família e aos meus amigos pela confiança e presença contínuas!

A todos, muito obrigada!

ÍNDICE

Resumo.....	I
Abstract.....	III
Agradecimentos.....	V
Índice.....	VII
Lista de Abreviaturas.....	XIII
Introdução.....	1
1.1. Objeto e problema de investigação.....	1
1.2. Justificação do estudo.....	2
1.3. Questões de investigação.....	2
PARTE I – A PROMOÇÃO DA ATITUDE FILOSÓFICA PELA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.....	5
Capítulo I – Educação e arte.....	7
1.1. Educação pela arte.....	7
1.2. Educação e modos de representação.....	10
1.3. Educação, imaginação e criatividade.....	14
Capítulo II – Expressões Artísticas e Filosofia.....	17
2.1. Artes e conhecimento.....	17
2.2. Juízos estéticos e filosofia.....	18
Capítulo III – Atitude filosófica.....	25
3.1. A necessidade da filosofia.....	25
3.2. A experiência do filosofar.....	29
3.3. Filosofar no contexto do <i>Projeto Filosofia Para Todos</i>	31

PARTE II – OPERACIONALIZAÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM FILOSÓFICA PRECOCE.....	33
Capítulo I – Filosofia com crianças.....	35
1.1. O programa de <i>filosofia para crianças</i>	35
1.2. Exemplos de aplicação/ dinamização de sessões de filosofia com crianças.....	39
Capítulo II - A aprendizagem filosófica e o desenvolvimento cognitivo.....	45
2.1. Os fatores de desenvolvimento.....	46
2.2. Os estádios de desenvolvimento – as operações concretas	48
2.3. O papel do educador na aprendizagem.....	50
PARTE III – ESTUDO DE CASO: O PROJETO FILOSOFIA PARA TODOS.....	53
Capítulo I – Caracterização do estudo.....	55
1.1. Metodologia qualitativa.....	55
1.2. Estudo de caso – o <i>Projeto Filosofia Para Todos</i>	56
Capítulo II – Caracterização da população em estudo.....	57
2.1. Alunos intervenientes no <i>Projeto Filosofia Para Todos</i>	57
2.2. Docentes das turmas participantes no <i>Projeto Filosofia Para Todos</i>	57
2.3. Docente coautora e co dinamizadora do <i>Projeto Filosofia Para Todos</i>	58
Capítulo III – Técnicas de recolha de dados.....	59
3.1. Observação participante.....	59
3.2. Inquéritos por entrevista.....	59
3.2.1. Inquéritos por entrevista às docentes das turmas participantes no <i>Projeto Filosofia Para Todos</i>	59
3.2.2. Inquérito por entrevista à docente coautora e co dinamizadora do <i>Projeto Filosofia Para Todos</i>	60
3.2.3. Inquérito por entrevista - conversa com os alunos das turmas participantes no <i>Projeto Filosofia Para Todos</i>	60

PARTE IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	63
Capítulo I – As atividades do <i>Projeto Filosofia Para Todos</i>	65
1. Os títulos e os objetivos das atividades.....	65
2. Descrição das atividades dinamizadas.....	67
2.1. A <i>Caixa de Pensar</i>	68
2.1.1. <i>Caixa de Pensar</i> – quarto ano – sessão 1.....	70
2.1.2. <i>Caixa de Pensar</i> - quarto ano - sessão 2.....	72
2.1.3. <i>Caixa de Pensar</i> – sexto ano - sessão 1.....	74
2.1.4. <i>Caixa de Pensar</i> – sexto ano - sessão 2.....	76
2.2. A <i>Roda de Sentir</i>	78
2.2.1. <i>Roda de Sentir</i> – quarto ano – sessão 1.....	78
2.2.2. <i>Roda de Sentir</i> – quarto ano – sessão 2.....	82
2.2.3. <i>Roda de Sentir</i> – sexto ano – sessão 1.....	85
2.2.4. <i>Roda de Sentir</i> – sexto ano – sessão 2.....	88
2.3. O <i>Quadro de Ouvir</i>	90
2.3. 1. <i>Quadro de Ouvir</i> – quarto ano – sessão 1.....	91
2.3. 2. <i>Quadro de Ouvir</i> – quarto ano – sessão 2.....	92
2.3. 3. <i>Quadro de Ouvir</i> – sexto ano – sessão 1.....	95
2.3. 4. <i>Quadro de Ouvir</i> – sexto ano – sessão 2.....	97
Capítulo II – Apresentação dos resultados	101
1. Observação participante.....	101
1.1. As sessões com o quarto ano.....	102
1.2. As sessões com o sexto ano.....	104
2. As entrevistas às docentes.....	106
2.1. Expetativas.....	106
2.2. Características do <i>Projeto Filosofia Para Todos</i>	107
2.3. Dinamização do <i>Projeto</i> nas turmas dos quarto e sexto anos no ano letivo de 2010 / 2011.....	108
2.3.1. As atividades dinamizadas.....	108
2.3.2. Hierarquia das atividades	108
2.3.3. Adequação à faixa etária e aos interesses dos alunos.....	109

2.4. <i>Feedback</i> dos alunos e das famílias.....	109
2.5. Conclusões sobre a aplicação do <i>Projeto Filosofia Para Todos</i> - perspetiva das docentes.....	110
3. As entrevistas – conversa com os alunos	111
3.1. Características do <i>Projeto Filosofia Para Todos</i>	111
3.2. Dinamização do <i>Projeto</i> nas turmas dos quarto e sexto anos no ano letivo de 2010 / 2011	112
3.2.1. As atividades dinamizadas.....	112
3.2.2. Hierarquia das atividades	112
3.3. <i>Feedback</i> dos alunos e das famílias	113
3.4. Conclusões sobre a aplicação do <i>Projeto Filosofia Para Todos</i> - perspetiva dos alunos	113
4. A entrevista à coautora e co dinamizadora do <i>Projeto Filosofia Para Todos</i>	114
4.1. Características do <i>Projeto Filosofia Para Todos</i>	114
4.1.1. Criação do <i>Projeto</i>	114
4.1.2. Alterações / adaptações do <i>Projeto</i>	115
4.2. A dinamização do <i>Projeto</i> nas turmas dos quarto e sexto anos no ano letivo de 2010 / 2011	116
4.2.1. Características das turmas.....	116
4.2.2. Objetivos do <i>Projeto Filosofia Para Todos</i>	116
4.2.3. Metodologias do <i>Projeto Filosofia Para Todos</i>	116
4.2.4. Materiais / recursos utilizados	117
4.2.5. Hierarquia das atividades	117
4.3. <i>Feedback</i> dos alunos e das famílias	118
4.4. Conclusões sobre a aplicação do <i>Projeto Filosofia Para Todos</i> – perspetiva da coautora e co dinamizadora do <i>Projeto</i>	118
5. Síntese sobre as categorias da análise das entrevistas.....	119
Capítulo III - Análise dos resultados	121
1.1. Educação e arte no <i>Projeto Filosofia Para Todos</i>	121
1.2. Expressões artísticas e filosofia no <i>Projeto Filosofia Para Todos</i>	123
1.3. Atitude filosófica e o <i>Projeto Filosofia Para Todos</i>	124
1.4. Filosofia para crianças e o <i>Projeto Filosofia Para Todos</i>	125

1.5. Os fatores, os estádios de desenvolvimento e o papel do professor no <i>Projeto Filosofia Para Todos</i>	127
Conclusão	129
Bibliografia	135
1. Obras de enquadramento teórico-concetual	135
1.1. Atitude filosófica.....	135
1.2. Filosofia para crianças.....	135
1.3. Estética.....	138
1.4. Educação artística	139
1.5. Educação	139
2. Obras do enquadramento metodológico	140
3. Obras de consulta geral	141

LISTA DE ABREVIATURAS

FpC – Filosofia para Crianças

FPT – Projeto Filosofia Para Todos

CP – Caixa de Pensar

RS – Roda de Sentir

QO – Quadro de Ouvir

A – aluno

P - professor

Introdução

1.1. Objeto e problema de investigação

O *Projeto Filosofia Para Todos* foi criado no ano letivo 2005/2006 na Escola Secundária Augusto Cabrita por duas professoras de filosofia que haviam realizado, no ano anterior, uma formação na área da *filosofia para crianças* no âmbito do pensamento de Mathew Lipman (1985). Nos primeiros anos de aplicação do *projeto* foram dinamizadas sessões de filosofia, com alunos do terceiro ciclo do ensino básico, que tinham como objetivo: desenvolver capacidades de leitura e interpretação de textos; promover as competências crítica, criativa e argumentativa; sensibilizar para as questões da cidadania e formação cívica dos alunos. Em todas as sessões, até ao ano letivo de 2009/2010, foi aplicada a metodologia de Lipman e os recursos usados foram os seus próprios textos (*Pimpa*.1992 e *Kiko e Gui*.1993) juntamente com os guiões. Ainda nesse ano as docentes optaram por recorrer a outros materiais, nomeadamente, livros de histórias de literatura infantil e juvenil como ponto de partida para a aplicação da metodologia.

No ano letivo 2010/2011 dá-se uma “revolução” quando a escola secundária passou a fazer parte de um mega agrupamento e os restantes ciclos de ensino básico passaram a estar disponíveis para a aplicação do *projeto*. O público mudou e passaram a ser os alunos dos primeiro e segundo ciclos os destinatários privilegiados das sessões de filosofia. Ao mudar o público – alvo adaptaram-se os objetivos, criaram-se novos recursos e o *Projeto Filosofia Para Todos*, que constitui o objeto da presente investigação, centrou-se na aplicação e adaptação da metodologia de Lipman em sessões de filosofia com crianças entre os oito e os doze anos (dos quarto e sexto anos de escolaridade) recorrendo às expressões artísticas – plástica, dramática, musical - como meio privilegiado para promover a atitude filosófica.

Ao longo desta investigação analisaremos e discutiremos a prática do referido *projeto* procurando responder à seguinte pergunta de partida: *Como promover a atitude filosófica com alunos dos primeiro e segundo ciclos do ensino básico recorrendo às expressões artísticas?*

1.2. Justificação do estudo

Este estudo ancora-se numa perspetiva que consagra a filosofia como um meio privilegiado para o desenvolvimento do pensar crítico, que deve ser iniciado na infância (Lipman.1985); defende a arte como a base da educação (Read.2007); elege as expressões artísticas como meios para a obtenção de conhecimento (Goodman.2006) e integra-se numa visão holística na qual a educação, a filosofia e as expressões artísticas se conjugam de modo a contribuírem para a formação e o desenvolvimento dos jovens no seu todo.

1.3. Questões de investigação

As questões de investigação às quais procuraremos responder são as seguintes:

No que consiste a atitude filosófica que se procura promover?

Qual a metodologia usada para promover a atitude filosófica na infância?

Como é que as expressões artísticas podem contribuir para a promoção da atitude filosófica e do pensar crítico?

Quais as atividades, no domínio das expressões artísticas, que as dinamizadoras do *Projeto Filosofia para Todos* concebem para a promoção da atitude filosófica?

Desta forma tentaremos:

- a) Evidenciar a necessidade da promoção da atitude filosófica na infância.
- b) Compreender a relevância das expressões artísticas e das suas várias linguagens na promoção de uma atitude crítica e reflexiva na infância.
- c) Conceber atividades, no domínio das expressões artísticas, que permitam promover a atitude filosófica em alunos dos primeiro e segundo ciclos do ensino básico.
- d) Fundamentar o papel da filosofia na promoção do pensar crítico a iniciar-se na infância.
- e) Refletir e avaliar as dinâmicas do processo ensino / aprendizagem presentes no *Projeto Filosofia Para Todos*.

De forma a podermos responder às várias interrogações que enunciamos dividimos o nosso estudo em quatro partes. Na primeira - *a promoção da atitude filosófica pela educação artística* - procuraremos esclarecer o papel da arte enquanto

mediadora de outros conhecimentos; a relação entre expressões artísticas e filosofia e a concepção de atitude filosófica que procuramos promover no *projeto*.

Na segunda parte – *operacionalização de uma aprendizagem filosófica precoce* - analisaremos o programa de *FpC* de Lipman no qual se inspirou o nosso *projeto*, assim como as características dos fatores e estádios de desenvolvimento defendidos por Piaget e que, na nossa perspectiva, se adequam à prática do *projeto*.

A terceira parte – *estudo de caso: o Projeto Filosofia Para Todos* - concerne o estudo realizado junto das duas turmas do ensino básico no ano letivo 2010/2011, a metodologia utilizada e como foram recolhidos os dados.

Na quarta parte – *apresentação e análise dos dados* – procuraremos descrever, analisar e refletir sobre as atividades desenvolvidas pelo *Projeto Filosofia Para Todos* e a sua relação com os dados recolhidos.

Por fim, na conclusão apresentaremos a nossa perspectiva sobre a aplicação do projeto, discutiremos as suas possíveis limitações e a necessidade de continuação de uma investigação sobre esta problemática de molde a que seja possível avaliar a médio prazo o processo formativo dos alunos participantes num projeto desta natureza.

PARTE I

A PROMOÇÃO DA ATITUDE FILOSÓFICA PELA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Capítulo I – Educação e arte

“A Educação pela Arte proporciona todo um vasto leque de vivências simbólicas e emocionais que contribuem de modo muito especial, não só para o desenvolvimento afetivo – emocional e intelectual da criança, como permitem o colocar em ação toda uma série de mecanismos psicológicos de defesa (catarse, compensação, deslocação, sublimação, etc.) que robustecem a criança na sua luta contra as frustrações e conflitos da vida.” (Sousa.2003:83)

A educação pela arte promove o contacto com um novo mundo de possibilidades emocionais e cognitivas que conduz as crianças no progresso das aprendizagens, na construção da personalidade e na otimização relacional com o mundo. A educação pela arte implica renovação (Sousa.2003), porque abandona metodologias pedagógicas obsoletas e tradicionais centradas no professor e implica liberdade (Sousa.2003) ao proporcionar à criança um lugar onde se pode expressar sem medo e livre de preconceitos.

A arte institui-se como um caminho para diversas aprendizagens, qualquer contacto com a arte implica “necessariamente o exercício da cognição, racionalidade e compreensão” (Lopes.2011:39), o que significa que as estruturas cognitivas essenciais à sua apreensão e compreensão são as mesmas que para qualquer outro domínio do conhecimento.

Assim, educar pela arte apresenta-se como uma proposta pedagógica privilegiada quando o objetivo é a promoção da atitude filosófica nas crianças.

1.1. Educar pela arte

Para Herbert Read (2007), “a arte deve ser a base da educação” e, em qualquer grau de ensino ou área do saber, é lícita a utilização das artes/ expressões artísticas como instrumento pedagógico facilitador de conhecimentos. Ao educar para e com a arte, os alunos são confrontados com diversas interpretações do mesmo objeto e é nessa interligação e dialética interpretativa que se cumpre a tese de António Damásio (2006): a educação é o meio para podermos manter a saúde da mente e do cérebro. Para o neurocientista é a partir das experiências nos vários sistemas de ensino que se constitui

a base da pessoa/ cidadão e “o ensino da matemática e da ciência não são suficientes para formar verdadeiros cidadãos” (Damásio.2006:5), porque a “mente e o cérebro humanos resultam de um trabalho cooperativo entre o cognitivo e o emocional” (2006:7). A educação deve privilegiar a relação entre as artes e o humanismo de molde a poder contribuir para uma reflexão ética sobre a sociedade e a cultura.

A evolução no conhecimento é fruto de um indivíduo que vive no mundo e o modo como se entende e define enquanto pessoa (sujeito livre, responsável e autónomo) reflete-se, na perspetiva de Damásio, na forma como explora a ciência. Os cientistas e investigadores das várias áreas científicas e tecnológicas surgem-nos, muitas vezes, como personagens imbuídas de indiferença e distanciamento face ao mundo que os envolve, mas esses investigadores são sujeitos éticos que transferem para o objeto de estudo e de trabalho as suas conceções sobre o mundo e a humanidade. Assim, uma educação de base que privilegie a relação entre as artes e o humanismo assume um lugar fundamental no desenvolvimento científico, porque as leis e teorias não são apenas de carácter cognitivo/ racional, mas implicam um entendimento emocional sobre o mundo.

É também nesta linha de pensamento que consideramos com Read (2007) que o grande objetivo da educação é contribuir para uma sociedade mais justa, na qual a arte ocupará um lugar privilegiado na construção do conhecimento:

“A educação estética tem como objetivo: [entre outros] a preservação da intensidade natural de todas as formas de percepção e de sensação” (Read.2007:22)

Numa educação que privilegia as artes reforçam-se as relações do sujeito com o mundo, porque a organização e interpretação exigidas no ato de perceber são exploradas nas suas várias vertentes e incentivadas como meio para o conhecimento. Cada sujeito transfere para a percepção do mundo o seu eu interior e, quanto mais rico for, maior será a partilha com os outros indivíduos.

A educação estética é uma educação para a sensibilidade, para a expressão da sensação e do indizível “de uma maneira comunicável de formas de experiência mental que, de outro modo, ficariam parcial ou totalmente inconscientes” (Read.2007:22), porque através da arte é possível chegar aos outros e partilhar com eles o que, de contrário, ficaria reduzido ao silêncio e à incompletude.

É a educação pela arte que permite o que:

“mais nenhum tema é capaz de dar à criança não só uma consciência em que a imagem e o conceito, a sensação e o pensamento se relacionem e estejam unidos, mas também, ao mesmo tempo, um conhecimento das leis do universo, e um hábito ou comportamento de harmonia com a natureza.” (Read.2007:91).

É o espaço holístico preferencial de comunhão entre a sensação, a razão e a natureza. Cada um destes três elementos desempenha um papel importante na estruturação do indivíduo e contribui para o crescimento e desenvolvimento na infância. As crianças que, desde cedo, são confrontadas com a relação próxima e indissociável entre a imagem e o conceito - o que se vê e a sua representação concetual - e entre a sensação e a razão - o que o indivíduo receciona através dos órgãos sensoriais e a respetiva organização racional - aproximam-se de uma ságeza que, do ponto de vista de Read, se transmuta em harmonia com a natureza. É pela e com a arte que o sujeito apreende o que o rodeia, na sua autenticidade, partindo dos sentidos e reconstruindo-o pela razão. No mundo das expressões artísticas estabelece-se uma harmonia entre estes dois domínios que não é comum em outras áreas do conhecimento já que, na maior parte dos casos, há um distanciamento entre o sensorial e o racional:

“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 sensibilidade do aluno é estimulada através da contemplação da arte, mas também de um trabalho de discussão e compreensão das linguagens artísticas que abrem horizontes cognitivos e contribuem para uma evolução nas aprendizagens:

“A Educação pela Arte vai mais longe do que a simples administração de conhecimentos, visando (...) a aquisição e desenvolvimento dos instrumentos básicos do pensamento: sentimentos, imagens, palavras, ideias” (Sousa.2003:83)

Assim, ao educar pela arte, não se está a fugir ao racional e lógico, mas antes se veiculam e desenvolvem competências dessa área. A arte e as expressões artísticas surgem-nos como catalisadores de conhecimentos científicos, tecnológicos e filosóficos não se esgotando na sua especificidade e abrindo caminho para todos os níveis de conhecimento. Além desta abertura a outros saberes dos domínios da ciência ou da filosofia, a arte possibilita ainda um desenvolvimento afetivo - emocional e intelectual (Sousa.2003) que acompanhará o sujeito durante a sua vida. Na educação pela arte é possível fomentar a liberdade de expressão de ideias, sentimentos e emoções que podem ser partilhados com outros indivíduos sem receio de conflitos, atitudes e comportamentos negativos.

O sujeito educado pela arte é aberto ao mundo, livre e reflexivo na ação sobre o que o rodeia, já que “aprender a partir da e com a arte supõe necessariamente o exercício da cognição, racionalidade e compreensão” (Lopes.2011:39). São as obras de

arte e os discursos que contribuem para o “questionamento e interpelação do que é a sociedade, os valores, as causas” (Lopes.2011:74) e, por isso, abrem caminho à reflexão filosófica. Quando uma criança é educada num meio que privilegia a discussão sobre as diversas formas de arte e as possíveis interpretações sobre elas, aprende a questionar, refletir e procurar argumentos que validem as diversas perspectivas.

Assim, a educação pela arte institui-se como meio para:

a) Promover outros conhecimentos - porque pode assumir-se como mediadora de saberes científicos e tecnológicos;

b) Formar cidadãos – através da relação entre arte e humanismo, os indivíduos desenvolvem as suas competências sociais e emocionais;

c) Refletir filosoficamente – porque confrontados com os discursos artísticos, a liberdade criativa e as possíveis interpretações sobre o mundo, os sujeitos desenvolvem competências críticas, argumentativas e lógicas essenciais à filosofia.

1.2. Educação e modos de representação

“Uma teoria da educação tem quatro traços principais. (...) Primeiro deve especificar as experiências que mais eficazmente implantam no indivíduo uma predisposição para a aprendizagem. (...) Em segundo lugar, tem de especificar como deve ser estruturado um corpo de conhecimentos, para que possa ser prontamente entendido pelo aluno.(...) Em terceiro lugar, uma teoria da educação deve especificar as seqüências mais eficazes para apresentar os conteúdos a aprender. (...) Por fim uma teoria da educação deve especificar a natureza e o ritmo das recompensas e punições no processo de aprendizagem e de ensino.”
(Bruner.1999:61-62)

Só é possível discutir a educação, na perspectiva de Bruner, se tivermos em conta estes quatro pontos, assumindo que a disposição dos educandos para a aprendizagem é condição necessária e suficiente para o desenvolvimento cognitivo e para o progresso no conhecimento. E porque a “curiosidade é um dos motivos intrínsecos para a aprendizagem“ (Bruner.1999:147) e o outro é a “vontade de aprender” (Bruner.1999:158) compreendemos que a educação e o sucesso das aprendizagens dependem, em primeiro lugar, do próprio aluno. Quando as personagens principais no processo educativo não estão motivadas para prosseguir no caminho do saber, o educador não pode substituí-las, mas pode desempenhar um papel fundamental na criação de experiências educativas que contribuam para “implantar” nos indivíduos a vontade de aprender. Para tal, é necessário que o professor seja capaz de estruturar /

organizar os conteúdos programáticos que pretende transmitir de uma forma inteligível para os alunos. O nível de linguagem e as estratégias devem ser adequados à faixa etária dos educandos, aos interesses e desenvolvimento cognitivo, porque a metodologia usada pelo docente é tão importante como os próprios conteúdos.

É também premente a criação de uma relação entre quem ensina e quem aprende que estabeleça um tempo e um espaço de convivência e cumplicidade criativa e crítica onde se encontram sujeitos capazes de discutir e aprender uns com os outros. O progresso e o sucesso nas aprendizagens resultam de uma relação pedagógica frontal e salutar entre os vários intervenientes, na qual as regras são claras e o “ritmo das recompensas e punições” é assumido à partida.

Uma teoria da educação ou prática educativa deve refletir sobre os castigos / recompensas a atribuir aos alunos, porque não é expectável no processo de ensino / aprendizagem que, ao fim de algum tempo, os alunos não revelem o seu progresso. Ao enunciar a natureza e ritmo de aplicação, os educadores estão a esclarecer os alunos sobre os objetivos a alcançar e o caminho a percorrer para os atingir. E porque “interessamo-nos por aquilo em que nos tornamos bons” (Bruner.1999:148), ao reforçar positivamente os alunos que atingem os objetivos esperados, o educador está a promover o sucesso e a contribuir para a auto estima e desenvolvimento dos sujeitos.

“A aprendizagem e a resolução de problemas dependem da exploração de alternativas e o ensino deve facilitar e regular a exploração de alternativas pelo aluno.” (Bruner.1999:64)

Quando os conteúdos são transmitidos aos educandos sem qualquer trabalho de investigação da parte deles, a curiosidade, exploração, dúvida e incerteza - essenciais ao progresso no conhecimento - ficam subsumidas na simples memorização de saberes alheios. Bruner defende que o papel do educador consiste nesse pôr à disposição do educando uma teia de dados e de problemas para serem desenvolvidos pelo aprendiz no seu processo de conhecimento, tendo plena consciência de que “o saber é um processo, não um produto” (Bruner.1999:96), o resultado das investigações não é definitivo, mas antes uma construção gradual, um caminho a percorrer durante toda a existência.

A escola tem a tarefa de “conseguir evitar que se estabeleça nela própria uma rotina” (Bruner.1999:186) e eleger-se como um dos grandes agentes de promoção da reflexão, já que os hábitos são inimigos do pensar. Refletir e progredir nas

aprendizagens, na perspectiva de Bruner, significa ultrapassar o óbvio e comum para, de uma forma crítica e autónoma, recriar e reconstruir uma visão do mundo independente.

A relação pedagógica que o educador estabelece com os educandos e as metodologias a que recorre assumem-se como protagonistas na educação. Porque se “a educação é um esforço para auxiliar ou moldar o crescimento” (Bruner.1999:17), a qualidade das interações entre os sujeitos e o modo como os conteúdos são transmitidos podem condicionar as aprendizagens e o desenvolvimento dos indivíduos, desempenhando o professor o papel principal ao contribuir para o crescimento intelectual. Por esse motivo, quando desenvolve o seu trabalho, o educador deve estar consciente dos seguintes pontos:

a) “Independência da reação relativamente à natureza do estímulo” (Bruner.1999:22) - as respostas dos alunos podem resultar das emoções ou sentimentos vivenciados e não refletem o progresso das aprendizagens. Apesar da relação de proximidade entre os intervenientes, as crianças sofrem influências do meio envolvente afetivo e emocional e, por isso, a sua concentração no processo ensino / aprendizagem pode ser condicionada por fatores externos à situação de sala de aula. Professores e alunos são pessoas cujas idiosincrasias se podem refletir na transmissão e receção de conteúdos.

b) “O crescimento depende da interiorização de acontecimentos num sistema de armazenamento (...) que torna possível a crescente capacidade da criança de ir além da informação encontrada numa só ocasião” (Bruner.1999:22) – as crianças adaptam os novos conteúdos aos seus quadros concetuais e é dessa relação e adequação que surge o conhecimento. Os conhecimentos adquiridos, as memórias e a forma como cada um constrói e desconstrói os saberes vão influenciar o progresso nas aprendizagens. Todos os educadores sabem que cada um dos seus alunos apreende e compreende os conteúdos programáticos diferentemente e essa distinção resulta das suas características cognitivas, mas também do modelo do mundo que cada sujeito possui.

c) “O crescimento intelectual implica uma capacidade crescente de dizer a si próprio e aos outros o que se fez ou o que se vai fazer.” (Bruner.1999:22) – a autoconsciência desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança. Aquele que tem consciência de si e do seu conhecimento sendo capaz de transmitir através da linguagem o que pensa e faz, tanto para si como para os outros, atinge um ponto de desenvolvimento em que transforma a mera ordenação dos objetos e das ações em organizações lógicas nas quais a relação causa / efeito assume um lugar de destaque.

É porque a criança aplica a causalidade que os comportamentos e os pensamentos podem ser veiculados aos outros e justificados racionalmente. O crescimento intelectual exige a utilização da lógica e da argumentação na aprendizagem e no desenvolvimento do sujeito de conhecimento.

d) “O desenvolvimento intelectual depende de uma interação sistemática e contingente entre um educador e um educando” (Bruner.1999:22) – como já referimos, Bruner dá especial importância à relação entre os dois elementos do processo ensino / aprendizagem. Nenhum tem primazia sobre o outro, uma vez que a relação só pode existir com a presença de ambos em que cada um desempenha o seu papel.

e) “O desenvolvimento intelectual é marcado pela crescente capacidade de lidar simultaneamente com várias alternativas” (Bruner.1999:23) – porque só quando os sujeitos conseguem organizar as ideias num domínio hipotético – dedutivo em que as várias possibilidades se apresentam abstratamente para serem analisadas e aplicadas, o crescimento e desenvolvimento intelectual atingem o seu objetivo.

E para alcançar o sucesso nas aprendizagens, Bruner propõe três formas de representação: enativa, icónica e simbólica (1999). A primeira caracteriza-se “por um conjunto de ações apropriadas para alcançar certo resultado” (Bruner.1999:66) existindo temas e conteúdos que não são passíveis de serem compreendidos ou ensinados, exceto pela ação. As palavras não são suficientes ou adequadas para explicitarem determinados campos ou certas atividades que devem ser desempenhadas e, nessas situações, a alternativa é a aprendizagem sob a forma de imitação do que é observado.

A segunda representação “depende da organização visual” (Bruner.1999:28), instituindo-se a imagem como meio privilegiado de transmissão da informação. Os conceitos ou conteúdos não são diretamente expressos, a imagem é a mediadora para a sua compreensão e aprendizagem.

Por fim “a representação por palavras ou linguagem (...) simbólica por natureza” (Bruner.1999:28) mais complexa e de carácter abstrato - sem uma relação direta entre símbolo e significado – exige um determinado desenvolvimento cognitivo por parte do sujeito de conhecimento.

Assim, e na esteira de Bruner, pensamos que o sucesso das aprendizagens deve ser mediado pela utilização dos vários modelos de representação apelando à ação sobre os objetos (representação enativa), às imagens (representação icónica) e, só por fim, aos conceitos e à simbologia (representação simbólica), para que os alunos sejam

confrontados com a necessidade de resolver problemas, desenvolver competências e aumentar conhecimentos.

1.3. Educação, imaginação e criatividade

É a imaginação criadora que se consubstancia no conhecimento que faz do homem “um ser projetado para o futuro, um ser que contribui para criar e que modifica o seu presente” (Vygotsky.2009:11).

A ação criativa distingue o homem de todos os outros seres, é por ela e com ela que cresce e que se modifica permitindo a evolução. Esta é potenciada pelo professor que, ao dar ao aluno materiais para trabalhar, contribui para desenvolver a imaginação que se manifestará no decurso da vida do indivíduo. A criança aprende e experimenta, mas as suas aprendizagens não se esgotam no momento, elas acabam por se atualizar (no sentido aristotélico) quando, no futuro, o homem cria e inventa um mundo de interpretações e de significados.

“Daqui a conclusão pedagógica da necessidade de alargarmos a experiência da criança se quisermos proporcionar à sua atividade criadora uma base suficientemente sólida. Quanto mais veja, escute e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais abundantes forem os elementos reais de que disponha na sua experiência, tanto mais importante e produtiva será, mantendo-se idênticas as restantes circunstâncias, a atividade da sua imaginação”. (Vygotsky.2009:18)

As crianças confrontadas com novas experiências, materiais e modos de pensar desenvolvem a imaginação e a criatividade, porque se estabelece uma relação entre fantasia e memória em que a primeira se apoia na segunda proporcionando “combinações sempre novas” (Vygotsky.2009) que dão origem ao conhecimento. O mundo surge devido à imaginação criadora resultante das experiências acumuladas, dos saberes de todas as áreas que nos permitem criar o novo e recriar o antigo uma vez que, tal como tem que existir um conteúdo para o pensar, também tem que haver um conteúdo / ponto de partida para a criação.

E porque entendemos que “qualquer atividade imaginativa tem sempre uma longa história atrás de si “ (Vygotsky.2009:29) compreendemos que, tudo o que somos e pensamos é fruto de algo anterior. Somos resultado das nossas circunstâncias e é a nossa história e passado que nos impelem para o futuro confrontando-nos com uma solução extraordinária para o devir da existência e, quanto mais ricas forem as experiências de vida, mais a imaginação criadora poderá trabalhar e produzir. Assim, a

tarefa da educação será a de proporcionar à criança um vasto leque de ofertas e experiências pedagógicas que permitam o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

No entanto, há que ressaltar que o educador ao proporcionar experiências de natureza literária, artística, desportiva ou científica não está a criar escritores, artistas, desportistas ou cientistas, mas:

“A permitir à criança, exercitando as suas aspirações e hábitos criadores, dominar a linguagem, o subtil e complexo instrumento de formular e transmitir os pensamentos humanos, os seus sentimentos, o mundo interior do homem” (Vygotsky.2009:85).

Experienciarem-se discursos artísticos e filosofia não é condição necessária e suficiente para a criação de artistas ou filósofos, tal como a educação musical não implica o surgimento de compositores ou músicos. O contacto com as artes e a filosofia permitirão ao indivíduo estabelecer uma relação com o mundo imbuída de experiências nessas áreas que contribuirão, em princípio, para a diversidade, crescimento e evolução da humanidade. É por isso que o processo criativo que o educador promove na infância terá no presente um valor incalculável, uma vez que apenas se poderá materializar no futuro.

Capítulo II – Expressões artísticas e filosofia

Neste capítulo procuraremos discutir a relação entre as expressões artísticas e a filosofia partindo das perspectivas de Goodman e Kant. Para Goodman (2006), as expressões artísticas e as suas linguagens são formas de conhecer o mundo tão eficazes como os discursos científicos, uma vez que ao permitirem a relação entre sujeito e objeto proporcionam o acesso ao conhecimento. Assim, a filosofia, na sua dimensão estética, assume-se como um meio fundamental para o progresso dos conhecimentos. Kant apesar de defender o “desinteresse” do prazer e a subjetividade dos juízos estéticos (1998) permite-nos considerar que entre as expressões artísticas e o conhecimento existe uma relação que justifica a reflexão filosófica e a promoção de uma atitude crítica face ao mundo que tem como base a arte.

2.1. Artes e conhecimento

Na perspectiva de Goodman (2006), as expressões artísticas são modos de obtenção de conhecimento e as obras de arte, quaisquer que elas sejam, não estão destinadas à pura contemplação, mas a proporcionarem o conhecimento das coisas. As artes, tal como as ciências, instituem-se como um meio para o acesso ao saber apresentando finalidades e eficácias semelhantes. Como nos diz D’Orey:

“É possível mostrar que o objetivo da arte tal como o da ciência é o conhecimento; que a tarefa comum a ambas é a construção de versões do mundo através de sistemas de símbolos e o valor de qualquer delas depende da correção das construções realizadas”. (1994:73)

Ensinar /educar através das artes significa recorrer a linguagens e símbolos que ocupam um lugar privilegiado na relação pedagógica e o educador, ao possibilitar o contacto com o objeto de conhecimento, conduz o educando a refletir sobre o mundo. Nas artes existem regras e modelos interpretativos que exigem atenção e rigor por parte dos sujeitos cognoscentes. O conhecimento não é arbitrário ou contemplativo - antes rigoroso e dinâmico – o que acontece, também, no domínio das artes. O indivíduo que conhece não pode aleatoriamente apresentar a sua interpretação sobre o mundo, deve procurar estabelecer relações de causalidade entre os vários elementos e assim estruturar o saber.

Para Goodman, “nada é visto a nu nem nu “ (2006:40), todos os olhares são pouco inocentes e as relações que estabelecemos resultam da nossa visão do mundo, experiências, forma de pensar e organizar o que nos rodeia. Se esta interpretação é pacífica quando nos referimos ao estado adulto, o mesmo não acontece em relação à infância, já que é comum afirmar-se a autenticidade e inocência no olhar das crianças.

Do nosso ponto de vista, esta é uma interpretação falaciosa, porque a partir do momento em que traduzimos para a linguagem e que comunicamos ao outro o que pensamos, estamos a imiscuir outros fatores nesse olhar. “Receção e interpretação não são operações separáveis; são completamente interdependentes” (Goodman.2006:40), só é possível olhar o mundo e entendê-lo se possuímos esquemas concetuais que sejam adaptáveis a esse objeto já que, de acordo com o “*dictum* kantiano: o olhar inocente é cego e a mente virgem vazia” (Goodman.2006:41). Os objetos só existem para o sujeito se forem apreendidos e compreendidos, de outro modo ficam presos na estranheza da ignorância ou do esquecimento.

Assim, tudo o que se vê “é regulado pela necessidade e pelo preconceito” (Goodman.2006:39) e quando o sujeito seleciona, rejeita ou discrimina algo no seu campo visual fá-lo imbuído de padrões culturais, memórias, experiências e conhecimentos que condicionam a perceção e organização do que o rodeia.

E porque a “experiência estética é dinâmica e não estática (...) é agitada, inquisitiva, experimentadora” (Goodman.2006:256) e porque os indivíduos ao apreciarem qualquer forma de arte não assumem uma atitude passiva, os discursos artísticos são um meio privilegiado para o questionamento e interrogação, característicos da filosofia.

2.2. Juízos estéticos e filosofia

De forma a podermos compreender no que consiste a experiência estética e como ela pode contribuir para o desenvolvimento do sujeito é fundamental começar por descrever a diversidade de sentimentos que a contemplação estética poderá provocar:

“Ou o objeto nos deixa bastante frios e causa-nos o agrado puro e simples (...) Ou então há um prazer real que sentimos perante a obra. (...) Ou, finalmente podemos sentir na contemplação uma espécie de alegria interior”(Huisman.1999:79-80)

A contemplação da obra de arte pode conduzir o sujeito a sentimentos como a indiferença, o prazer ou ainda a exaltação (enquanto vivência de uma emoção perante a obra) como resposta a uma provocação que esta coloca ao espectador. A experiência estética assume-se individual e imprevisível, na medida em que cada um reage de acordo com a sua sensibilidade, condições emocionais e cognitivas no momento:

“A estética, pelo menos a partir de Kant, não estabelece um cânone de beleza, mas define as condições formais de um juízo estético: no interior destes esquemas descritivos da experiência possível move-se a variedade das experiências pessoais, cada uma delas assinalada por uma marca de originalidade.”
(Eco.1986:61)

Contemplar a obra e vivenciar a experiência do gosto permitem ao indivíduo caminhar na direção do conhecimento de si e daquilo que o rodeia, desta forma experiência e juízo estéticos são indissociáveis e apenas definíveis a partir da noção de prazer desinteressado.

O juízo de gosto não se pode confundir com “nenhum juízo do conhecimento (...) não é lógico e sim estético (...) e não pode ser senão subjetivo” (Kant.1998:89). Os juízos estéticos diferenciam-se dos cognitivos, uma vez que estes últimos resultam da colaboração de duas faculdades cognitivas, a sensibilidade e o entendimento, enquanto os estéticos apenas se fundam na sensibilidade que, isoladamente, não permite alcançar o conhecimento.

O juízo estético é subjetivo, depende da maneira como o sujeito sente e é afetado pelo objeto que percebe e aprecia, ou seja, refere-se ao próprio estado de prazer ou desprazer acerca do conteúdo da experiência estética. Essa experiência pode resultar da contemplação do “belo que é representado sem conceitos como objeto de um comprazimento universal” (Kant.1998:99) e não como uma ideia independente ou uma propriedade inerente às coisas.

O comprazimento e a faculdade do juízo são universais, o belo assume-se como o que agrada universalmente, sem conceito e vale para todos os homens, reivindicando-se “universalidade subjetiva” (Kant.1998:100).

A experiência estética é desinteressada (Kant.1998), livre e independente dos nossos desejos, necessidades ou conhecimentos:

“Aprender pela sua faculdade de conhecimento (...) um edifício regular e conforme a fins é algo totalmente diverso do que ser consciente desta representação com a sensação de comprazimento. Aqui a representação é referida inteiramente ao sujeito e na verdade ao seu sentimento de prazer ou desprazer. (...) A cor verde dos prados pertence à sensação objetiva, como percepção de um objeto dos

sentidos; o seu agrado, porém, pertence à sensação subjetiva, ao sentimento (...) do comprazimento” (Kant.1998:90)

Os juízos estéticos formulados não visam satisfazer qualquer interesse prático, não se fundam em conceitos nem sequer têm que depender da existência real do objeto representado, são completamente distintos dos juízos de conhecimento e dos juízos práticos, perspetivando-se a estética kantiana como um domínio independente da razão pura e do dever moral.

No domínio ético, Kant valoriza o conceito de dever e só posteriormente o conceito de bem e as consequências das ações. Os juízos morais da ação humana não têm como justificação a obtenção de bons resultados ou a sua utilidade mas as causas, os motivos ou, se preferirmos, o cumprimento do dever que leva o sujeito a agir.

A ética kantiana avalia as ações do homem em função do princípio implícito independentemente dos efeitos e, por isso, trata-se de uma ética formal que não dita conteúdos mas normas, uma ética autónoma cujo princípio não pode ser exterior à própria vontade nem se deixa contaminar por motivos extrínsecos.

O princípio que orienta a ação é:

“O imperativo universal do dever que poderia exprimir-se assim: Age como se a máxima da tua ação se devesse tornar, pela tua vontade, em lei universal da natureza.” (Kant.1988: 59)

O imperativo categórico apresenta-se como obrigação absoluta ou incondicional que determinará toda a ação.

Compreende-se assim que a estética assume características muito diferentes da ética: a primeira instaura-se a partir de algo, real ou imaginário, que provoca uma resposta e o seu valor reside nos resultados - a experiência e o juízo estético são *a posteriori* - enquanto o dever moral é um princípio *a priori* que determina a ação do sujeito – só age eticamente quem o faz *por dever*.

Para Kant, a arte situa-se e define-se ao nível das categorias estéticas do comprazimento que provoca no sujeito, no sentimento de belo ou do sublime e afasta-se de qualquer outro fim seja ele moral, político, ideológico ou religioso.

O objetivo da obra de arte, independentemente da sua expressão, radica em si e não podemos avaliá-la tendo em conta quaisquer outros modos de ver e de pensar o mundo. Esta visão da arte apresenta-nos o objeto artístico como que fora do mundo e o artista, por sua vez, como alguém que devido às suas características consegue criar e

produzir formas artísticas que alcançam os outros com o único fim de despoletar uma experiência estética, na visão kantiana, desinteressada.

Então se a experiência e o juízo estéticos são desinteressados e distintos de quaisquer juízos cognitivos e práticos, a relação entre estética e ética não se pode estabelecer. A arte existe por si e, a limite, para si mesma com o fim de provocar prazer no espectador, no entanto, como o resultado dessa experiência estética não contempla o conhecimento nem a moral, todas as obras e formas de arte, das mais absurdas às mais vis, podem ser apresentadas e face a elas será possível o comprazimento desinteressado do sujeito. O artista cria a obra e o espectador, independentemente da forma de expressão, desenvolve um sentimento estético que não pertence à ordem do conhecimento ou da moral.

Os domínios são distintos, arte e ética pertencem a diferentes campos de atuação e o artista é plenamente livre para se expressar através das várias formas de arte (pintura, escultura, performance, literatura, poesia, cinema, música, dança, teatro ou outra) independentemente de qualquer imposição.

No entanto, esta ilação é, do nosso ponto de vista, prematura porque se o sujeito kantiano é um ser moral que age *por dever* então, mesmo na arte e na experiência da liberdade artística ver-se-á obrigado a obedecer ao imperativo categórico que rege a ação do homem: “age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (Kant. 1988). Resulta daqui que a independência entre a ética e a arte não se pode instituir em absoluto.

Na nossa perspetiva, o homem é um ser em situação, vive no mundo é influenciado por ele e interage com os que o rodeiam e, ao assumir-se como pessoa responsável e livre que atua e cria, mesmo que o seu objetivo seja a provocação dos que o rodeiam ou o acordar de mentalidades, não pode deixar de ser o homem que é pelo simples facto de também ser artista criador.

A responsabilidade ética não se esgota na prática moral do indivíduo e terá que ser encontrada em toda a sua expressão e plenitude também nos atos criadores que dão origem à obra de arte. Deste modo, as artes e a experiência estética resultante do contacto com essas linguagens instituem-se como exemplo de mediação para uma reflexão filosófica assente no questionamento e na atitude crítica face ao mundo.

Segundo Danto (1964), a arte não se define pela obediência a cânones, regras, normas, ideologias políticas ou religiosas, uma vez que a obra pode situar-se muito para além do que são as teorias da época, abrindo novos caminhos interpretativos e criativos.

E a morte da arte (*End of the Art*), tal como a conhecemos, não corresponde ao seu fim, mas a outra forma de a perspetivar num papel libertador e libertário que rompe com o passado e cria um novo futuro para a humanidade.

A existência humana implica que o mundo tenha que estar preparado para certas coisas e “o mundo da arte não pode estar menos preparado para as mudanças do que o mundo real” (Danto.1964:581). A arte faz parte integrante da vida, do conhecimento e da ética porque o espaço no qual o artista se move e experiencia a sua criatividade deve ser mais próximo da vida e não um lugar de escape (Danto.2006). A liberdade de expressão é absoluta, qualquer artista é livre de dizer ao mundo o que pensa, sente, imagina. Ser livre para o fazer não significa expressar-se através de qualquer meio e o facto de uma obra romper com os cânones e os princípios artísticos do seu tempo não pode ter, como consequência, a absoluta irresponsabilidade moral ou ética do seu autor. A relação entre os domínios da estética e da ética assume-se como resultante de uma atividade criadora que se manifesta quando a obra é divulgada e o público é influenciado por ela.

Também para Dufrenne (1994), a obra de arte exprimirá liberdade, prazer e inspiração do artista enquanto provoca no espetador a experiência estética do prazer e da liberdade de interpretar. Para ele, a experiência estética deve obedecer a três condições essenciais: “a primeira é que a prática seja jogo”: o artista é aquele que joga com a matéria, desfaz a resistência das coisas e dos homens, assume a gratuitidade da experiência e consegue, desse modo, libertar-se e criar. “A segunda condição é de que esta liberdade seja feliz” - o prazer é o critério da fruição estética. É porque o artista tem prazer na criação e o espetador na contemplação que a obra ganha sentido e significado para os sujeitos. A terceira condição é a que concerne a inspiração essencial à criação artística e que transporta em si o desejo de beleza que há em qualquer artista quando produz a obra. Deste modo, a arte evidencia um momento único de liberdade criativa: a de quem cria e a de quem interpreta. No entanto, a liberdade experienciada não é independente de outras facetas do indivíduo, o que cada um expressa na criação ou contemplação implica a sua interpretação do mundo e dos outros e, mais uma vez, a proximidade entre os domínios estético e ético se materializam.

Face ao exposto pensamos lícito concluir que, proporcionar a experiência estética numa educação pela arte implica, simultaneamente, promover a ética. Cada sujeito cria e/ ou interpreta a obra de arte revelando os seus valores morais, regras e normas de conduta manifestando, nas suas preferências e comportamentos, a sua visão

do mundo e dos outros. A experiência estética é assim, de acordo com a nossa perspectiva, uma educação ética, porque as experiências, conhecimentos e valores do artista e do espectador refletem-se na obra e na sua interpretação conduzindo ao pensar crítico e à promoção da atitude filosófica.

Capítulo III – Atitude filosófica

A atitude filosófica problematizadora, questionadora e crítica assume-se como uma atividade de distanciamento face a um real imediato, cada indivíduo deve ser capaz de se libertar dos preconceitos e superficialidade do senso comum para tentar aprofundar o conhecimento acerca do que as coisas são ou podem vir a ser.

A atitude filosófica, que procuramos promover nas crianças e jovens com o *Projeto Filosofia Para Todos*, inicia-se com a enunciação de um problema que tem que ser solucionado. É a partir da consciência da ignorância sobre o tema proposto que a discussão pode surgir. De seguida, o sujeito formula questões / interrogações, para saber mais acerca do real e elaborar um discurso claro e coerente. Nesta fase, o exercício da dúvida é extremamente importante porque permite pôr em causa, abalar preconceitos, reformular crenças e abrir caminho a novas explicações para o mundo. Assim, problematizar, questionar e duvidar inter-relacionam-se ao promoverem a consciência do problema, a pergunta sobre o real e o ato dubitativo.

A crítica, por sua vez, implica um trabalho de análise, avaliação e tomada de posição: o sujeito tem que selecionar dados, discriminar elementos e avaliá-los confrontando várias possibilidades. Só depois poderá elaborar uma apreciação sobre os enunciados e formular juízos que se traduzirão numa tomada de posição através da enunciação de teses e respetiva justificação.

A atitude que descrevemos e procuramos promover no *FPT* é subsidiária das perspetivas de Sócrates, Platão, Descartes, Jaspers, Russell, Nagel e Warburton sobre a atividade filosófica.

3.1. A necessidade da filosofia

A filosofia (do grego Φιλοσοφία) surgiu na Grécia Antiga no século VII a.C. É com Platão ¹ que o termo assume o sentido de uma atividade de procura incessante do

¹ Platão (427^a.C. – 348^a.C.) filósofo grego, fundador da Academia de Atenas, a primeira instituição de educação superior do mundo ocidental. A sua filosofia está profundamente marcada por preocupações de caráter ético e político. Com exceção da *Apologia de Sócrates* todas as outras obras que escreveu são diálogos, que é comum distribuir por três períodos: juventude, maturidade e velhice. As obras do primeiro período tratam de conceitos específicos, como a piedade ou a coragem e nelas *Sócrates* é a figura central; as obras de maturidade expõem as suas principais teorias (teoria das ideias, da imortalidade e transmigração das almas); e nas obras de velhice, critica e revê algumas das teorias dos diálogos de maturidade.

saber em que o filósofo ocupa um lugar intermédio entre deus, que tudo sabe, e o ignorante.

O filósofo tem consciência do seu “não saber” (*só sei que nada sei*) e busca-o, entregando-se ao estudo com prazer e de forma insaciável (Platão. *República*.V.475c). Desta forma, a vontade de conhecer assume-se como condição necessária e suficiente para a obtenção do saber, já que os indivíduos que se satisfazem com a ignorância ou que, pelo contrário, estão convictos de que tudo sabem não procuram atingir quaisquer outros níveis de conhecimento. A distinção entre φιλοσοφο e σοφο radica exatamente neste ponto: só quem sabe que não sabe poderá progredir, aos outros – que tudo julgam conhecer - é destinado a sobrevivência num mundo de ilusões e de imagens que em nada se assemelham ao verdadeiro saber. Sócrates² defende a ironia e a maiêutica (*Teeteto*.150a -151d) como metodologia privilegiada na busca do conhecimento. Esta consiste na prática do diálogo – método pedagógico interrogativo – no qual o filósofo questiona o interlocutor levando-o a constatar a sua ignorância, ajudando-o a expor, à luz da verdade, os conhecimentos que já possuía. É a partir desta consciência da ignorância e busca do saber através do método pergunta / resposta que se poderá desenvolver a atitude filosófica que procuramos promover com o nosso *projeto*: a procura de conhecimento resultante da vontade do sujeito que se consubstancializa na assunção da ignorância.

O diálogo é a via para o conhecimento estando o papel de cada um dos intervenientes claramente definido – o filósofo coloca as questões – mas é o interlocutor que tem que procurar dentro de si a resposta à pergunta formulada. O ato de questionar assume um lugar privilegiado, é mais importante interrogar o sujeito acerca do que as coisas são, ou podem ser, do que apresentar respostas acríticas do senso comum.

O filósofo – ou o educador / professor –, quando interroga, não tem como objetivo imediato obter resposta às questões, mas sim conduzir o jovem ao pensar que culminará numa atitude de reflexão crítica sobre o homem e o mundo. Assim, a filosofia e a atitude que a reflete implicam a necessidade de rever as nossas respostas e escolhas intelectuais, tornando urgente rejeitar aquilo em que apenas acreditamos para dar lugar a um saber efetivamente justificado.

² Sócrates (469 a.C. – 399 a. C.) filósofo ateniense. As fontes mais importantes de informação são fornecidas por Platão cujas obras retratam Sócrates como um mestre que utiliza o diálogo como meio para alcançar o conhecimento, nessas obras, Sócrates começava por pedir ao seu interlocutor a *definição* de um conceito e depois, por intermédio de perguntas e respostas, levava-o a chegar a uma conclusão contraditória com a definição que tinha apresentado. Com este método de *refutação* procurava mostrar àqueles que pretendiam ser sábios que as suas crenças eram inconsistentes.

A atitude que procuramos promover baseia-se ainda na perspectiva aristotélica³ acerca do que leva os homens a filosofar: por um lado o desejo de saber – “Todos os homens desejam naturalmente saber” (*Metafísica*. 980a) – e também a assunção de que a filosofia surge do espanto e da admiração perante o que nos rodeia – “O espanto foi, antes como agora, a causa pela qual os homens começaram a filosofar” (*Metafísica*. 982b). A filosofia resulta de uma necessidade⁴ que assola todos aqueles que se preocupam em entender o que os rodeia. Quando o sujeito se surpreende e rejeita um conhecimento superficial do senso comum caminha para a problematização e o questionamento, essenciais à descoberta. A atividade filosófica caracteriza-se por esta necessidade de procura de um saber que não se esgota no imediato ou no superficial, que causa admiração e que implica, da parte do sujeito, um trabalho de pesquisa racional.

É a partir da confluência entre o método socrático, o espanto sobre o mundo e a necessidade de saber, que o método dialógico proposto por Lipman no seu programa de *FPC* é aplicado no *projeto* que dinamizamos contribuindo para a promoção da atitude filosófica.

A exigência filosófica de uma metodologia que propõe a revisão de pressupostos na procura do conhecimento e, nesse sentido, revelador da atitude filosófica que procuramos promover é novamente visível na época moderna quando Descartes⁵ enuncia a primeira regra do método:

“nunca aceitar coisa alguma por verdadeira, sem que a conhecesse evidentemente como tal: quer dizer, evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção; e não aceitar nada nos meus juízos, senão o que se me apresentasse tão clara e distintamente ao meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de o colocar em dúvida.”
(Descartes.1984:17)

A prática da filosofia implica que o sujeito ponha em dúvida tudo o que sabe e rejeite todos os conhecimentos provenientes de formulações apressadas (precipitação), recusando tudo o que até aí tinha sido recebido acriticamente (prevenção), aceitando como verdadeiro apenas o que é claro e distinto, ou seja, o que não suscita quaisquer

³ Aristóteles (384 a.C. -322 a.C.) discípulo de Platão. Os seus interesses eram os mais variados tendo desenvolvido diversas áreas filosóficas: *lógica, metafísica, ética, filosofia política, e estética*. Aristóteles procurou determinar as formas válidas de inferência, isto é, as inferências cuja forma nos impede de chegar a uma *conclusão* falsa a partir de premissas verdadeiras tendo estabelecido um conjunto de regras para identificar as boas e evitar as más inferências.

⁴ É nesta perspectiva que se deve entender o título: a necessidade da filosofia.

⁵ Descartes (1596 –1650) filósofo francês considerado o inaugurador da época moderna da história da filosofia e primeiro representante da corrente racionalista, tendo colocado como núcleo da pesquisa filosófica o problema do conhecimento. Defende a aplicação de um método com quatro regras – evidência, análise, síntese, enumeração e revisão - para alcançar o verdadeiro conhecimento.

dúvidas ao sujeito. A atitude filosófica cartesiana implica ainda o cumprimento de mais três regras:

“dividir cada uma das dificuldades que examinasse em tantas parcelas quantas fosse possível e quantas fossem necessárias para melhor as resolver (...) conduzir por ordem os meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir, pouco a pouco, como por degraus, até ao conhecimento dos mais compostos (...) fazer sempre enumerações tão completas, e revisões tão gerais, que estivesse seguro de nada omitir.” (Descartes.1984:17-18)

Deste modo, para atingir o conhecimento é necessário, em segundo lugar, simplificar o objeto de estudo, dividindo-o no maior número possível de parcelas para o poder analisar e estudar; em terceiro lugar “conduzir por ordem” os pensamentos, porque, para se prosseguir na investigação, o indivíduo deve estabelecer uma hierarquia e ordenação do seu pensar e, por fim, rever tudo o que até aí tinha pensado ou conhecido. Esta última regra do método – revisão e enumeração – reflete a atitude crítica essencial na filosofia: o sujeito não pode ficar satisfeito com as respostas obtidas e deve continuar a interrogar e a investigar.

Com Descartes, a filosofia e a atitude que a caracteriza, refletem o rigor na condução do pensamento, na construção da argumentação e contra argumentação, partindo da *ignorância* na direção do conhecimento.

Também na contemporaneidade, a atitude filosófica se define como a que surge da consciencialização da ignorância que se manifesta “no espanto e na dúvida” (Jaspers.1978:25), abrindo caminho para novos saberes e novas oportunidades de aprendizagem, porque é do espanto que “provêm a interrogação e o conhecimento” (Jaspers.1978:18). Se permanecermos indiferentes ao que está em nosso redor somos incapazes de nos interrogarmos e, por isso, quando confrontamos as pessoas com algo desconhecido, ou pelo menos diferente do habitual, convocamo-las para a interrogação e, posteriormente, para a crítica porque “antes de aprendermos muitas teorias filosóficas é melhor ficarmos perplexos acerca das questões filosóficas” (Nagel.2010:9). Pensar é uma necessidade que se impõe a qualquer sujeito [é “a pensar que se começa a ser homem” (Jaspers.1978:120)] e nos distinguimos dos outros animais assumindo a nossa racionalidade através da reflexão e da problematização.

3.2. A experiência do filosofar

“Para saber o que é a filosofia tem de se fazer uma tentativa [...]. Só a partir da tentativa pessoal poderemos aperceber-nos do que se nos depara no mundo com o nome de filosofia.” (Jaspers.1978:14)

É necessário experienciar o filosofar e este ato que é, simultaneamente, interrogativo, problematizador e crítico, contribui para tornar o indivíduo “autenticamente no que é e participar na realidade.” (Jaspers.1978:15).

A atitude filosófica é fruto de um trabalho que o sujeito tem que desenvolver e não é suficiente o indivíduo “ouvir falar” acerca dos assuntos que são, por definição, filosóficos, a melhor maneira de aprender filosofia é filosofando, porque como afirma Kant:

“Entre todas as ciências racionais (*a priori*) só é possível, por conseguinte, aprender a matemática, mas nunca a filosofia (a não ser historicamente): quanto ao que respeita à razão, apenas se pode, no máximo, aprender a filosofar”. (Kant. 1997:660)

Filosofar é “estar a caminho onde as interrogações são mais importantes do que as respostas e cada uma destas transforma-se numa nova interrogação” (Jaspers.1978:14) avançando em direção a um saber que não se possui e que se procura, aceitando a sua própria ignorância e fugindo ao dogmatismo e ao preconceito. Questionar é a tarefa primordial da filosofia que deve ser experienciada para que o indivíduo possa construir um quadro concetual, sendo nessa dialética permanente, que vai do eu ao outro, que a filosofia e a atitude que a sustenta se refletem, enquanto passos fundamentais na construção da identidade. Somos quem somos e como somos fruto da nossa perceção do mundo e de nós próprios.

A “filosofia faz-se colocando questões” (Nagel.2010:8) e educar para o pensar, através da filosofia, é compreender que estamos, permanentemente, a educar para um outro modo de ver que nos ajudará a recriar novos mundos no próprio mundo, porque filosofar é admitir e promover a surpresa aceitando que, na constatação da ignorância, reside a abertura para o conhecimento.

Devido a esta característica a filosofia é de extrema utilidade e o seu estudo:

“não só nos ajuda a pensar claramente sobre os nossos preconceitos, como ajuda a clarificar de forma precisa aquilo em que acreditamos (...) uma capacidade muito útil que pode ser aplicada em muitas áreas”. (Warburton.1998:20)

tornando-a numa propedêutica para outros saberes. Quem aprende a filosofar consegue preparar-se melhor para o mundo e para outros níveis de conhecimento. A filosofia não

se institui como um fim em si mesma (o *Projeto Filosofia Para Todos* é um exemplo desta perspectiva, uma vez que promove a formação de pessoas capazes de pensar criticamente), mas como meio para uma vivência mais autêntica, crítica e autônoma. A relação dos sujeitos com a filosofia e o método argumentativo proporcionam uma aprendizagem que pode ser aplicada em variadíssimas áreas do saber e por isso:

“muitas pessoas que estudam filosofia aplicam depois as suas aptidões em profissões tão diferentes quanto o direito, a informática, a consultoria de gestão, o funcionalismo público e o jornalismo – áreas onde a clareza de pensamento é um grande trunfo”. (Warburton.1998:24).

Não é apenas a utilidade futura da metodologia filosófica que é importante nesta promoção da atitude que defendemos já que, “para muitas pessoas, esta é uma atividade que dá imenso prazer” (Warburton.1998:25). Há prazer na aprendizagem, discussão, troca de argumentos e de contra argumentos, a vontade de aprender, em confronto com a consciência da ignorância e a sua ultrapassagem, abrem caminho à inquietação e à incompletude que se constituem como o ponto de partida para o conhecimento. A vontade de aprender e a curiosidade, características da infância, são uma mais-valia para o filosofar já que essa atividade colmata uma falta e, desse modo, a aprendizagem resulta numa satisfação racional.

A atitude filosófica ainda abre caminho à constatação de que não existem respostas definitivas para os problemas já que, apesar de “poder iluminar algumas questões fundamentais relacionadas com a nossa existência, não oferece nada que se pareça com uma imagem acabada” (Warburton.1998:27). O objetivo é incentivar a interrogação e o questionamento de forma a poderem ser trabalhadas competências argumentativas, de linguagem e de pensamento abandonando a memorização e repetição de teses ou argumentos alheios.

A filosofia contribui para a libertação do pensar, foge “aos preconceitos que derivam do senso comum, das crenças habituais do seu tempo e do seu país” (Russell.1980:236), instituindo-se como revolucionária na medida em que corta com o hábito, frases feitas e passividade exigindo um trabalho de reflexão crítica e de criação de novos mundos para o pensar. O pensamento não tem que surgir na forma de uma resposta, como já vimos, porque a filosofia “não pode responder a tantos enigmas como desejáramos que respondesse” (Russell.1980:42) e, mais uma vez, o seu papel é levantar problemas, procurar ir sempre mais além e questionar tudo à sua volta.

A filosofia ajuda-nos a perceber o mundo de outros pontos de vista, a reconhecer a ignorância e a investigar cada vez mais.

A atitude filosófica é, como afirma Merleau-Ponty: “o movimento que leva incessantemente do saber à ignorância, da ignorância ao saber, e um certo repouso nesse movimento” (1993.11), porque só o filósofo é capaz do espanto e de refletir sobre o que sabe, o que não sabe e o que espera vir a saber. E só podemos filosofar se assumirmos a condição humana, elegendo o filósofo como o sujeito capaz de transmutar em palavras as questões, as dúvidas, os problemas e as inquietações que assolam a humanidade e que, ao expressá-los, promove a sua melhoria e aperfeiçoamento.

3.3. Filosofar no contexto do *Projeto Filosofia Para Todos*

As sessões de filosofia contribuem para que as crianças possam conhecer-se melhor, refletirem sobre elas próprias e o mundo, questionarem o óbvio, expressarem a dúvida numa tentativa radical de busca dos fundamentos e da construção do *eu*. O facto do trabalho filosófico revelar que há mais do que uma perspetiva para qualquer problema que se coloque e a assunção da necessidade de nos colocarmos no lugar do outro e percebermos que o *outro* é um *eu* que vê de diferente modo a realidade, conduz a criança a uma reflexão e, por isso, a um caminho na direção de uma atitude filosófica.

O trabalho filosófico, no contexto de sala de aula com as crianças, leva-as a perceberem que o confronto de opiniões e os argumentos apresentados se estruturam como justificações que vão garantir a posição defendida. É assim que lhes é lícito compreenderem que, face a um argumento, há sempre a possibilidade de surgir um contra argumento que, eventualmente, invalida o seu raciocínio e o confronto com novas possibilidades. O primeiro contacto com a filosofia conduz à perplexidade, ao espanto iniciático que fez a filosofia avançar e crescer. Esses primeiros momentos de reconhecimento são essenciais para o desenvolvimento futuro e também para a relação que a criança vai estabelecer com o conhecimento filosófico.

Com a filosofia diminui-se “o nosso sentimento de certeza no que diz respeito ao que as coisas são, mas aumenta em muito o conhecimento a respeito do que as coisas podem ser” (Russell.1980:236) já que o valor da filosofia não reside nas respostas definitivas ou verdadeiras que pode, eventualmente, vir a encontrar, mas na abertura de um mundo de possibilidades oposto ao fechamento e ao dogmatismo daqueles para quem nada mais há a acrescentar.

A atitude filosófica que procuramos promover nas crianças implica que o sujeito seja sempre capaz de continuar a indagar, a perguntar, e é face a esse mundo de possibilidades que as crianças desenvolvem um pensamento crítico, reflexivo, criativo e autónomo. Com a experiência do *filosofar* é criado um clima de liberdade de pensar que conduz os jovens a uma reflexão acerca daquilo que está à sua volta.

Assim, aquele que se habituou desde cedo à “contemplação filosófica, a ser livre e equânime, algo trará dessa imparcialidade livre para o mundo da ação e da emoção” (Russell.1980:241) e, desta forma, o contacto precoce com a atitude crítica que caracteriza a filosofia contribui para a formação de jovens mais livres, críticos, criativos e capazes de questionar e de criar a partir do mundo em que vivemos.

PARTE II

OPERACIONALIZAÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM FILOSÓFICA PRECOCE

Capítulo I – Filosofia com crianças

“Dos anos da infância e da educação depende todo o resto da vida, se os espíritos de todos não forem preparados desde então para todas as coisas de toda a vida, está tudo perdido” (Comênio.1985:152)

A infância é o tempo privilegiado para o contacto com novos saberes, metodologias, ciências, técnicas e também com uma forma de questionar, problematizar e criticar que prepara as crianças para o resto das suas vidas.

A filosofia com e para crianças deve, na nossa perspetiva, ser entendida como um caminho na direção de um questionamento crítico sobre o mundo e a existência humana. É dessa forma que entendemos e procuramos promover uma atitude filosófica caracterizada pela inquietação e curiosidade presentes “nas perguntas das crianças que são um admirável sinal de que o homem, enquanto homem, filosofa espontaneamente”. (Jaspers.1978:11). Por outro lado, porque pensamos que a educação das crianças deve ser livre e lúdica – “não eduques as crianças no estudo pela violência, mas a brincar” (Platão. *República*.537a) – o contacto com a filosofia deve ser adequado ao desenvolvimento cognitivo e aos interesses da infância.

1.1. O programa de *Filosofia para Crianças*

Matthew Lipman considera que o principal objetivo da filosofia é incentivar o pensamento crítico que define como “um pensar que facilita o julgamento porque se baseia em critérios, autocorreção, e é sensível ao contexto” (Lipman.1991:116). Defende que o incentivo deve iniciar-se na infância e, no seu programa de *FpC* (1985), propõe uma metodologia facilitadora de discussões e de análises que conduz ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, e que assenta na promoção da argumentação e da contra argumentação, respeitando e assumindo atitudes e comportamentos de curiosidade, honestidade e rigor intelectuais, ao mesmo tempo que desenvolve o respeito pelas convicções e atitudes dos outros. Fá-lo recorrendo a estratégias que usa em sala de aula com as crianças e que apresentam, como primeiro passo, a elaboração de uma agenda uma vez que é fundamental que os aprendizes façam

parte do processo de aprendizagem (Lipman:2001), que não se sintam enganados nem manipulados pelos seus professores. A partilha de saberes e de experiências são fatores preponderantes no trabalho de Lipman que, ao incentivar a colaboração entre os diversos parceiros na descoberta dos problemas que preocupam os jovens, contribui para que eles se sintam parte integrante da investigação.

É evidente que o ponto de partida reside na assunção de que “a criança é capaz do ato de filosofar” (Gonçalves e Azevedo. s/d:103) e que a investigação / ensino da mesma se realizará através da prática dialógica na qual o questionamento e a procura de resposta são os atores principais em conjunto com as crianças e o professor. A filosofia, ao ser ensinada pelo diálogo investigativo, torna as crianças “mais críticas, mais criativas e mais sensíveis ao contexto em que vivem” (Gonçalves e Azevedo. s/d:104) e, desse modo, contribui para desenvolver competências relativas ao pensar.

O professor dinamizador da sessão de *FpC* utiliza as novelas criadas por Lipman e, após a leitura dos excertos selecionados, dá início ao trabalho filosófico. Os alunos colocam questões ao texto e o professor, à medida que as crianças vão participando, escreve no quadro os seus nomes, identificando-os e responsabilizando-os pelo seu pensamento. Este procedimento, que Lipman definiu como a “agenda da sessão” (2001:350), é de extrema importância no desenvolvimento da atividade filosófica. Ao elaborar a agenda, os intervenientes revelam o que “consideram importante no texto, expressam as necessidades cognitivas do grupo” (Lipman.2001:350) e o professor reconhece, publicamente, os indivíduos que contribuíram para o sucesso da atividade.

A construção da agenda deve ser entendida como uma das tarefas colaborativas essenciais numa sala de aula onde a cooperação entre professor e alunos é fundamental para a prossecução da investigação. A criação da agenda permite ainda que se fortaleça a relação entre os indivíduos ao manifestar:

“Solidariedade grupal através da investigação dialógica (...) A primazia da atividade sobre a reflexão(...) O estímulo de habilidades cognitivas (...) enquanto aprendem a utilizar instrumentos cognitivos” (Lipman.2001:350)

A elaboração da agenda assume não apenas um cariz metodológico essencial à prática discursiva da filosofia, ao promover a utilização de instrumentos cognitivos, como também representa um papel importante no que diz respeito às interações sociais entre os sujeitos participantes.

Após esta etapa é necessário que professor e alunos decidam, em conjunto, por onde deve ser iniciada a discussão (Lipman.2001) manifestando-se assim, mais uma

vez, a solidariedade no grupo. E para que essa escolha seja feita é necessário que todos os elementos façam parte do processo dando origem a uma verdadeira:

“comunidade de investigação na qual 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.” (Lipman.2001:31).

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 (Lipman.2001), com este a estimular os alunos, questionando-os e solicitando a sua participação na discussão.

Existem diversas vantagens nesta opção metodológica, como por exemplo:

“a melhoria do clima moral que isto produz (...) os membros da comunidade começam a buscar e corrigir os métodos e procedimentos uns dos outros. (...) e cada um passa a ser capaz de autocorriger o seu próprio pensamento. ”(Lipman.2001:179)

Ou seja, ao fazer parte integrante de um processo de investigação em que cada sujeito desempenha um papel central (nenhum dos elementos da comunidade de investigação pode sobrepor os seus pontos de vista), o indivíduo, ao aplicar as regras do pensar aos discursos alheios e aos próprios, está a exercitar o pensar e a corrigir argumentos falaciosos.

A metodologia de Lipman assenta neste respeito pelo outro e pelos seus pontos de vista e na prática da argumentação e contra argumentação defendendo que é neste treino dialógico que se promovem a reflexão e a filosofia.

“A filosofia representa para o ensino do pensamento o que a literatura representa para o ensino da leitura e da escrita”. (Lipman.2001:51) o que significa que, se quando queremos ensinar alguém a escrever a solução passa por lhe proporcionar o contacto com a escrita e a experiência de escrever, então o mesmo deve ser feito em relação ao pensar. Se o objetivo é conduzir à reflexão filosófica, a melhor forma de o fazer é através da prática. E começar a filosofar na infância é abrir espaço a uma reflexão mais simples e mais ingénua mas nem por isso menos válida porque, apesar de não se trabalharem sistemas filosóficos nem teorias filosóficas, é possível promover nas crianças o desejo de criar e de criticar.

O trabalho pioneiro de Lipman permitiu colocar a filosofia no mundo da infância partindo de dois conceitos nucleares na sua abordagem, o pensamento criativo e o pensamento crítico:

“o pensar crítico é orientado principalmente por critérios formuláveis discursivamente, ao passo que o pensar criativo é orientado basicamente pela qualidade não discursiva da situação na qual a investigação criativa está decorrendo. [...] o pensar criativo é orientado pelo contexto e não simplesmente sensível ao contexto.” (Lipman.2001.226).

O pensar crítico distingue-se do pensar criativo na medida em que o primeiro tem que se apresentar discursivamente, obedecer a regras e normas que têm que ser igualmente cumpridas por todos os intervenientes. Já o pensar criativo, porque se alicerça na “não discursividade” das situações, pode encontrar outras formas de expressão que conduzirão ao novo e “original”.

Na sua perspetiva (que partilhamos), é essencial promover nas crianças a criatividade, na assunção clara de que esta não surge do nada, mas é uma “transformação daquilo que é estabelecido em algo radicalmente diferente” (Lipman.2001.292). Só após darmos as ferramentas ao indivíduo, de o confrontarmos e de lhe proporcionarmos o contacto com o mundo é que podemos almejar a criação de algo novo e, nesse sentido, da expressão da criatividade.

A tarefa do educador é a de promover a “criatividade estimulando os alunos a preservar o elemento surpresa” (Lipman.2001:238) contribuindo para a inovação e originalidade que surgem nas relações que os jovens vão estabelecendo entre o conhecido e o desconhecido. O pensamento criativo caracteriza-se por “fazer associações novas e diferentes e por envolver habilidade, talento e julgamento” (Lipman.2001:39) o que implica que este tipo de pensamento exige a formulação de juízos assumindo-se a criatividade como elemento essencial nas aprendizagens.

O pensar crítico tem como base o raciocínio que se define como o “processo de ordenar e coordenar aquilo que foi descoberto através da investigação” (Lipman.2001:72) e o resultado desse trabalho conduz à elaboração de conclusões que podem ser partilhadas por todos os intervenientes. O pensar crítico é autocorretivo, porque os indivíduos obedecem a critérios lógicos que determinam a validade dos argumentos apresentados e, por isso, qualquer desvio às regras implicará a recusa dos pontos de vista apresentados. A prática da autocorreção na qual os alunos:

“chamam a atenção para erros nos pensamentos uns dos outros. Reconhecem erros no seu próprio pensamento (...) afirmam que é errado desprezar algumas questões (...) destacam como os significados de definições são modificados por circunstâncias contextuais (...) observam discrepâncias entre situações atuais e situações passadas aparentemente semelhantes.” (Lipman.2001:222-223).

Conduz os jovens a uma atitude crítica e reflexiva face a si e aos outros. A exigência e o rigor fazem parte desta atividade corretiva desde a infância e promovem competências argumentativas e de raciocínio essenciais ao trabalho filosófico.

Os docentes, que têm como objetivo “fortalecer os juízos” (Lipman:2001) e os raciocínios dos jovens, devem procurar estabelecer uma relação entre o pensar criativo e o crítico, instituindo-os como ponto de partida para qualquer reflexão futura.

A experiência do filosofar na infância “estimula o pensamento nas disciplinas” (Lipman.2001:381) quando, no futuro, os jovens contactarem com as diversas áreas de conhecimento:

“o pensador crítico buscará respostas na forma de perguntas (...) O pensador criativo buscará perguntas na forma de respostas que conduzirão à perpetuação da investigação” (Lipman.2001:239)

A prática da questionação e a procura de respostas, que resultam da aplicação do programa de *FpC*, assumem um papel central no desenvolvimento da investigação (em qualquer área do conhecimento), porque promovem a crítica e a criatividade essenciais ao progresso científico, filosófico e humanista.

1.2. Exemplos de aplicação/ dinamização de sessões de filosofia com crianças

Na área da *filosofia com e para crianças* vários trabalhos de investigação têm sido realizados, dando ênfase à aplicação do programa de Lipman de *FpC* descrevendo uma prática pedagógica que utiliza a metodologia e os textos do filósofo norte-americano.

Um exemplo desta afirmação é a investigação de Lima⁶ que tem como objetivo conhecer o projeto educativo de *FpC* mas, em simultâneo, procura ilustrar, ainda que de forma breve, a aplicação levado a cabo por Maria José Figueiroa – Rego (pioneira em

⁶ Lima, Denise. (2004). *Filosofia para Crianças: uma abordagem crítica dentro da Filosofia da Educação*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho. Disponível em <http://www.repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4925> acedido em 10/11/2010.

Portugal na difusão do trabalho de Lipman), no *Colégio Cooperativa a Torre* com crianças e jovens dos três aos dezasseis anos de idade.

Apresenta como questões de investigação as seguintes: *em que consiste a Filosofia para Crianças? Que projeto é este que envolve filosofia e crianças? Qual a metodologia usada? Que vantagens trás para a educação? E para a Filosofia? Poderá pensar-se nesta proposta como uma Filosofia da Educação?* (p.11-12).

A dissertação encontra-se dividida em capítulos e, nos primeiro e segundo, a autora faz uma resenha histórica sobre o programa de *FpC*, tal como é proposto por Lipman. Começa por esclarecer qual é a conceção do autor sobre a educação e a filosofia, a necessidade do trabalho filosófico e da educação para o pensar se iniciarem na infância. Salienta a importância da novela como meio privilegiado de transmissão de conteúdos que irão contribuir para a discussão filosófica. Apresenta extratos das obras de Lipman para ilustrar como este apresenta à discussão os temas centrais. Discute sobre o papel do professor de filosofia e o modo como ele deve agir em sala de aula, tendo em conta os seus conhecimentos teóricos (já que para ensinar filosofia a crianças é necessário um conhecimento filosófico).

Apoia-se em autores como Pestalozzi⁷ para mostrar a importância da educação na formação dos indivíduos e em Rousseau para demonstrar que, nascendo intrinsecamente bom, o homem deve ser cuidadoso na educação que transmite e recebe. Outro autor importante é Froebel⁸ o criador do *kindergarten* e de uma conceção de escola simpática e acolhedora direcionada para as crianças.

Em seguida, entra no campo da filosofia com a referência a Dewey⁹ e à sua teoria sobre a educação e, no campo da psicologia, com Piaget¹⁰, a importância do construtivismo e do desenvolvimento das crianças em estádios cognitivos com características e competências próprias para cada faixa etária.

Este trabalho tem um carácter eminentemente teórico, uma vez que é da área da filosofia da educação e é, na perspetiva da autora, uma investigação, leitura, análise e

⁷ Pestalozzi, Johann (1746 - 1827) pedagogo e educador suíço pioneiro da reforma educacional. Defensor da existência de três estados de desenvolvimento moral: natural, social e moral.

⁸ Froebel, Friedrich (1782-1852) discípulo de Pestalozzi, criou o primeiro Jardim de Infância em 1837, nele as crianças seriam objeto de uma ação educativa como se fossem parte de um verdadeiro jardim, do qual o educador era o jardineiro. Para Froebel, a educação de infância tem de basear-se na ação, no jogo e no trabalho.

⁹ Dewey, John (1859 - 1952) filósofo e pedagogo norte-americano defensor da democracia e da liberdade de pensamento como instrumentos privilegiados da educação.

¹⁰ Piaget, Jean (1896 - 1980) fundador da Epistemologia Genética, teoria do conhecimento com base no estudo da génese psicológica do pensamento humano.

hermenêutica dos materiais selecionados. Lima considera que o programa de *FpC*, tal como é proposto por Lipman, terá muitas virtualidades e, por isso, deve pensar-se a possibilidade da sua aplicação em todas as escolas, de forma a contribuir para uma educação para a cidadania e para a filosofia.

Do nosso ponto de vista, esta dissertação procura salienta a importância da filosofia na construção e desenvolvimento de competências de cidadania essenciais à vivência em comum nas sociedades, põe à discussão o papel da filosofia no ensino básico.

Um outro trabalho de investigação que consideramos relevante para o nosso estudo é o levado a cabo por Adjanira Oliveira¹¹ onde se procura compreender em que medida os conteúdos filosóficos podem ser entendidos e apreendidos por crianças. Para tal, a investigadora realizou um estudo de caso sobre a implementação do programa de *FpC* numa escola da rede pública numa turma da quarta série do Ensino Fundamental (turma com 22 alunos entre os 11 e os 14 anos) recorrendo a três técnicas: a) análise documental (analisou o *Projeto Pedagógico* da escola onde decorreu o estudo, assim como o *Plano do Curso*); b) entrevista semiestruturada (foram realizadas entrevistas à diretora da escola, à coordenadora pedagógica e à professora da turma em estudo); c) observação (a autora esteve presente nas aulas em que foi aplicado o *FpC* registando os procedimentos pedagógicos da professora e as reações das crianças). Ao longo da dissertação, Oliveira faz referência aos vários autores e teorias que sustentam a aplicação do programa de Lipman a crianças, como por exemplo: Piaget e os estádios de desenvolvimento cognitivo e Dewey, devido à sua influência em Lipman, ao defender a importância da filosofia como caminho para um desenvolvimento do pensar.

A autora considera possível, a partir da análise da informação e dos dados recolhidos, constatar a existência de mudanças na prática pedagógica dos docentes e transformações no comportamento dos alunos, nomeadamente, no que diz respeito ao cuidar de si e ao respeito pelo outro. Ainda defende que, a aplicação deste programa, pode conduzir a um desenvolvimento das competências de cidadania dos jovens e, por isso, apela para a sua difusão em todas as escolas do Brasil.

¹¹ Oliveira, Adjanira. (2009). *Filosofia para crianças da 4ª série do ensino fundamental: análise de uma experiência no Distrito Federal*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Católica de Brasília. Disponível em http://www.btdt.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1149 acedido em 09/11/ 2010.

Esta investigação revela a importância da filosofia na infância salientando o seu papel no desenvolvimento futuro dos jovens, no entanto, neste trabalho a investigadora é uma mera observadora que das sessões de *FpC*, não as dinamiza nem nelas participa.

Um outro trabalho de investigação que analisámos, da autoria de Pradi¹², centra-se no programa de Lipman de *FpC* e surge da necessidade de refletir sobre o trabalho desenvolvido nessa área, nas escolas do Brasil, nos treze anos anteriores. A autora questiona-se sobre a importância e a visão que os professores que ensinam filosofia junto da infância têm desta prática e começa por fazer uma abordagem, do nosso ponto de vista interessante, ao introduzir na sua dissertação referências a autores que tecem críticas ferozes à aplicação do programa de Lipman nas escolas. Pradi tenta mostrar, em primeiro lugar, no que consistem essas posições referindo a perspetiva de Silveira¹³ que defende que crianças e jovens não possuem capacidades cognitivas suficientemente desenvolvidas para o trabalho filosófico e que o programa proposto por Lipman é adequado apenas a uma determinada sociedade – a norte-americana. Face a estas afirmações, a autora contrapõe que nas escolas onde é aplicado o programa, este não é desenvolvido por professores com formação em filosofia, mas sim pelos docentes titulares das turmas do equivalente ao primeiro ciclo português defendendo, que é nessa falta de formação filosófica académica de base, que reside o verdadeiro problema do ensino da filosofia na infância.

Pradi procura auscultar a opinião dos vários professores e de alunos que trabalham com o programa de *FpC* (através de entrevistas) e acaba por concluir que, todos eles têm dificuldades em avaliar o contributo que as aulas de filosofia lecionadas, nos moldes já referidos, apresentam para o desenvolvimento do pensar.

Na nossa perspetiva, esta dissertação é muito interessante, porque revela as dificuldades em avaliar a aplicação de um programa (ou de um projeto) e alerta-nos para a existência de vozes dissonantes sobre a educação para o pensar crítico e para a filosofia na infância.

¹² Pradi, Ilisabet. (2003). *Refazendo o Percurso: escolhas, olhares e vozes na busca da reflexão sobre educação para o pensar*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Vale do Itajaí. Disponível em http://www6.univali.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=41 acessado em 04/02/2011.

¹³ Silveira, Renê (s/d) autor da obra *A filosofia vai à escola? Contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman*, publicado em 2001 na qual se opõe à dinamização do programa de *FpC* de Lipman.

Um outro trabalho de investigação que consideramos relevante para o nosso estudo é o de Mousquer¹⁴ no qual se procura compreender a relação entre a filosofia e a imagem, discutindo-se a possibilidade do ensino da filosofia a crianças, partindo da apresentação de uma imagem que provoque nelas qualquer impacto – medo, indignação, curiosidade – e, a partir dessa resposta ou reação da criança, é despoletada a discussão. Este trabalho baseia-se no programa de *FpC* e procura defender que o pensar crítico e a argumentação filosófica podem ter, como ponto de partida, não apenas o texto, mas que é possível promover a filosofia e o trabalho filosófico partindo de um outro tipo de recurso: a imagem.

A temática desta dissertação aproxima-se do nosso *projeto* na medida em que se discute a possibilidade de promover a filosofia com crianças recorrendo a outro material, que não o texto, aplicando a metodologia de Lipman.

No entanto, o *Projeto Filosofia Para Todos* é diferente, uma vez que, apesar de também ser inspirado na metodologia de Lipman, subsidiário da sua visão sobre a importância da divulgação da filosofia na infância e da promoção do pensamento crítico e criativo, assume-se como um meio diferente para lhes aceder, na medida em que procura promover a atitude filosófica e o pensar crítico recorrendo às expressões artísticas utilizando materiais criados / adaptados pelas autoras do *FPT*.

¹⁴ Mousquer, Elenir. (2004). *Filosofia das Imagens na escola: uma alternativa para filosofar com crianças*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_arquivos/18/TDE-2007-12-26T193349Z-1205/Publico/ELENIRMOUSQUER.pdf. acedida em 17/09/2010.

Capítulo II - A aprendizagem filosófica e o desenvolvimento cognitivo

“Deve inflamar-se, nas crianças, o desejo ardente de saber e de aprender. [...] As próprias matérias de ensino atraem a juventude, se são ministradas de modo adaptado à sua capacidade e com a maior clareza, e se são entremeadas com qualquer gracejo ou, ao menos, com qualquer coisa menos séria que as lições, mas sempre agradável.” (Comênio.1985.233, 235)

O processo ensino / aprendizagem resulta de uma interação entre quem ensina, quem aprende, os conteúdos tratados e a forma como são transmitidos. Os professores devem procurar despertar nos alunos o desejo de aprender, adequando o modo como transmitem as “matérias” de ensino “às suas capacidades”.

É fundamental, para o progresso das aprendizagens que, crianças e professores partilhem um ambiente agradável e pacífico que obedece a regras inequívocas de respeito pelo outro e pelas suas interpretações. Aí os alunos não são meros espetadores dos saberes alheios (Dewey.2002), têm que ser sujeitos ativos que procuram, em conformidade com a sua idade e desenvolvimento cognitivo, assimilar e transformar os conteúdos em conhecimento de forma a poderem crescer e desenvolver-se com base na liberdade de pensar e de expressão.

Na perspetiva de Piaget (que partilhamos) e, de acordo com os seus estudos sobre epistemologia genética – investigação sobre o desenvolvimento intelectual nas crianças e adolescentes, – o conhecimento é um processo dinâmico que resulta da ação do sujeito sobre o objeto. O indivíduo apreende o mundo que o rodeia de acordo com as suas estruturas cognitivas mas, em simultâneo, vai construindo essas estruturas a partir da influência do meio e da ação que exerce sobre ele. Assim, os fatores de desenvolvimento internos e externos atuam sobre o progresso nas aprendizagens, condicionam a construção das estruturas cognitivas e a progressão nos estádios de desenvolvimento.

Também a atitude filosófica, enquanto experiência de liberdade do pensar, que procuramos promover com o *Projeto Filosofia Para Todos* deve ser consentânea com o meio, o desenvolvimento e as características cognitivas da faixa etária das crianças a que se destina.

2.1. Os fatores de desenvolvimento

Para Piaget, o ser humano tem um papel ativo na construção do conhecimento e no processo de desenvolvimento, que resulta da relação com o meio, mas ao qual ele tem que se adaptar. Esta adaptação exige que a forma de pensar e de agir do indivíduo se reorganize de acordo com as circunstâncias e o desenvolvimento far-se-á com uma adaptação crescente e um aumento da organização das estruturas do pensamento. Os mecanismos de adaptação são os mesmos ao longo da vida do sujeito: a assimilação e a acomodação. O primeiro é um processo mental que consiste em interpretar as experiências do meio a partir de um esquema já existente e o segundo, consiste na transformação de um esquema já existente - após o confronto com a nova experiência - dando origem a uma estrutura nova e mais complexa.

Na sua perspectiva são quatro os fatores que interferem na evolução das estruturas cognitivas e que condicionam o processo ensino / aprendizagem: hereditariedade, experiência física, transmissão social e equilibração.

A hereditariedade ou fator biológico “ligado ao sistema epigenético - interações do genoma e do meio físico no decorrer do crescimento” (Piaget.1984:61) não depende da sociedade ou da vontade do indivíduo, mas assume um papel preponderante no desenvolvimento, uma vez que, a maturação mais lenta ou mais rápida do sistema nervoso, a rapidez e a eficácia das sinapses podem condicionar as aprendizagens. Há sujeitos que têm características neuronais que impulsionam comportamentos mais artísticos ou mais racionais devido à prevalência do hemisfério direito ou esquerdo, respetivamente, e isso reflete-se no sucesso das suas aprendizagens e nos seus interesses.

Em segundo lugar:

“a experiência física, a ação dos objetos. (...) A lógica da criança não advém da experiência dos objetos, mas sim das ações exercidas sobre os objetos” (Piaget.1984:60)

Revela a importância da ação do sujeito e da atividade que ele próprio terá que desenvolver para alcançar o conhecimento. A aprendizagem e o desenvolvimento, na perspectiva de Piaget e que partilhamos, assumem-se como resultado da experiência do indivíduo sobre o mundo. O sujeito de conhecimento desempenha um papel ativo no

processo e, ao agir sobre os objetos, apreende-os e transforma-os, adequando-os aos seus quadros conceituais:

“Do ponto de vista funcional [...] existem funcionamentos constantes, comuns a todas as idades: em todos os níveis, a ação pressupõe sempre um interesse que a desencadeia [...] e a inteligência procura compreender ou explicar [...] os interesses (ao contrário do interesse) variam consideravelmente de um nível mental para outro, e [...] são formas muito diferentes conforme o grau de desenvolvimento intelectual.” (Piaget.1978:13)

Ao longo da vida os interesses vão-se alterando, porque o sujeito passa de um estágio de desenvolvimento para outro (da infância à adolescência e à idade adulta), mas o *interesse*, a vontade de conhecer, de saber mais e de explicar o que o rodeia mantém características similares ao longo da vida. É como se afirmássemos o primado da forma, neste caso, da função, sobre o conteúdo. A ação que o indivíduo exerce sobre os objetos reflete vontade de aprender, curiosidade e necessidade de procurar justificações e se, desde a infância o interesse por aprender for incentivado, o desenvolvimento cognitivo será mais eficaz.

Outro elemento fundamental no desenvolvimento é a transmissão social, já que os fatores “sociais de coordenação” (Piaget.1984:61) salientam a importância das interações sociais e culturais que o sujeito vai mantendo ao longo da sua vida. As sociedades procuram inculcar e transmitir aos jovens regras, padrões de conduta, mas também lhes proporcionam um contacto com as ciências, as artes, as tecnologias e, essa dinâmica de socialização, interfere com o desenvolvimento cognitivo. As crianças que são educadas em meios mais estimulantes e diversificados desenvolvem mais precocemente habilidades e competências do que aquelas que vivem em meios mais pobres intelectualmente. E já que em “todos os meios há indivíduos que se informam, colaboram, discutem, se opõem, esta constante troca interindividual intervém durante todo o desenvolvimento” (Piaget.1984:64) e contribui para a aprendizagem. Os sujeitos que contactam e trocam experiências com outros são capazes de progredir mais rapidamente, porque a interação contribui para a descoberta e evolução do conhecimento. Nos indivíduos que não têm uma relação de otimização com um meio envolvente estimulante, as estruturas cognitivas desenvolvem-se mais lentamente.

O último fator, a “equilíbrio e a sua relativa independência em relação às preformações biológicas” que desempenha o lugar de “coordenação geral das ações” (Piaget.1984:63), tem aqui um papel fundamental, porque estabelece a relação entre o trabalho do sujeito que age sobre os objetos, os incorpora nas suas estruturas cognitivas,

contribuindo para "uma passagem perpétua de um estado de menor equilíbrio a um estado de equilíbrio superior" (Piaget.1978:11), mas que depende dos estímulos do meio. O desenvolvimento e o progresso nas aprendizagens exigem que o sujeito vá equilibrando o que assimila e o que acomoda, de forma a poder alcançar níveis mais complexos.

Os vários fatores enunciados por Piaget revelam a importância do meio para o desenvolvimento cognitivo. É evidente que os fatores hereditários têm um peso nas aprendizagens, mas é o contacto com novas realidades, o interesse, a motivação do aluno e do docente que podem trazer sucesso ao progresso nas aprendizagens. Os fatores sociais, o meio em que o jovem se insere, o contacto que tem com outras realidades e outras formas de pensar e de construir o mundo são essenciais para um desenvolvimento mais abrangente e mais autónomo da criança. O estímulo que recebe do exterior aumenta o seu grau de motivação, desenvolve as suas competências e, deste modo, a promoção da atitude filosófica irá contribuir, pensamos, para o seu desenvolvimento e o progresso das aprendizagens.

2.2. Os estádios de desenvolvimento – as operações concretas

Ao estudar a génese e evolução do pensamento humano, Piaget salientou o aspeto qualitativo do desenvolvimento cognitivo defendendo que, adultos e crianças têm lógicas de pensamento diferentes que se vão construindo ao longo de quatro estádios (Piaget:1978): sensório-motor, do nascimento até cerca dos dois anos; pré-operatório, dos dois até cerca dos sete anos; operações concretas, dos sete até aos onze/ doze anos e o último, operações formais, dos doze anos até aos quinze, sensivelmente. A ordem dos estádios é inalterável e sucedem-se segundo níveis crescentes de complexidade, organização, flexibilidade e adaptação ao meio. Em cada um dos períodos de desenvolvimento o sujeito tem modos específicos de organizar o pensamento e a ação e torna-se capaz de desenvolver estruturas que manterá no estádio seguinte, ficando estas subordinadas à nova estrutura cognitiva.

A faixa etária (entre os nove e os doze anos), em que se encontra a maior parte dos alunos que participaram no *Projeto Filosofia Para Todos* no ano letivo em estudo, corresponde ao que Piaget designa por estádio das operações concretas. Neste período do desenvolvimento:

“a criança consegue, depois de interessantes fases de transição chegar à constituição de uma lógica e de estruturas operatórias a que chamaremos concretas. Neste caráter concreto por oposição a formal, as operações ainda não incidem sobre proposições ou enunciados verbais, mas sobre os próprios objetos, que se limitam a classificar, a seriar, a pôr em correspondência, etc. Noutros termos, a operação nascente ainda está ligada à ação sobre os objetos e à manipulação efetiva, ou que apenas começou a ser mentalizada” (Piaget.1978:166)

Este estágio caracteriza-se por um pensamento lógico concreto - as crianças têm capacidade para realizar operações mentais partindo dos objetos em concreto e não de hipóteses ou suposições abstratas. É um período no qual o sujeito compreende a relação parte/ todo, consegue fazer classificações (agrupar objetos segundo características comuns, abstraindo as diferenças), seriar (colocar por ordem os objetos segundo uma qualquer característica com distintos graus) e percebe a conservação da matéria (independentemente da forma, a quantidade de matéria permanece inalterável).

Estas propriedades cognitivas permitem a Piaget afirmar que, neste período se desenvolvem os “sentimentos morais e sociais de cooperação” (1978:14) e desaparece a “linguagem egocêntrica” (1978:60) do estágio anterior. O indivíduo desenvolve capacidades que até aí não possuía – a compreensão da existência de conceitos é um exemplo – e ao mesmo tempo aptidões empáticas – colocar-se no lugar do outro – essenciais ao trabalho filosófico.

O mundo, para a criança, começa a existir fora de si tornando possível a elaboração dos primeiros discursos livres, autênticos e independentes que são fruto da imaginação infantil que se revela na “capacidade surpreendente de responder a todas as questões porque para ela não há um porquê que deva ficar sem resposta.” (Piaget.1977: 195). As crianças desta faixa etária estão genuinamente preocupadas em experienciar o pensar, em encontrar uma justificação para as questões formuladas ainda que para tal tenham que criar explicações irreais.

É a partir desta posição de Piaget que desenvolvemos um projeto de promoção da atitude filosófica¹⁵ com recurso às expressões artísticas. Nesta faixa etária, a criança ultrapassa o egocentrismo intelectual (Piaget:1978) (característico do estágio pré-operatório) e desenvolve um pensamento mais elaborado e autónomo sobre o que a rodeia. É evidente que, nesta fase, é fundamental partir de algo concreto / familiar à criança e, por isso, as expressões artísticas e os vários materiais utilizados funcionam como mediadores para a problematização e questionamento essenciais à atitude que se

¹⁵ Tal como a definimos no capítulo III da Parte I.

procura promover. A partir da experiência com os recursos concretos, a criança desenvolve as estruturas cognitivas ao agir sobre os objetos e ao discursar sobre eles. Para que os argumentos de cada indivíduo sejam compreendidos e discutidos pelos restantes é essencial o cumprimento de princípios lógicos que determinarão a qualidade do seu pensar: identidade, não contradição e terceiro excluído.

Assim, a promoção da atitude filosófica através das expressões artísticas partindo do concreto e familiar, discutindo temas que vão de encontro às preocupações intelectuais das crianças e à sua necessidade de referenciais éticos para a ação, estão de acordo com o seu desenvolvimento cognitivo.

2.3. O papel do educador na aprendizagem

O progresso das aprendizagens resulta, na perspectiva de Piaget, da confluência entre os fatores e o estágio de desenvolvimento no qual o indivíduo se encontra o que implica que o educador / professor desempenha um papel fundamental.

Dewey (2002) salienta este aspeto ao referir que, o professor tem que possibilitar ao aluno que “as suas capacidades atuais se exercitem que as suas atitudes se realizem” (Dewey.2002:178), de modo a que as crianças possam crescer e desenvolver-se. Se o docente impedir o aluno de se expressar livremente está a coagir a sua independência e autonomia. As crianças têm que poder expressar-se e a única forma de isso acontecer na escola é dando-lhes a possibilidade de dizerem o que pensam e sentem sem que haja alguém a balizar os seus sentimentos e as suas emoções:

“Quando o pai ou o professor proporcionam as condições que estimulam o pensamento e têm uma atitude empática para com as atividades daquele que aprende, participando numa experiência comum ou conjunta, tudo foi feito para que se possa instigar a aprendizagem. O resto é com a pessoa diretamente interessada”. (Dewey.2007:146)

O papel do educador é proporcionar espaço para o pensar e isso só é possível se as crianças forem confrontadas com a necessidade de serem elas próprias a procurarem interrogar e esclarecer. Dar respostas é impedir a criatividade, mas é também impedir que o sujeito se preocupe e procure aprender e pensar.

É necessário que no ensino se compreenda que “as crianças gostam simplesmente de mexer em coisas e de ver o que acontece” (Dewey.2002:48) e que, por isso, a sua participação no processo ensino / aprendizagem deve ser incentivada desde

os primeiros anos não se limitando a uma atitude passiva de mera audição das palavras do professor.

E, porque “qualquer agrupamento social (...) quando se torna moldado e rotineiro (...) perde o seu poder educativo” (Dewey.2007:24), a melhor forma de o manter e promover a educação é apresentar alternativas pedagógicas diferenciadas que incentivem o espanto, a curiosidade, o diálogo, a reflexão e a crítica.

“A capacidade para crescer depende da necessidade dos outros e da plasticidade.” (Dewey.2007:61) e estas duas condições permitem às crianças que se adaptem e que se desenvolvam a partir das experiências que vivenciam. Para além disto e, já que “o pensamento que não esteja relacionado com um aumento da eficiência da ação, nem com a aprendizagem acerca de nós próprios e do mundo em que vivemos, tem algo de errado enquanto pensamento” (Dewey.2007:140), à medida que proporcionamos às crianças um espaço de reflexão sobre o que as rodeia transformamos em ação o pensar e contribuimos para o seu desenvolvimento.

PARTE III

ESTUDO DE CASO

PROJETO FILOSOFIA PARA TODOS

Capítulo I - Caracterização do estudo

Na presente investigação procuramos responder a questões que se prendem com o processo evolutivo da assunção de uma atitude filosófica e crítica e com os meios utilizados para esse efeito, por isso consideramos a metodologia qualitativa como a que melhor se adequa ao nosso estudo, já que se “desenvolvem conceitos e chegam à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados “ (Carmo e Ferreira.2008:197).

1.1 Metodologia qualitativa

O método qualitativo permite ao investigador dar maior relevância ao” processo de investigação do que unicamente aos resultados ou produtos que dela decorrem” (Carmo e Ferreira. 2008: 198), uma vez que pretendemos compreender como o contacto com a atitude filosófica, mediada pelas expressões artísticas, é recebida pelas crianças e jovens participantes no *Projeto Filosofia Para Todos*.

Ao pretendermos descrever as várias situações em que o *FPT* é aplicado assumimos que “a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan e Bilken. 1994:47), o que, neste caso, claramente acontece, uma vez que as diversas atividades propostas e analisadas são dinamizadas, também, pela investigadora. Por outro lado, este estudo assume-se como qualitativo, porque os “dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números.” (Bogdan e Bilken. 1994:48) A recolha de dados é realizada a partir das várias sessões dinamizadas com recurso aos discursos artísticos e, por isso, são as imagens e as palavras o alvo da investigação e interpretação. Outra das características enunciadas por Bogdan e Bilken (1994) para o estudo qualitativo diz respeito ao interesse que os investigadores mostram ter pelo processo, muitas das vezes em detrimento do resultado, o que está de acordo com a nossa investigação. O que pretendemos analisar é o processo de aprendizagem e de desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva sobre o mundo e sobre o homem que não é mensurável nem registável, mas que poderá refletir-se no

futuro das crianças que participam no *projeto*. É o seu crescimento e desenvolvimento crítico e criativo que se procuram promover e não o acumular de teses e argumentos de outros autores.

1.2. Estudo de caso – o *Projeto Filosofia Para Todos*

Para além do exposto, a nossa investigação corresponde à definição de estudo de caso proposta por Merriam (1998) e referida por Bogdan e Bilken (1994) como, aquele que diz respeito à observação detalhada de um contexto e ainda citada por Carmo e Ferreira (2008) como sendo: particular, descritiva, heurística, indutiva e holística.

É particular porque analisa uma determinada situação – a das turmas dos quarto e sexto anos do ensino básico do Agrupamento de Escolas Padre Abílio Mendes, no Barreiro, a que no ano letivo 2010/2011 foi aplicado o *Projeto Filosofia Para Todos*. É descritiva, porque procura ilustrar os vários momentos de aplicação e dinamização do *FPT*; heurística, porque conduz à compreensão da situação relatando as respostas/reações dos vários intervenientes no processo; indutiva, porque parte de exemplos particulares (os das turmas em análise) para alcançar conclusões e, por fim, holística, porque apesar de se estudar uma determinada realidade no seu contexto (Almeida e Freire, 2008), é também uma investigação subsidiária de uma visão abrangente e criativa da educação.

Capítulo II - Caracterização da população em estudo

A população do nosso estudo diz respeito à totalidade dos intervenientes no processo, porque “é razoável utilizar um universo com dimensão pequena (inferior a 100 casos) quando se pretende utilizar análise de dados qualitativa.” (Hill e Hill.2008:43), o que se traduziu nos seguintes números: alunos do quarto ano aos quais é aplicado o *FPT*: vinte e quatro alunos; alunos do sexto ano aos quais é aplicado o *FPT*: dezanove alunos; a professora titular de turma do quarto ano; a diretora de turma e professora da disciplina de *Formação Cívica* da turma do sexto ano e uma das professoras coordenadoras e dinamizadoras do *FPT*, num total de quarenta e seis intervenientes.

2.1. Alunos intervenientes no *Projeto Filosofia Para Todos*

A turma do quarto ano era composta por vinte e quatro alunos, nove do sexo feminino e quinze do sexo masculino. A faixa etária situava-se entre os oito e os dez anos de idade aquando do início da aplicação do *FPT*, distribuídos da seguinte forma: um aluno com oito anos, vinte e um alunos com nove anos e dois alunos com dez anos.

A turma do sexto ano era constituída por dezanove alunos, doze do sexo feminino e oito do sexo masculino. A faixa etária situava-se entre os dez e os catorze anos de idade, distribuídos da seguinte forma: quatro alunos com dez anos, oito alunos com onze anos, três alunos com doze anos, três alunos com treze anos e dois alunos com catorze anos.

2.2. Docentes das turmas participantes no *Projeto Filosofia Para Todos*

Os docentes, de ambas as turmas, eram do sexo feminino e pertenciam ao quadro de nomeação definitiva do Agrupamento.

A docente do quarto ano (primeiro ciclo) com quarenta e três anos de idade, licenciada em Ensino Básico e mestre em Ciências da Educação tinha uma experiência profissional de dezanove anos.

A docente do sexto ano (segundo ciclo) com trinta e quatro anos, licenciada em Ensino Básico – Educação Musical e com uma pós-graduação em Musicoterapia tinha uma experiência profissional de doze anos.

2.3. Docente coautora e co dinamizadora do *Projeto Filosofia Para Todos*

A docente que, em conjunto com a investigadora, criou o *FPT* e o dinamizou tinha quarenta e três anos sendo licenciada em Filosofia e formadora na área de Filosofia para Crianças. Com uma experiência profissional de vinte anos era professora profissionalizada do quadro de nomeação definitiva do Agrupamento.

Capítulo III - Técnicas de recolha de dados

“Em estudo de caso utilizam-se diferentes técnicas de recolha de dados tais como: a observação e a entrevista” (Carmo e Ferreira.2008:236) o que, na nossa investigação, se traduziu na observação participante, uma vez que os papéis de observador e investigadora se fundiram devido à natureza do *projeto* em estudo. Por outro lado, recorremos à técnica dos inquéritos por entrevista semiestruturada às duas docentes das turmas participantes no *FPT*, à entrevista aberta à professora coautora e co dinamizadora do *FPT* e à entrevista - conversa, em pequenos grupos, aos alunos intervenientes / participantes como forma privilegiada de recolha de informação.

3.1. Observação participante

A observação participante assumiu-se, nesta investigação, como o principal instrumento de recolha de dados, uma vez que devido à natureza do estudo e porque o investigador se “envolve com maior profundidade com a população a observar “ (Carmo e Ferreira.2008:126) todas as sessões de dinamização do *FPT*, em sala de aula, com os alunos participantes foram registadas em vídeo de modo a podermos analisar e interpretar os vários momentos de interação e de replicação / retroação no decurso das sessões.

As sessões tinham início com a apresentação das atividades propostas e com a sua dinamização que incluía, necessariamente, a participação dos alunos. Ou seja, a atitude filosófica que se pretende promover com o *FPT* tem como ponto de partida uma vertente prática/ artística que se institui como elemento que conduz à interrogação, problematização e argumentação, características da filosofia.

3.2. Inquéritos por entrevista

3.2.1. Inquéritos por entrevista às docentes das turmas participantes no *Projeto Filosofia Para Todos*

A entrevista, por sua vez, assumiu também um papel fundamental na nossa investigação porque:

“a realidade psico educativa é percebida como mais dinâmica, fenomenológica e associada à história individual e aos contextos. O seu estudo não poderá ser feito sem o recurso à própria perspectiva dos sujeitos implicados nas situações. [...] Interessa particularmente aqui olhar aos significados e às intenções das ações humanas.” (Almeida e Freire.2008:25)

Assim, realizámos entrevistas semiestruturadas às docentes titulares das turmas intervenientes no *FPT* no sentido de percebermos se as expetativas foram ou não satisfeitas, quais as competências que, na sua perspectiva, foram mais desenvolvidas, quais as temáticas que consideraram mais interessantes para os alunos e quais os efeitos que detetaram nos alunos após a aplicação do *FPT*, tendo sempre presente que “mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável” (Bogdan e Bilken. 1994: 135). Consideramos que o ponto de vista das professoras que acompanham as turmas ao longo do ano letivo e durante toda a sua vigência foi essencial para a nossa reflexão.

3.2.2. Inquérito por entrevista à docente coautora e co dinamizadora do Projeto Filosofia Para Todos

Por outro lado, consideramos que as perspectivas e expetativas das dinamizadoras são essenciais para podermos compreender a sua abrangência e, por isso, optámos por realizar uma entrevista aberta à professora que (em conjunto com a investigadora) criou, coordenou e dinamizou o *FPT*. Nesta entrevista procurámos indagar qual a sua perceção da aplicação do *FPT*, os motivos, objetivos e efeitos que procurava atingir com a sua dinamização. Questionar acerca da utilidade deste tipo de intervenção, no ensino básico, compreender como é que as expressões artísticas poderão ser mediadoras de uma atitude filosófica, compreender a importância da criação / construção de materiais para serem utilizados nas sessões de *FPT*.

3.2.3. Inquéritos por entrevista – conversa com os alunos das turmas participantes no Projeto Filosofia Para Todos

A entrevista – conversa é uma técnica privilegiada de recolha de informação com crianças (Saramago.2001) e, porque os alunos participantes no *FPT* foram os protagonistas desta investigação (é a partir das suas impressões / opiniões / respostas / reações que será possível analisar a eficácia das sessões de *FPT*), optámos por realizar

entrevistas – conversa com os alunos, em pequenos grupos, de forma a auscultar a sua opinião sobre o *FPT*, a perceção sobre a filosofia, sobre a atitude filosófica e de que modo as expressões artísticas podem contribuir para a aprendizagem do pensar.

PARTE IV
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Capítulo I – As atividades do *Projeto Filosofia Para Todos*

1. Os títulos e os objetivos das atividades

As sessões do *FPT* foram dinamizadas a partir dos recursos *Caixa de Pensar*, *Roda de Sentir* e *Quadro de Ouvir* e procuraram mostrar atividades que, no domínio das expressões artísticas, contribuíram para alcançar o objetivo deste *projeto*: promover o pensamento crítico e autónomo e contribuir para o desenvolvimento de uma atitude filosófica na infância.

Os títulos escolhidos para as atividades dinamizadas procuraram refletir a relação entre a faixa etária dos alunos, o estágio de desenvolvimento em que se encontravam (as operações concretas), as expressões artísticas e a filosofia, o que implicou na sua enunciação a referência a um objeto/ recurso e a apresentação de um verbo que traduziria a ação / atividade pretendida.

Na *Caixa de Pensar* foi usada uma *caixa* que todos podiam ver e tocar, com vários elementos no seu interior que serviam de apoio à construção da história – objeto/ recurso. Por sua vez, a ação/ atividade refletiu-se no verbo *pensar*. porque quando confrontada com uma determinada realidade a criança teve que *pensar* para poder, de acordo com determinadas regras / instruções, criar uma história que pudesse ser partilhada e discutida com os seus colegas. Procurou-se também promover a participação, a imaginação e a criatividade utilizando uma metodologia na qual o diálogo foi um elemento essencial.

A *Roda de Sentir*, por sua vez, implicou a colocação dos vários intervenientes em *roda*, vendados e só depois é que lhes foi pedida a expressão do seu *sentir*. Colocar a venda foi importante, porque impediu que o olhar do outro reduzisse a liberdade criadora do eu. Assim, nesta atividade o ponto de partida foi algo familiar a todos os intervenientes – a figura da roda e os sentimentos – mas foi na construção e desconstrução, elaboradas a partir desses elementos, que se promoveram a discussão e a troca de argumentos essenciais à atitude filosófica.

O *Quadro de Ouvir* dizia respeito ao *quadro* da sala de aula e foi a partir do *ouvir* e do que as crianças escreveram inspiradas na audição que surgiu a discussão. Também nesta atividade os elementos familiares às crianças – o quadro e a música -

serviram de apoio a uma reflexão sobre o mundo proporcionando, a partir da relação entre a música e a palavra, uma audição crítica das peças musicais.

Mostramos nos seguintes quadros os objetivos, recursos e atividades:

<i>Caixa de Pensar</i>	<u>Objetivos</u> : promover o pensar crítico e o pensar autônomo; promover a atitude filosófica; promover a criatividade e a imaginação da criança; desenvolver competências linguísticas e sociais.
	<u>Recurso</u> : <i>Caixa</i> e os seus elementos: cinco lagartas, sacos-cama, flores, árvores, quadros, lago, patos, borboletas.
	<u>Atividade</u> : <i>Pensar</i> : os alunos a partir dos elementos fornecidos criaram histórias originais.
<i>Roda de Sentir</i>	<u>Objetivos</u> : promover o pensar crítico e o pensar autônomo; promover a atitude filosófica; promover a comunicação e expressão de sentimentos e emoções; desenvolver competências linguísticas e sociais.
	<u>Recurso</u> : <i>Roda</i> : todos os alunos já tinham jogado ao jogo da roda e a sua forma era-lhes familiar.
	<u>Atividade</u> : <i>Sentir</i> : os alunos a partir dos elementos / palavras fornecidos expressaram os seus sentimentos e emoções.
<i>Quadro de Ouvir</i>	<u>Objetivos</u> : promover o pensar crítico e o pensar autônomo; promover a atitude filosófica; promover uma audição crítica de peças musicais; desenvolver competências linguísticas e sociais.
	<u>Recurso</u> : <i>Quadro</i> : todos os alunos identificaram o quadro da sala de aula para colocar os cartões.
	<u>Atividade</u> : <i>Ouvir</i> : os alunos ouviram os excertos musicais e só a partir dessa audição atenta foi despoletada a discussão.

2. Descrição das atividades dinamizadas

As doze sessões (seis de cada turma), objeto deste estudo, foram realizadas entre os meses de janeiro e maio de 2011 tiveram a duração de trinta a quarenta e cinco minutos cada e procuraram ser diversificadas na utilização de materiais e recursos, mas também inovadoras no que diz respeito à utilização das expressões artísticas / discursos artísticos. Foram realizadas sessões com recurso à expressão plástica (*Caixa de Pensar*), à expressão corporal / dramática (*Roda de Sentir*) e à expressão musical (*Quadro de Ouvir*).

Em todas as sessões tinham que ser cumpridas regras (indicadas e esclarecidas logo no início da dinamização do *projeto* em sala de aula):

1 – *Qualquer aluno que queira participar deve, em primeiro lugar, colocar o dedo no ar;*

2- *Quando lhe é dada a palavra, por uma das dinamizadoras da sessão, deve indicar o seu nome e só depois intervir,*

3- *Nenhum aluno pode interromper o discurso de outra pessoa, colega ou professor;*

4- *Todas as intervenções têm que ser ouvidas até ao fim.*

Em cada uma das sessões e, após o estabelecimento prévio das regras (recordadas sempre que tal se mostrou necessário), as professoras dinamizadoras do *FPT* davam início aos trabalhos esclarecendo no que consistia cada uma das atividades. Depois de os alunos realizarem as tarefas pedidas era então aplicada a metodologia *dialógica* (pergunta / resposta com base numa comunidade de investigação que procura desenvolver o pensamento crítico e a atitude filosófica) inspirada em Lipman.

Optámos por transcrever, neste capítulo, algumas das sessões realizadas durante a dinamização do projeto, uma vez que, a fiabilidade da nossa investigação depende da descrição “pormenorizada e rigorosa da forma como o estudo foi realizado” (Carmo e Ferreira. 2010:236) e porque, de outra forma, seria impossível mostrar a aplicação da metodologia, a participação dos alunos e a sua evolução ao longo do tempo. Pensamos que ao partilharmos as atividades e o modo como foram dinamizadas contribuímos para a promoção da atitude filosófica e para a divulgação do *FPT*.

No entanto, e de molde a garantirmos o anonimato dos alunos participantes, estes foram identificados apenas com uma letra maiúscula após a indicação aluno (A),

atribuída aleatoriamente. A identidade das dinamizadoras foi também ela salvaguardada, sendo uma das docentes identificada como PA e a outra dinamizadora como PB.

2.1. A Caixa de Pensar

A CP foi criada especificamente pelas coordenadoras do FPT para ser utilizada nas sessões com as crianças; com trinta cm de altura, vinte cm de profundidade e vinte cm de largura foi forrada a cor verde, tinha flores, quadros e um lago no seu interior e quando se retirava a tampa deixava antever vários espaços, assim como os diversos elementos que a constituíam e que podiam ser manipulados pelas crianças e jovens participantes: um sol, duas árvores, cinco lagartas de diferentes cores (laranja, amarela, verde, rosa e azul), cinco sacos-cama de outras cores e duas borboletas.

No início da sessão foi apresentada a caixa fechada em cima de uma mesa e lido o texto (versão 1 ou versão 2) que passamos a transcrever:

Versão 1

Esta é uma caixa de pensar.

Ela ajuda-nos a descobrir coisas que nós não sabemos que sabemos. E vocês vão experimentar!

A caixa tem vários espaços.

Dois espaços exteriores – um em cima e outro em baixo – e um espaço interior.

A caixa dá-nos ideias para contar muitas histórias.

Devem brincar com a caixa, inventar uma história e partilhá-la connosco.

Na caixa vivem cinco lagartas. A lagarta verde chama-se Chico.

E o Chico vai transformar-se em borboleta.

Versão 2

Esta é uma caixa de pensar.

Ela ajuda-nos a descobrir coisas que nós não sabemos que sabemos. E vocês vão experimentar!

A caixa tem vários espaços.

Dois espaços exteriores – um em cima e outro em baixo – e um espaço interior.

A caixa dá-nos ideias para contar muitas histórias.

Devem brincar com a caixa, inventar uma história e partilhá-la connosco.

Na caixa vivem cinco lagartas, cada uma com cores diferentes.

Nenhuma gosta da lagarta cor-de-rosa.

Enquanto o texto com as instruções foi lido por uma das dinamizadoras da sessão, a CP foi aberta e mostrado o seu interior. Só depois as crianças se voluntariaram para participar e uma foi escolhida (a que colocou o dedo no ar em primeiro lugar) para se sentar junto da caixa e contar uma história que cumprisse as regras presentes no texto.

A criança contou a sua história (durante três a cinco minutos) e quando terminou regressou ao seu lugar. As dinamizadoras da sessão, trabalhando sempre em par pedagógico, deram início aos trabalhos colocando uma questão à turma sobre a história que foi contada. A partir da primeira intervenção, os alunos foram convidados a refletir sobre as suas afirmações, a problematizar e discutir as consequências ou implicações das mesmas. Todas as intervenções foram valorizadas por si e os alunos discutiram e esclareceram os seus pontos de vista confrontando opiniões e procurando argumentos que as justificassem.

A CP tinha como objetivo específico promover a criatividade e a imaginação da criança e desenvolver as suas competências linguísticas e sociais. Com esta atividade as crianças aperceberam-se da dificuldade de contar uma história, obedecendo a regras, e foram também confrontadas com a influência dos discursos dos outros e com os valores que perpassam nas várias histórias.

Apresentamos em seguida as sessões realizadas com ambas as versões, em cada uma das turmas, objeto desta investigação.

2.1.1. Caixa de Pensar – quarto ano – sessão 1

Na primeira sessão – com a versão 1 - um dos alunos contou a seguinte história:

AA – Era uma vez cinco lagartas que acordaram num dia cheio de sol. Foram para o jardim brincar e depois para o lago.

Uma delas disse: não têm fome? Sim temos! E foram para a árvore comer. Passado um pouco, estavam cheias. Tinham comido e brincado e foram para o lago lavar-se.

Depois eram horas de jantar. Havia uma que era o Chico que comeu tanto, tanto que a sua barriga estava enorme. De noite foram deitar-se.

No dia seguinte chegaram e não viram o Chico e perguntaram: onde está o Chico?

E depois viram uma borboleta. E gritaram: aquela borboleta vai-nos comer! E depois ouviram a voz do Chico a dizer: não se preocupem, sou eu, o Chico! Transformei-me em borboleta. Eu ontem comi tanto!

Mas de certeza que és tu, Chico? Temos que saber!

Vamos fazer um teste! Qual é a tua cama? É a verde, a azul, a rosa?

É a verde! – Disse ele.

Pensaram todos – será que é mesmo ele? Pode ser mas também pode não ser....

Vamos fazer outro teste.

Então o que gostas de comer? Podes comer para a gente ver?

Sim, e foi para a árvore comer e só ficou uma folha.

Ah, agora é que sabemos que é mesmo ele! – Disseram os amigos.

Era hora de jantar e foram todos dormir e no dia seguinte estava um dia de sol. Pensaram todos: e se tal irmos todos para a piscina? E foram e quando de lá saíram aconteceu uma coisa muito estranha – estavam todos azuis! E como é que isto aconteceu? – Perguntaram. Como não sabiam, disseram: Vamos brincar a um jogo! E assim foi, começaram todos a brincar a fingir que eram monstros e a borboleta tinha que fugir daqueles monstros azuis.

Todos os dias brincavam à mesma coisa. Brincavam e brincavam, até ao fim dos seus dias.

Após a partilha da história por AA deu-se início à discussão:

PA - *Então quando o Chico se transforma em borboleta, as outras lagartas não têm a certeza se ele é o Chico ou não. E porquê?*

AB - *Porque não sabiam se era mesmo o Chico. Ele estava muito alterado. Tinha outras cores. Era uma lagarta com asas!*

AC - *Tinham uma vaga ideia que podia ser o Chico, mas não tinham a certeza e o teste era para confirmar.*

PB - *As outras amigas lagartas queriam também ser como o Chico, porquê?*

AD - *Porque... já estavam fartos de eles próprios estarem no chão e o Chico a divertir-se no ar, a voar. E eles queriam comer, comer para se transformarem e serem como ele.*

PA - *E elas queriam ser iguais ao Chico?*

AC - *Não, elas só queriam ter asas para voar!*

PB - *Por que é que perguntavam a cor das camas?*

AD - *Era mais um teste.*

AC - *Temos que fazer testes para sabermos se eles são eles!*

PA - *E que perguntas podemos fazer nesse teste?*

AD - *Perguntar se ele gostava de tomar banho; qual a sua cor preferida; quem era o seu maior amigo.*

AE - *O melhor amigo era o Rúben!*

PB - *E ele não podia mentir a essas perguntas?*

AE - *Não, porque eles eram os amigos dele e ele queria brincar com eles e não ia mentir!*

PA - *O teste é importante?*

AF - *Porque pode estar a mentir, pode ser outra pessoa e fazer mal a elas!*

AE - *O teste era para saber quem ele era.*

PB - *E se ele não fosse o Chico?*

AD - *Não conseguia responder... não sabia se ele gostava de comer....*

AE - *E também sabia se era ele, pela voz.*

PA - *Mas a voz era a mesma?*

AE - *Ele não mudou, ele só mudou as asas e ficou mais magro!*

AD - *Ele era o mesmo por dentro!*

AB - *Só mudou o aspeto!*

AD - *Mudou o aspeto físico!*

PB – *Então, mudou o aspeto físico, mas continua o mesmo. Há alguém que não concorde com isto?*

AD - *Não, porque ele é o mesmo.*

AF - *Ele não ia mentir aos amigos....porque ele continuava amigo deles e a querer brincar com eles.*

2.1.2. Caixa de Pensar - quarto ano - sessão 2

Na segunda atividade realizada com a CP e, apesar de se utilizarem os mesmos recursos, o ponto de partida para a história foi diferente – utilizámos a versão 2 - já que, para nós, a diversidade é um fator essencial à promoção da criatividade e da imaginação.

Partindo das instruções da versão 2 AC criou a seguinte história:

AC - *Era uma vez uma lagarta cor-de-rosa que era muito pobre. Um dia, quatro lagartas foram brincar para o jardim e, de repente, e a rosa apareceu e perguntou: posso brincar com vocês?*

E as outras responderam: não! E ela foi-se embora.

Depois quando já estava a escurecer e quando as lagartas iam para a cama a rosa perguntou: posso entrar na vossa casa para dormir um bocadinho? E elas disseram: não!

No dia a seguir as lagartas amigas foram nadar e depois apareceu a lagarta cor-de-rosa que perguntou: posso nadar com vocês? E elas disseram: não!

Ela então perguntou – porque é que vocês não gostam de mim?

Tu és feia. – Disseram elas.

Então a lagarta cor-de-rosa comeu muita coisa para se esquecer do que se passou. E comeu muito. No dia seguinte transformou-se numa borboleta. Quando as outras quatro viram que ela estava transformada em borboleta disseram: queres brincar connosco?

E ela respondeu: não, porque agora que sou bonita já me deixam brincar.

Fim!

Após a partilha da história, por AC, deu-se início à discussão:

PA – *Muito bem. Vamos então agora dar início à nossa discussão. Por que é que no início da história a lagarta cor-de-rosa era pobre e depois feia?*

AC - *Porquenão sei..... não pensei nisso....*

PB – *Como a lagarta rosa estava triste, ela foi comer para se transformar em borboleta?*

AC - *Não, foi comer para se esquecer do que se passou.*

PB – *Ah, então quando uma pessoa se quer esquecer de alguma coisa, come?*

AC - *Sim. Às vezes, acontece-me alguma coisa má e eu depois vou comer e esqueço-me!*

PA – *E há alguns alimentos que fazem esquecer mais que outros?*

AA - *Sim, batatas frita, doces...*

AF - *Eu às vezes zango-me com alguém e depois começo a pensar que só espero que o almoço ou o jantar seja bom que é para eu me esquecer.*

PA – *E se comeres, esqueces?*

AF - *Sim, porque me faz pensar noutras coisas*

PB – *E isso só funciona quando estás triste ou pode a comida também servir para outras ocasiões?*

AF - *Também....*

PA – *Há uma relação entre as coisas boas ou más que nos acontecem e a comida que nós comemos?*

AG - *Há comidas que nos fazem esquecer, batatas fritas...*

PB – *E vamos lá ver se eu estiver muito, muito triste o que é que eu posso fazer para ficar menos triste?*

AB - *Comer manga!*

AC - *Quando estou triste a comida faz esquecer, mas também pode ser brincar com um amigo.*

PA – *E o que é melhor comer ou brincar com um amigo?*

AC - *Depende do sítio onde estamos. Se estivermos na escola podemos brincar com um amigo, se estivermos em casa podemos comer.*

PB – *Então e voltando à história, quando a lagarta rosa se transformou ela passou a ser bonita e as outras já queriam brincar com ela?*

AB - *Sim, mas se fosse ao contrário e se fossem as outras a serem feias e só a rosa não quisesse brincar com elas... então elas não ficavam mesmo tristes porque elas eram quatro e podiam brincar umas com as outras.*

PA – *E assim já não ficavam tristes...Porquê?*

AF – *Porque estão umas com as outras.*

AC - *Acho que é importante perguntar porque é que eles não gostam uns dos outros.*

PA – *Muito interessante essa ideia e porquê?*

AC - *Porque devemos saber as razões.*

2.1.3. Caixa de Pensar – sexto ano - sessão 1

Na turma do sexto ano foram, igualmente, dinamizadas duas sessões com a CP, uma primeira com a versão 1 e outra com a versão 2.

Partindo das indicações presentes na versão 1, AA criou a seguinte história:

AA – *Era uma vez uma lagarta chamada Chico e andava sempre a passear sozinho até ao dia em que encontrou quatro lagartas e a Laranja disse – tu és mesmo feio!*

E o Chico disse: não sou nada:..

Depois veio a Amarela e disse: Tu és mesmo feio!

E o Chico respondeu: não sou nada!

Depois chegou a Cor-de-Rosa que disse: és mesmo horrível!

E o Chico disse: não sou nada!

Depois veio a Azul e disse. Tu és mesmo bonito!

E o Chico disse: obrigado!

E as outras disseram: nós vamos transformar-nos em borboletas primeiro que tu!

Mas não foi assim: O Chico foi o primeiro. Começou a dizer: é verdade vou transformar-me primeiro que vocês, já estou a sentir! E assim foi.

O Chico transformou-se e disse: Adeus suas feias! E voou para longe.

Fim.

Após a partilha da história, por AA, deu-se início à discussão:

PA - *O que é que aconteceu às outras lagartas?*

AA - *Foram castigadas porque foram más para o Chico e nunca se transformaram!*

PA - *Mas então o castigo é nunca se transformarem?*

AA - *Sim! Fiquem sempre na mesma é um castigo!*

PB - *E porque é que estavam sempre a dizer que o Chico era feio?*

AB - *Porque eles achavam isso...*

PA - *E eles eram amigos?*

AB - *Não. Porque estavam sempre a dizer que o Chico era feio....*

PB - *Então os amigos não podem dizer mal uns dos outros?*

AC - *Não.*

PA - *Então e todos achavam que o Chico era feio?*

AD - *Não. A azul achava que ele era bonito.*

PB - *E era bonito porquê?*

AA - *Porque o conhecia desde sempre e os outros tinham vindo de outra cidade e não o conheciam*

PA - *Então quer dizer que quando conhecemos alguém há muito tempo gostamos dela?*

AA - *Sim. Se conhecemos alguém desde que nasceu gostamos dele.*

PB - *Então e porque é que elas não se transformaram em borboletas?*

AA - *E depois transformaram-se só a azul e a verde em borboletas! As outras ficaram a chorar e não se transformaram!*

PA - *Então, quer dizer que quando somos maus acontecem-nos coisas más?*

AA - *Sim. Eu às vezes trato mal o meu irmão e sofro na pele...*

PB - *Então transformar é uma coisa boa?*

AF - *Pode ser bom ou mau... se for uma lagarta é bom, porque pode voar.*

PA - *E as pessoas podem transformar-se?*

AF - *Sim...podem ser boas e transformarem-se em más!*

PB - *E como é que isso acontece?*

AF - *Eu posso dar um exemplo. Eu tenho um irmão e ele foi embora estudar e trabalhar para Inglaterra e eu nunca mais o vi. Então transformei-me!*

PB - *Em quê?*

AF – *Eu era feliz e agora não sou.*

PB - *Então eras melhor e agora menos bom?*

AF – *Sim.*

PA - *E todas as pessoas se transformam?*

AA – *Não.... Há pessoas que não se transformam....*

PA - *Mas há pouco quando falavam na transformação da lagarta em borboleta era uma transformação física. Mas quando se referem à transformação das pessoas boas em más ou das más em boas, essa também é uma transformação física?*

AC – *Não.....Sim.... Quando vamos envelhecendo ou crescendo vamos ficando diferentes....*

PB - *Então se nós mudamos, se houver uma pessoa que já não vimos há muito tempo, como é que sabemos quem ela é?*

AD – *Pela voz...*

PA - *E a voz não muda?*

AD – *Muda...*

PA - *Então, como é que a podemos reconhecer?*

AD – *A pessoa diz: sou eu!*

PA - *E se a outra não se lembrar?*

AA – *Lembra...*

2.1.4. Caixa de Pensar – sexto ano - sessão 2

De acordo com a proposta da versão 2, AB contou a seguinte história:

AB - *Olá amigos! Está um belo dia, não está? Sim está!*

Vamos brincar aqui um bocadinho! – Disse o Chico.

E eu também posso, perguntou a Azul. - Sim, podes!

E eu, também posso brincar? – Perguntou a Amarela.

Sim podes!

E eu? – Perguntou a Laranja.

Também podes – disseram as outras.

E eu? – Perguntou a Cor-de-Rosa.

Não! Tu não podes. – Disseram elas.

Então todos brincaram.

Mas um dia chegou a lagarta rosa que disse: olhem eu qualquer dia vou-me transformar numa borboleta muito bonita, depois se vocês quiserem ver a minha transformação, podem ver!

Não, não queremos ver – responderam, as outras. Tu és muito feia e não queremos ver a tua transformação em borboleta!

Passaram-se uns dias e a lagarta Rosa transformou-se em borboleta. Então ela veio ter com elas e disse. Olá amiguinhos eu já sou uma borboleta! Estão a ver, sempre era verdade! Já me transformei em borboleta!

Olá – disseram as outras - Agora estás transformada numa borboleta muito bonita.

Já acabou!

Discussão resultante da história:

PA – *Por que é que elas não queriam brincar com a lagarta rosa?*

AB - *Porque ela era feia, era diferente delas!*

PB - *Mas elas não são todas diferentes?*

AC - *São mais ou menos, mas umas são amigas e a rosa não era amiga.*

PA - *Então só podemos tratar bem os nossos amigos? E as outras pessoas?*

AC - *Não, podemos tratar todos bem....*

PA - *E a lagarta disse que se ia transformar em borboleta e ninguém quis ver a sua transformação, porquê?*

AD - *Porque não gostavam dela, ela era feia.*

PB - *E depois da transformação, ela já era bonita?*

AG – *Sim, ela era uma borboleta muito bonita.*

PA - *E as outras já gostavam dela?*

AB - *Não... porque não é só pela beleza que se gosta das pessoas...*

PB - *E elas depois brincaram com a borboleta?*

AB - *Não, elas continuaram a brincar só elas, porque continuavam lagartas.*

2.2. A Roda de Sentir

A *Roda de Sentir* foi dinamizada num local diferente da sala de aula habitual, no caso dos alunos do quarto ano, a atividade foi realizada no ginásio e, no caso da turma do sexto ano, foi no anfiteatro da escola.

Os jovens foram colocados em roda na sala. Foi-lhes entregue uma venda pedindo que a colocassem de forma a não poderem ver nem ser vistos pelos colegas. Explicou-se que na *RS* os alunos, através de gestos e da expressão corporal, deviam representar /expressar uma palavra indicada pelas professoras, sem poderem sair do seu lugar nem dizer qualquer palavra.

Após a enunciação da palavra bateu-se uma palma para os alunos darem início à expressão e, cerca de um minuto depois, bateu-se novamente palmas para terminarem a expressão. Só depois se deu início à discussão.

Em cada uma das sessões foram propostas duas palavras para expressão.

O objetivo específico da *RS* consistiu na promoção da comunicação dos sentimentos e das emoções, confrontando a criança com a dificuldade na expressão e transmissão dos mesmos.

2.2.1. Roda de Sentir – quarto ano – sessão 1

A primeira palavra proposta foi *amizade*.

As crianças começaram então a expressar através de gestos e com o seu corpo a palavra, algumas crianças abraçaram-se a si próprias, outras estenderam o braço e a mão como se tentassem dar um aperto de mão. Após terminar o tempo, deu-se início à seguinte discussão:

PB - *Estiveram muito bem! Agora depois de fazerem este exercício. Algum de vocês, sem venda quer mostrar o que fez?*

AD – *Sim, eu. Eu cumprimentei um amigo!*

AA - *Eu dei um abraço. Porque é abraçar um amigo.*

PA - *E mais alguém fez esse gesto?*

(Muitos colocaram o braço no ar.)

AC - *Eu fiz, porque abraçar para mostrar que já não o via há muito tempo, porque faz anos...*

PB - *E só abraçamos um amigo quando não o vemos há muito tempo ou quando ele faz anos?*

AC - *Não...*

AF - *Também os podemos cumprimentar.*

PA - *E quando é que isso acontece?*

AH - *Quando não o vemos há muito tempo... quando ele chega...*

AC - *Fiz assim porque é dar carinho. (Faz o gesto de abraçar).*

PB - *E damos carinho aos amigos?*

AJ - *Às vezes.*

PA - *Às vezes, então nem sempre damos carinho aos amigos?*

AI - *Não, às vezes temos que os apoiar...*

PB - *E um gesto diferente?*

AL - *Eu sorri.*

PB - *Porquê?*

AL - *Porque quando vemos os amigos sorrimos.*

PA - *E ficas contente?*

AL - *Sim.*

PB - *E é importante sorrir para os amigos?*

AL - *Sim, mas também para a família.*

AR - *Eu bati nas costas de um amigo.*

PA - *Porquê?*

AR - *Não sei explicar....*

AM - *É um gesto de quando as pessoas se encontram.*

A segunda foi a palavra *família*.

Após ser dita a palavra, as crianças fizeram vários gestos, como por exemplo: abraços, beijos, apertos de mão, dramatizações de situações vividas. De seguida deu-se início à discussão.

PB - *Muito bem! Agora que terminou a atividade, quem é que quer começar a falar um pouco sobre os gestos que fez?*

AR - *Eu fiz o gesto de jogar às setas, porque jogo às setas com a minha família.*

PB - *E quem é a tua família?*

AR - *O meu pai, a minha mãe, os meus avós e todos jogamos.*

PA - *E jogam todos os dias?*

AR - *Sim.*

AJ - *Eu fiz o gesto de jogar ao monopólio, porque jogo com o meu pai....*

AD - *O meu gesto foi saltar um pouco porque jogamos e depois foi abraçar.*

PB - *Então vamos falar um pouco sobre isso... tu quando representaste a amizade também fizeste um abraço?*

AD - *Sim.*

PA - *Então há alguma diferença entre a família e os amigos, para ti ou é a mesma coisa?*

AD - *Há....um bocado.*

PB - *Em quê?*

AD - *A família... acha que é mais importante que os amigos.... Mas os amigos também são importantes...*

AC - *Eu também fiz o gesto de abraçar...*

PA - *Porquê?*

AC - *Porque é importante abraçar as pessoas...Mas também fiz o gesto de apertar a mão.*

PB - *E o que é que isso representa?*

AC - *Então às vezes também significa um acordo... aperta-se a mão porque queremos fazer um acordo...*

PA - *E mais gestos?*

AA - *Fiz um gesto de andar de bicicleta, às vezes quando estou com a minha mãe e com o meu pai vamos andar de bicicleta...*

AJ - *Eu e o meu pai jogamos videojogos e por isso fiz esses gestos.... Mas também fiz o gesto de comer a sopa.*

PB - *E comer a sopa é um sinal da família?*

AJ - *Sim, porque é ao almoço e ao jantar que estou com eles...*

PB - *Então as refeições também são uma forma de estar com a família?*

AJ - *Sim, porque é um momento em que estamos juntos....e eu também fiz o sinal do beijo, porque é importante dar beijos...*

PA - *Muito bem! Outros gestos?*

AM - *Eu fiz assim o gesto de estar zangado...*

PA - *Porquê?*

AM - *Porque às vezes com a minha irmã, quando ela quer ir para o meu quarto e dormir na minha cama, eu zango-me com ela....*

PA - *E então isso significa que nos podemos zangar com a família?*

AM - *Sim.... Porque eles às vezes podem ser chatos e a gente zanga-se...*

AH - *Eu fiz o gesto de dar prendas.*

PB - *Então damos prendas à família? E quando?*

AH - *No Natal, nos anos...*

PB - *Então e se a pessoa não gostar das prendas?*

AH - *Dá-se a outra pessoa ou deita-se fora.*

PA - *Então outros gestos?*

AL - *Eu fiz assim uns saltos...*

PA - *Porquê?*

AL - *Porque o meu pai quando chega a casa eu fico contente e corro para ele.*

Então essa é uma maneira de mostrar que estou contente!

PB - *Quer dizer que saltar é uma forma de mostrarmos a nossa felicidade?*

AL - *Sim, assim o meu pai fica a saber que estou contente.*

AI - *Eu apertei a mão e fiz assim o sinal de que é uma felicidade ter uma família tão boa...*

PA - *Isso é muito bom! E o que quer dizer?*

AI - *Quer dizer que quando estou doente ou assim que a família está ali para me apoiar.*

PA - *Então a família apoia-nos?*

AI - *Sim a família está sempre a apoiar-nos!*

2.2.2. Roda de Sentir – quarto ano – sessão 2

Na segunda sessão optámos por recorrer a emoções negativas para assim podermos confrontar as crianças com os seus sentimentos e os dos outros. A primeira foi a *tristeza*.

Após ser dita a palavra as crianças começaram a expressar essa emoção, algumas choraram, outras sentaram-se no chão, outras ficaram quietas.

PB – *Muito bem! Agora que terminou a atividade, quem é que quer começar a falar um pouco sobre os gestos que fez?*

AI - *Eu fiz assim o gesto de chorar.*

PA - *E o que significa?*

AI - *Era a chorar.*

PA - *E as pessoas quando estão tristes choram?*

AI - *Às vezes, sim... mas outras vezes não.*

AC - *Eu só fiz o de chorar.*

PB - *Porquê?*

AC - *Não sei.*

AA - *Eu também fiz o de chorar e também fiz assim para nos consolarem!*

PA - *E isso quer dizer que quando estamos tristes precisamos de consolo?*

AA - *Sim, pelo menos eu preciso.*

PA - *Então e quando ninguém nos consola?*

AA - *Então ficamos mais tristes...*

AC - *Eu não chorei...*

PB - *Então nós podemos estar tristes e não chorar?*

AC - *Sim.*

PA - *Então e como é que sabemos que as pessoas estão tristes se não choram?*

AB - *Pela cara....*

AJ - *Fazemos um ar triste...*

PB - *Está bem, então conseguimos perceber pela cara... E porque é que te sentaste no chão para mostrar a tristeza?*

AJ - *Foi para me esconder...*

PA - *E quando estás triste queres esconder-te dos outros?*

AJ - *Sim, porque às vezes preferimos ficar sozinhos.*

PB - *Então mas se uma pessoa está triste e ficar sozinha, ela não ficará ainda mais triste?*

AJ - *Não sei... acho que não...*

AH - *Eu acho que as pessoas também podem dizer às outras que estão tristes!*

PA - *E as pessoas percebem pelas palavras?*

AH - *Sim, elas percebem.*

AL - *Não é só a cara que mostra que estamos tristes, também a maneira como falamos... a nossa cara.*

PA - *Então e quando vês alguém assim, o que é que tu fazes?*

AD - *Eu vou ter com a pessoa.*

PB - *Mas voltando ao tema de há pouco, às vezes estar sozinho pode ser bom?*

AM - *Pode, para ficarmos sossegados.*

PB - *Está bem, e ficar sossegado pode ajudar?*

AM - *Sim...*

AI - *Eu acho que também podemos saber se uma pessoa está triste pela cara, mas também pela maneira de agir...*

AJ - *Por exemplo uma pessoa está a falar com ela, faz uma pergunta e ela não responde, então pode ser por estar triste.*

PA - *Muito bem!*

AJ - *A pessoa pode ficar em silêncio para poder ficar mais contente.*

AL - *Eu às vezes quando estou triste tento dormir.*

PA - *E é fácil adormeceres?*

AL - *É, porque eu quando estou triste choro e depois vou para a cama e adormeço logo...*

PA - *Está bem.*

AB - *Quando as pessoas morrem, por exemplo, as pessoas perguntam porquê? E ficam tristes....*

PA - *Então esse é um exemplo de uma situação em que as pessoas se podem sentir muito tristes!*

A emoção que a seguir propusemos foi *medo*.

As crianças expressaram-na de diferentes modos: algumas correram para o canto da sala, esconderam-se, encostaram-se à parede e outras procuraram abraçar quem estava mais perto de si.

A discussão começou após o final da expressão:

PA - *Muito bem! Agora que terminou a atividade, quem é que quer começar a falar um pouco sobre os gestos que fez? Vamos ouvir então... o que fizeste?*

AB - *Eu fui para o canto....*

PA - *Porquê?*

AB - *Porque às vezes quando as pessoas têm medo, escondem-se...*

PB - *E tu?*

AA - *Eu fiz de conta que queria sair...*

PA - *E porquê?*

AA - *Porque quando temos medo queremos fugir...*

PB - *E tu?*

AI - *Eu fui assim para o lado, para o canto.*

AC - *Eu encostei-me à parede.*

PA - *Porquê?*

AC - *Porque as pessoas quando tem medo, tentam esconder-se.*

AD - *Eu tapei os ouvidos, porque tenho um amigo meu que tem medo do barulho.*

AJ - *Eu agarrei a barriga, porque quando uma pessoa tem medo começa a doer-lhe a barriga.*

PB - *Então há uma reação física quando as pessoas têm medo?*

AJ - *Sim...*

AH - *Eu fiz de conta que estava a gritar.*

PA - *Porquê?*

AH - *Porque quando as coisas nos assustam nós gritamos, mas não sei porquê.*

PB - *E, tu?*

AM - *Eu fiz de conta que estava a cair no chão.*

PB - *E porquê?*

AM - *Porque as pessoas podem cair quando estão a fugir.*

AD - *Eu estava a fingir que me estava a defender... como se alguém me estivesse a atacar.*

PA - *E tu ficaste quieto, porquê?*

AR - *Porque não tenho medo de nada.*

PA - *A sério? Nunca tiveste medo de nada?*

AR - *Não.*

A turma reage negativamente a esta afirmação dizendo que ele estava a mentir.

PA - *Então não acreditam? Estão tão surpreendidos! Mas porquê? Vocês acham que o medo é importante?*

AM - *Porque sem medo a gente podia fazer coisas perigosas... sem pensar...*

AA - *Claro, porque se não tivéssemos medo estávamos sempre a arriscar a nossa vida!*

AD - *Por exemplo, há ali uma coisa que é má e nos pode fazer sofrer, se não tivermos medo vamos e podemos sofrer...*

AM - *Por exemplo, uma pessoa que não tem medo, pode ver uma colina e como não tem medo... pode atirar-se e isso é mau....*

AD - *Eu sei qual é único monstro da terra!*

PA - *Ah, sim? E qual é o único monstro da Terra?*

AD - *É o medo!*

PA - *Muito bem! Que bela ideia!*

2.2.3. Roda de Sentir – sexto ano – sessão 1

Tal como tínhamos feito com as sessões referentes à CP, as mesmas atividades foram dinamizadas com a turma do sexto ano. Na primeira sessão da RS trabalharam-se os conceitos *amizade e família* e na segunda as emoções *tristeza e medo*.

A primeira palavra para ser expressa foi: *amizade*.

Os jovens fizeram uma série de gestos: alguns abraçaram-se a si próprios, outros abraçaram os que estavam ao seu lado. Um aluno não fez nenhum gesto, mantendo-se imóvel.

PA - *Muito bem! Agora que terminou a atividade, quem é que quer começar a falar um pouco sobre os gestos que fez? Então o que acharam?*

AA - *É muito difícil representar a amizade. Porque é muito difícil representar uma coisa destas com gestos.*

PA - *E que gesto fizeste?*

AB - *Eu fiz um abraço e um aperto de mão.*

PA - *Porquê?*

AB - *Porque achei que a amizade era assim...*

PB - *E, vocês abraçaram-se. Porquê?*

AC - *Porque a amizade é estar ao pé da pessoa, confiar nela e contar tudo.*

AD - *Dizer segredos.*

PB - *E como é que o abraço pode mostrar isso?*

AD - *Porque também mostra que estamos perto.*

PA - *E é fácil ou difícil representar a amizade?*

AA - *É fácil...*

PB - *E que outros gestos fizeram?*

AJ - *O aperto de mão...*

AR - *Eu fiquei quieto, é um gesto de amizade.*

PA - *E porquê?*

AR - *Porque não faço muitas amizades. Porque os meus amigos ou são antigos amigos ou então são pessoas que estão a gozar.*

PA - *E estar quieto é uma forma de mostrar a tua amizade?*

AR - *Não, é só uma forma de dizer que não quero saber. Porque os meus amigos ou são antigos ou então fazem coisas nas minhas costas.*

PA - *E os que gozam contigo são teus amigos?*

AR - *Não sei, se calhar não... e então tenho poucos amigos.*

PA - *E achas que és só tu que tens poucos amigos?*

AR - *Não, se calhar os outros também não têm muitos amigos.*

A palavra seguinte foi: *família*.

Após a indicação do termo alguns jovens abraçaram-se, outros fizeram gestos com as mãos representando corações. Depois passou-se à seguinte discussão:

PA - *Muito bem! Agora vamos conversar! Algumas pessoas fizeram gestos muito parecidos na família e na amizade. Porquê?*

AT - *São parecidos.*

PA - *Porquê?*

AT - *Porque a gente quando está com a família dá sempre abraços e beijinhos e quando está com pessoas amigas também faz os mesmos gestos do que quando está com os amigos.*

AA - *E é para mostrar carinho por essas pessoas.*

PB - *E por que é que é importante o carinho?*

AB - *É para consolar as pessoas quando estão tristes.*

PA - *E como é que podemos consolar as pessoas quando elas estão tristes?*

AT - *Podemos pôr as pessoas a rir....*

AC - *E então fazemos gestos de abraços e de carinho.*

PB - *E isso faz-se com a família e com os amigos?*

AD - *Sim...com a família e com os amigos....*

PA - *Então e quando tu estás triste a quem pedes consolo?*

AM - *À mãe...*

AE - *Eu fiz um gesto diferente... fiz um coração.*

PB - *E porquê?*

AE - *Porque é o símbolo do amor. E na família há muito amor. Quando a família se junta há muito amor... no Natal, nos aniversários...*

AR - *Eu fiz um gesto diferente... abri os braços.*

PA - *Porquê?*

AR - *Porque a família é grande.... Muito grande...*

PB - *Vocês deram um abraço. Porquê?*

AF - *Porque é para representar a amizade e a família.*

AJ - *Nós já nos conhecemos há muito tempo e é como se fossemos família.*

PB - *E as meninas fizeram festinhas nas mãos umas das outras, porquê?*

AL - *Porque quando estamos tristes precisamos de festinhas.*

PA - *E isso o que é?*

AL - *É o consolo!*

2.2.4. Roda de Sentir – sexto ano – sessão 2

A emoção proposta em primeiro lugar foi a *tristeza*. Alguns alunos fingiram chorar, outros abraçaram-se, outros aproximaram-se de outros colegas. Seguiu-se a discussão:

PA - *Então que gestos fizeram?*

AA - *Eu fiz de conta que estava chorar...*

PB - *E nós só choramos por tristeza?*

AA - *Não, às vezes também choramos de alegria...*

PB - *Então muitas vezes o choro também pode ser um sinal de alegria.*

AB - *Eu fiz o mesmo gesto.*

PA - *Porquê?*

AB - *Porque às vezes quando alguém da nossa família morre, nós ficamos tristes e podemos chorar.*

PA - *E quando alguém da nossa família morre, nós ficamos tristes e então choramos... mas também podemos ficar tristes por outros motivos?*

AC - *Sim, porque quando alguém se vai embora também choramos.*

PB - *Está certo, então e vocês?*

AD - *Nós fizemos o gesto de um abraço.*

PA - *E porquê? Quando as pessoas estão tristes abraçam-se?*

AD - *Sim, para se sentirem melhor...*

AE - *Para se reconciliarem.*

AF - *Para sentirem amor...*

AM - *Para não estarem sozinhas.*

PB - *E vocês, quando se abraçaram, abraçaram-se as três. Porquê?*

AL - *Porque quando estamos juntas falamos...*

PA - *E falar ajuda a passar a tristeza?*

AL - *Sim para desabafar.*

PA - *Então e se ninguém notar que estás triste, o que acontece?*

AL - *Vou para a casa de banho.*

PB - *E há pessoas que fazem isso?*

AL - *Sim, querem estar sozinhas.*

PA - *E vocês acham isso bem?*

AN - *Não, porque as pessoas quando estão tristes não devem estar sozinhas.*

PB - *E se ela vai para a casa de banho, o que é que ela faz lá?*

AN - *Chora.*

PA - *E o ir para a casa de banho pode ser uma maneira de mostrar que está triste?*

AL - *Sim, pode ser.*

AN - *Porque somos amigas.*

PB - *E quando estamos tristes precisamos dos amigos?*

AN - *Sim, eles ajudam-nos.*

A emoção seguinte foi o *medo*. Alguns alunos foram para baixo das mesas, outros agarraram-se mutuamente, vários encolheram-se encostando-se à parede. As alunas L, N e S abraçaram-se. O aluno R optou por ficar quieto junto à parede.

De seguida procedeu-se à discussão:

PA - *Porque é que tu foste para debaixo da mesa?*

AA - *Então porque estava com medo.... Estava a ser perseguido e tinha que me esconder...*

PB - *Então quando temos medo, por vezes temos que nos esconder?*

AA - *Sim.*

PA - *Então e tu quando olhas em volta o que é que vês as pessoas fazerem quando têm medo?*

AM - *Tremem... Choram...*

PB - *E vocês mais uma vez agarram-se? Porquê? As pessoas quando tem medo procuram as outras?*

AL - *Sim... para estarem acompanhadas...*

PA - *Então vamos pensar numa situação em que vocês já tiveram medo?*

AN - *Num filme de terror...*

PA - *E quando estás a ver um filme de terror tu abraças quem está contigo?*

AN - *Sim...*

AS - *Eu não abraço, mas....*

PA - *E porquê?*

AS - *Porque me faz sentir mais calma...*

AN - *Porque me dá coragem.*

PB - *Então a companhia é uma coisa positiva quando sentimos medo?*

AN - *Sim, porque assim não temos tanto medo.*

PA - *E tu R, por que motivo não te mexeste?*

AR - *Porque o medo não tem movimento...*

PB - *Porquê?*

AR - *Porque quando temos medo, temos que manter a calma.*

PA - *Mas tu disseste que o teu medo não tem movimento...mas isso é por fora, e por dentro?*

AR - *Por dentro é diferente.... Há coisas a explodir...*

PB - *Então por que motivo é que tu achas que é preciso manter a calma?*

AR - *Porque quando temos medo, o melhor a fazer é manter a calma para ultrapassar o medo...*

AA - *Eu acho que quando elas se abraçam... elas quando se abraçam sabem que não estão sozinhas...*

PA - *E porquê?*

AA - *Porque assim sabemos com quem podemos contar.*

PB - *Então quando estamos acompanhados, sentimos menos medo.... Muito bem! Então quem é que quer fazer um pequeno resumo do que foi aqui dito hoje?*

AE - *Eu acho que quando temos medo ficamos melhor ao pé dos outros.*

2.3. O Quadro de Ouvir

No *QO*, dinamizado em sala de aula, foi proposto às crianças que colocassem uma venda nos olhos e, durante cerca de três minutos, ouvissem um excerto de uma peça musical. No fim, retiravam as vendas e escreviam numa cartolina colorida uma única palavra que representasse, para cada um, o significado da música que tinham ouvido. Depois as dinamizadoras da sessão solicitaram a alguns alunos que se dirigissem ao quadro e colocassem as suas palavras. Seguidamente pediu-se a um aluno (que não tinha ido ao quadro) que das várias palavras expostas escolhesse apenas três e que explicasse a relação entre elas. Só depois desta intervenção se deu início à discussão.

O *QO* tinha como objetivo específico proporcionar uma audição crítica das peças musicais e ao estabelecer uma relação entre a música e a palavra contribuir para desenvolver a capacidade argumentativa dos jovens. Com esta atividade as crianças foram confrontadas, mais uma vez, com a diversidade de sentimentos e de perspetivas sobre o mundo, mas também com a necessidade de justificar e de assumir uma posição face ao mundo que as rodeia. Consideramos que o crescimento da pessoa enquanto ser livre, autónomo e responsável se realiza nesta necessidade de interagir, mas também de aceitar o outro e as suas idiossincrasias.

Foram selecionadas as seguintes músicas: para a primeira sessão um pequeno excerto d'*A Cavalgada das Valquírias* de Richard Wagner e para a segunda sessão, outro pequeno excerto do *Lago dos Cisnes* de Piotr Tchaikovsky.

2.3. 1. *Quadro de Ouvir* – quarto ano – sessão 1

Após a audição de cerca de três minutos da *Cavalgada das Valquírias* as palavras encontradas pela turma foram: vingança, guerra, ação, trompete, orquestra, música, aviões, heroína, emoção, aventura, tambor.

Propôs-se que uma criança selecionasse três dessas palavras e que as colasse no quadro para se poder discutir o seu significado. Na primeira sessão, a discussão foi a seguinte:

AJ - *Eu acho que há uma relação entre os aviões e a guerra porque nelas há sempre aviões...*

AJ - *Eu acho que há uma relação entre a guerra e a ação... porque quando há guerra há sempre ação...*

AR - *Eu acho que há emoção durante a guerra...*

PA - *E porquê?*

AR - *Porque eu acho que sim...*

PB - *E a emoção o que significa para ti?*

AJ - *Significa que a música subia e descia... eu acho que a emoção é depois da guerra...*

PA - *E porquê?*

AJ - *Porque quando se ganha a guerra há muita emoção.*

AH - *Eu acho que há uma relação entre a aventura e a heroína... porque sempre que há uma aventura aparece uma pessoa que é a heroína....*

AP - *Tambor... ao pé da vingança...*

PB - *Porquê?*

AP - *Porque antes da vingança há sempre barulho... e o tambor representa esse barulho...*

PA - *Muito bem! Agora já aqui estão todas as palavras que vocês escreveram.... Então agora quem é que quer começar a interpretar o que está no quadro?*

AD - *Primeiro eu acho que é a guerra e depois há muitos aviões. A seguir ação que é quando há feridos e assim... e depois há emoção.... E podem chorar... e isso é uma emoção... quando um país está em guerra com outro há também vingança... e se*

uma pessoa estiver na guerra, se fizer muito na guerra é uma heroína... e por fim há uma orquestra a tocar...

PB - Muito bem! E mais interpretações?

AD - Eu acho que assim uma pessoa faz uma vingança e depois pode fazer uma vingança.... Mas há pessoas que podem assistir a isso tudo... e há mais ação...

PA - Muito bem! E agora olhem para o quadro: vocês ouviram uma música e escolheram estas palavras! Há alguma delas que vocês achem que é mais representativa de toda a música?

AM - Aventura... é tudo feito como num filme...

AJ - Emoção porque faz lembrar a emoção...

PB - E que emoção é essa?

AJ - Uma coisa que não estávamos à espera que acontecesse e depois acontece....

AD - Eu acho que é orquestra porque quando ouvi.... Pensei nisso.

AA - Eu acho que é a emoção... porque quando estamos a ouvir sentimos emoção...

PA - E como é que consegues explicar isso?

AA - Eu senti que era emoção mas também era uma ação...

2.3. 2. Quadro de Ouvir – quarto ano – sessão 2

Após a audição de um excerto de cerca de três minutos do *Lago dos Cisnes*, as palavras encontradas pelo grupo foram: tristeza, raiva, espaço, pena, drama, piano, triste, reencontro, ballet, amizade, descontraída, lágrimas. Deu-se então início à seguinte discussão:

PA - Agora vamos selecionar algumas e vamos começar a atividade de hoje...porque não vamos trabalhar com todas as palavras ao mesmo tempo... mas hoje e para já vamos usar só estas...

Agora gostaríamos que um de vocês se oferecesse para vir ao quadro... e vai escolher apenas três...

AB - Raiva, lágrima, pena.

PB - *Muito bem! Então agora vou perguntar-te por que é que tu escolheste essas palavras?*

AB - *Acho que a música era triste... tinha pessoas a chorar...*

PA - *E daí as lágrimas?*

AB - *Sim...*

PB - *E a raiva?*

AB - *....*

PA - *Então o que é a raiva?*

AB - *A raiva é quando fico nervoso....*

PB - *E o que é que tu fazes?*

AB - *Nada....*

PA - *E a pena? O que é a pena?*

AB - *Acho que é quando alguém tem pena de alguém...*

PB - *E tu achas que quando se tem pena se chora?*

AB - *Sim...*

PA - *Agora outra pessoa.*

AL - *Tristeza, lágrimas, pena.*

PA - *E porquê?*

AL - *Tristeza porque a música era triste...*

PB - *E então?*

AL - *Então depois tem pena...É sentir alguma coisa, ter pena das pessoas...quando acontece alguma coisa...*

PA - *E só podemos ter pena das pessoas?*

AL - *Não, também podemos ter pena dos animais...*

PB - *E essa coisa que acontece é boa ou má?*

AL - *É má....*

PA - *E a tristeza? A música deixa-te triste?*

AL - *Deixa...*

PB - *Mas tu já estavas triste antes ou foi com a música?*

AL - *Foi com a música....*

PB - *Muito bem, e quem é que escolheu a palavra reencontro?*

AR - *Fui eu.*

PA - *E porquê? O que é o reencontro?*

AR - *Significa que às vezes podemos encontrar pessoas que já não víamos...*

PB - *E isso é bom?*

AR - *Pode ser ou não...*

PA - *Porquê?*

AR - *Porque às vezes podemos não querer ver essas pessoas...*

PB - *Agora vamos escolher outras palavras.*

AJ - *Drama, piano, espaço.*

PA - *Porquê?*

AJ - *Piano porque a música tinha melodia, drama porque se sente assim alguma tristeza e espaço porque é a calma e é solitário... a música também era mais ou menos calma...*

PB - *E qual a relação entre o espaço e a calma?*

AJ - *Há várias coisas... porque por exemplo quando os astronautas vão partir para o espaço eles têm que estar calmos...*

PA - *Mas tu também disseste que o espaço era solitário, porquê?*

AJ - *Porque não há lá muitas coisas, só planetas...*

PB - *E esse é o único espaço de que podemos falar?*

AJ - *Também pode haver o espaço em casa, para pôr alguma coisa...*

AM - *Também pode ser o espaço... quando uma pessoa se zanga com outra e precisa de espaço.*

PA - *Muito interessante! Então quando nos zangamos precisamos de espaço?*

AM - *Sim...*

AD - *Também pode ser o espaço para pensar....*

AE - *Também pode ser preciso espaço para não partir coisas...*

PA - *Mas queremos partir coisas ou não?*

AE - *Não queremos, por isso é que precisamos de espaço...*

PB - *Muito bem...várias formas de entender o espaço...*

AI - *Também precisamos de espaço entre as palavras... senão...não percebemos o que está escrito.*

AD - *Também quando estamos zangados, precisamos de espaço para estarmos sozinhos....*

PA - *Excelente! Então agora outra palavra que aqui foi escolhida: Drama?*

AM - *O drama também pode ser gritar com outra pessoa por alguma coisa que essa pessoa não fez...*

PB - *E se tiver feito, já se pode gritar?*

AM - *Pode... mas não é bom.*

AA - *Drama também pode ser alguém da nossa família morrer*

PA - *E isso é um drama?*

AA - *Sim porque acontecem coisas más...*

AD - *Uma pessoa pode ser dramática e pode ficar triste e por isso tem que fingir...*

PB - *E as pessoas têm que fingir para terem atenção?*

AD - *Sim, muitas têm que fingir...*

PA - *Porquê?*

AD - *Porque senão não têm atenção... se forem dramáticas e fingirem... já conseguem...*

2. 3. 3. *Quadro de Ouvir – sexto ano – sessão 1*

Após ouvirem a *Cavalgada das Valquírias* as palavras encontradas pela turma foram: paz, nada, preguiça, aborrecida, piano, notas musicais, morrer, morte, tristeza, alegria

Propôs-se que uma criança seleccionasse três dessas palavras e que as colasse no quadro para se poder discutir o seu significado.

AT – *Morrer, tristeza, morte.*

PA - *Tu achas que tristeza e morte estão relacionadas?*

AT - *Sim....*

PB - *E como?*

AT - *Quando alguém morre a gente fica com uma grande tristeza... e se gostarmos dessa pessoa ainda mais....*

PA - *Então quando gostamos de alguém e esse alguém morre ficamos tristes? E se não gostarmos dessa pessoa?*

AT - *Também ficamos tristes....porque quando alguém morre, mesmo que não se conheça, a gente tem pena... e tristeza....*

PB - *Outro voluntário, e outra escolha. Quem quer ser o voluntário?*

AN – *Eu. Calma, alegria, paz.*

PA - *Porquê?*

AN - *A música é calma, tem alegria e paz...*

PA - *Achas que a calma pode trazer alegria?*

AN - *Sim...Acho que a música tem paz...*

PB - *Achas que a música te trouxe alegria e paz?*

AN - *Sim.*

PA - *E se tivesses que escolher só uma, qual escolherias?*

AN - *Paz....*

PA - *Porquê?*

AN - *Porque a paz é importante....*

PB - *E a paz traz alegria?*

AN - *Sim. A alegria pode trazer paz. Quando estou alegre sinto-me em paz....*

PA - *Muito bem! Agora outro voluntário.*

AR - *Nada, preguiça, calmante.*

PA - *Porquê?*

AR - *Quando começo o dia começo sem nada... sem sentidos, sem sentimentos.... Depois chego à escola e começo a sentir preguiça de estar na escola e só me apetece é não fazer nada... e depois vou para casa e começo a sentir calmante....*

PB - *Então tu dizes que comesças o dia sem sentir nada, mas à medida que o dia vai avançando vais começando a sentir coisas....*

AR - *Sim, eu chego à escola e só começo a sentir preguiça*

PA - *Então o que é que achas que podia ser a escola? Se tu pudesses decidir? O que é que tu escolhias para a escola para não sentires essa preguiça?*

AR - *Em vez de estarmos a escrever coisas e a estudar coisas antigas e tivesse coisas mais interessantes... davam-nos computadores... e depois nós ficávamos a jogar e a ver coisas....*

PB - *E o que é que os alunos aprendiam?*

AR - *Aprendiam umas coisinhas... e no fim da escola cinco minutos antes de tocar... escrevíamos qualquer coisa...*

PA - *Então e se a escola não existisse, o que é que tu gostarias de fazer?*

AR - *Jogava online e via televisão.*

PB - *Muito bem! E por que é que tu dizes que quando chegas a casa as coisas são calmantes?*

AR - *Então quando chego a casa vou para o computador....e fico mais calmo....*

PA - *Então e quando te vais deitar o que sentes? Ao fim do dia?*

AR - *Às vezes nada.... Outras vezes preguiça para dormir....*

PB - *Então quer dizer que à noite e de manhã podes sentir o mesmo? Ou seja, nada?*

AR - *Sim.... Às vezes não sinto nada....nem à noite nem de manhã....*

2. 3. 4. Quadro de Ouvir – sexto ano – sessão 2

Após a audição do excerto do *Lago dos Cisnes* os alunos escreveram as seguintes palavras: alegria, sentir, maestro, medo, felicidade, paz, amor, força, ação, relaxar, concentração, contente, animação. Surgiu destas palavras a seguinte discussão:

PA – *Por que razão escolheste a palavra alegria?*

AC - *Porque eu achei que estavam alegres...*

PB - *Mas quem? As pessoas que tocam?*

AC - *Sim.... Achei que estavam alegres...*

PA - *E tu escolheste que palavra?*

AA - *Medo....*

PB - *Porquê?*

AA - *Acho que a música mete medo porque é muito forte!*

PA - *E tu escolheste paz e amor. Porquê?*

AO - *Eu escolhi porque acho que representa a paz...*

PB - *E tu por que escolheste a palavra maestro?*

AR - *Porque acho que há gestos...*

PA - *Mas há aqui quem tenha escolhido a palavra felicidade... porquê?*

AD - *Porque a música me deixa feliz....*

PB - *Achas que representa a felicidade?*

AD - *Sim....*

PA - *Então esta música representa a felicidade e quando estamos tristes não ouvimos música?*

AD - *Ouvimos, mas pode ser esta ou outra....*

PB - *Então há músicas diferentes para quando estamos tristes ou alegres?*

AD - *Sim... mas às vezes... podem ser as mesmas...*

AE – *Relaxar.*

PA - *Porquê?*

AE - *Porque eu acho que quando estava a ouvir a música achei que ficava com sono e isso é relaxar...*

PB - *E quando se dorme fica-se relaxado?*

AE - *Sim.....*

PA - *E se a pessoa tiver pesadelos?*

AE - *Não sei...*

AN - *A música pode dar-nos força!*

PB - *E porquê?*

AN - *Porque a música nos pode dar força no coração.... E isso é importante....*

PA - *Então agora que estão todas as palavras no quadro. Se eu as ler com uma ordem ou com outra o significado é o mesmo?*

AN - *É o mesmo....*

PB - *Sim? E porquê?*

AN - *Porque as palavras são as mesmas...*

PA - *Então vamos ver: alguém quer vir ao quadro e escolher apenas 3 palavras e depois explicar o que elas significam?*

AE - *Eu relaxo, depois vou entrar em ação e depois bum, acabou....*

PB - *E quando é que tu fazes isso?*

AE - *Em casa, a ver televisão...*

PA - *Agora outra pessoa.*

AC - *Contente, paz e alegria...*

PB - *Porquê?*

AC - *Porque é contente e alegre e isso é paz.*

PA - *Mas, tu sentiste isso quando ouviste a música ou já te sentias assim?*

AC - *Já me sentia assim...*

PB - *Mas porquê a paz?*

AC - *Porque nós devemos ser todos amigos.*

PA - *E nós só conseguimos ter paz se estivermos contentes?*

AC - *Sim...*

PB - *E se houver guerra?*

AC - *Não sei....*

AA - *Concentração, sentir, força.*

AA - *Temos concentração, depois sentimos e depois temos força.*

PA - *Força para quê?*

AA - *Para tudo...*

PB - *Se nós nos concentramos, conseguimos o que queremos?*

AA - *Nem sempre....*

PA - *Porquê?*

AA - *Porque às vezes não conseguimos... tudo o que queremos...*

Capítulo II – Apresentação dos resultados

A partir das técnicas de recolha de dados privilegiadas nesta investigação – observação participante e inquérito por entrevista – e, para tornar mais inteligível o nosso trabalho, optámos por dividir a apresentação dos resultados em quatro itens: o primeiro, respeitante à observação participante (incidindo nas sessões dinamizadas); o segundo, sobre as entrevistas às docentes das turmas em estudo; o terceiro, sobre as entrevistas – conversa realizadas com os alunos após a aplicação do *FPT* e o quarto sobre a entrevista aberta realizada à docente coautora e co dinamizadora do *FPT*.

A análise das entrevistas foi realizada tendo em conta algumas categorias comuns a todas elas o que significa que, face a determinados itens, apresentaremos os resultados na perspetiva das professoras das turmas em análise, da perspetiva dos alunos participantes / intervenientes no *FPT* e na perspetiva da professora coautora e co dinamizadora das sessões de filosofia. As categorias são as seguintes: características do *Projeto Filosofia Para Todos*, dinamização do *projeto* nas turmas dos quarto e sexto anos no ano letivo de 2010 / 2011 dividida nas subcategorias - atividades dinamizadas e hierarquia das mesmas; *feedback* dos alunos e das famílias e, por fim, a categoria referente às conclusões sobre a aplicação do *Projeto Filosofia Para Todos*. As restantes categorias de análise ou subcategorias respeitam a especificidade de cada um dos grupos de entrevistados.

No final deste capítulo apresentaremos uma breve síntese sobre as categorias de análise comuns aos vários entrevistados.

1. Observação participante

No que diz respeito às várias sessões, que dinamizámos e partilhámos no capítulo anterior, parece-nos importante ressaltar, em primeiro lugar, a diferença entre as duas turmas em análise. A turma do quarto ano era constituída por alunos mais interessados, curiosos e participativos, as suas intervenções e a consequente aplicação da metodologia foi mais dinâmica logo a partir da primeira sessão. No que diz respeito à turma do sexto ano o mesmo não aconteceu, porque o grupo era constituído por alunos mais reservados, com alguns problemas de relacionamento social e de aprendizagem.

No entanto, ao longo do tempo foram participando nas atividades dinamizadas procurando corresponder às solicitações que lhes eram feitas.

1.1. As sessões com o quarto ano

Na primeira sessão com a *CP* (versão 1), os alunos colocaram questões sobre a identidade e a possibilidade de a mantermos, quando mudamos a nossa aparência. As crianças procuraram encontrar justificações para a existência de “algo” em nós - *a voz e o sentimento de amizade* - que se mantinha e, por isso, aquilo que nos identificava não desaparecia apesar das alterações físicas.

Ainda nesta primeira sessão e, partindo da discussão, foi possível compreender que, para estes alunos, a amizade que nutrimos por alguém pode levar-nos a querer mudar o que somos e como somos – *as lagartas querem comer para poderem voar* como o Chico, não querendo, no entanto, confundir-se com ele, apesar de voarem em conjunto para a liberdade.

Na segunda história (versão 2) fomos confrontados com a necessidade de *comer para esquecer*, que se traduz na procura de um refúgio agradável que permite esquecer a vivência negativa. As crianças manifestaram as suas inseguranças e receios nestes diálogos através da discussão / conversa aberta sobre o que as preocupava e o modo como resolviam os problemas. Nesta sessão, quase todos assumiram que quando estavam tristes procuravam ultrapassar esse sentimento recorrendo a mecanismos de diversão: *comer* ou *brincar*.

No que diz respeito às sessões dinamizadas a partir da *RS* a expressão da *amizade* traduziu-se, maioritariamente, no abraço, no carinho e na preocupação com os outros. Ser amigo significa, para estas crianças, estar presente - *temos que os apoiar* – e quando estamos com os amigos ficamos *contentes e sorrimos*. As crianças estabeleceram uma relação entre a *felicidade* e a *amizade*.

Quando, na mesma sessão, passámos para a palavra *família* as crianças optaram por imitar gestos de atividades que realizavam no quotidiano com *os pais, irmãos e avós*. Foram discutidas e analisadas essas ações e a importância que elas tinham nas suas vidas.

Na segunda sessão da *RS*, a expressão da *tristeza* foi, maioritariamente, traduzida em choro como meio privilegiado de comunicar a emoção. No entanto, chorar não foi a única forma de representação selecionada, uma vez que, para as crianças apenas *pela cara* se compreende o que o outro sente, assim como também é possível *dizer às outras pessoas que se está triste*.

Foram então apresentadas três alternativas: uma ação (*chorar*), outra expressão facial (*cara triste*) e outra verbal (*dizer que está triste*).

Para ultrapassar a tristeza, no decurso da discussão, as crianças apresentaram várias alternativas: ficar sozinho – porque estar só e *sosegado* pode ser positivo; estar com os outros – partilhar a tristeza e falar sobre ela pode ajudar a superá-la e dormir – porque quando se dorme esquece-se o que nos entristeceu, instituindo-se esta última alternativa quase como uma fuga à realidade.

Já no que concerne o *medo*, este expressou-se através de ações como: fugir, esconder, gritar, defender. Na expressão desta emoção as crianças procuraram esconder-se e retrataram-na negativamente, mas à medida que se foi evoluindo no diálogo e após, um aluno ter afirmado que *não tinha medo de nada*, as crianças concluíram que *todos têm medo* e que este é positivo: *porque se não tivéssemos medo estávamos sempre a arriscar a vida* – desta forma o medo protege e defende os indivíduos da dor e do sofrimento.

Na primeira sessão do *QO* as crianças foram convidadas a procurarem relações entre as várias palavras que escreveram nos cartões coloridos e que colocaram no quadro. Um dos alunos optou por relacionar a palavra *guerra* com *emoção* afirmando que *quando se ganha a guerra há muita emoção*. O conceito *emoção* foi assim considerado o mais representativo da música podendo ser traduzido em *alegria* ou *tristeza*, *vitória* ou *derrota*. Ou seja, para estas crianças as emoções - expressão visível de algo interior – assumiram-se na sua polaridade, já que o ser humano pode expressar emoções positivas ou negativas sobre a mesma situação, respeitando o ponto de vista de cada um dos intervenientes.

Na segunda sessão, as crianças concluíram que existiam diversos pontos de vista sobre o mesmo tema, como também modos distintos de interpretar a mesma palavra: o termo *espaço*, por exemplo, que pode ser o dos *astronautas*, o *da casa*, o necessário *para pensar*, o que está *entre as palavras*. Não há uma versão unívoca, mas pelo contrário diferentes formas de equacionar o mesmo.

1.2. As sessões com o sexto ano

A primeira sessão com a *CP (versão 1)*, apesar da história criada pelo aluno ser curta e, aparentemente, com pouca informação conseguiu despoletar uma discussão sobre temas como: a transformação, a dualidade bom / mau, a familiaridade na construção das relações entre as pessoas.

Curiosamente levantou também um problema no que diz respeito ao modo como *reconhecemos* o outro quando *não o vemos há muito tempo* que não teve nenhuma resposta definitiva por parte dos jovens.

Esta sessão conduziu também a uma constatação: a da infelicidade de um dos jovens que se manifestou através da necessidade de participar dizendo que se tinha *transformado noutra pessoa* devido à ausência de um referente familiar importante – o *irmão*.

Na segunda sessão com a *CP (versão 2)*, a pequena história serviu de ponto de partida para enumerar questões / problemas sobre a identidade e o modo como nós vemos os outros e como a visão que temos deles nos poderá delimitar a liberdade. Assim, quando na história a *lagarta rosa* diz que se vai *transformar*, a discussão passa a ser sobre a influência do grupo, a necessidade de identificação e de pertença essenciais ao crescimento e ao desenvolvimento.

No que diz respeito às sessões dinamizadas a partir da *RS*, a expressão das emoções e dos sentimentos não foi fácil. As crianças revelaram alguma dificuldade, ao início, em mostrar e partilhar, ainda que vendados, o que sentiam e como sentiam.

A primeira sessão solicitava a expressão de duas palavras e serviu para levar os jovens a refletirem sobre os sentimentos que nutrem pela família e pelos amigos e os gestos / expressões / movimentos que representavam as duas palavras eram idênticos. Os amigos e a *família* surgiram como centros de pertença e de identidade e, em alguns casos, foram identificados com as expressões *consolo e compreensão* o que revela a importância que estes elementos assumem no crescimento e desenvolvimento da personalidade dos jovens desta faixa etária.

Na segunda sessão, os alunos foram confrontadas com diferentes formas de expressar as emoções, mas também com a diversidade de causas que as provoca, já que a *tristeza* podia surgir da *morte de alguém* ou da simples *ausência* do outro. Quanto à

forma de a superar seria através da companhia dos outros (sozinho o indivíduo é incapaz de enfrentar e vencer a tristeza) que teriam que ser necessariamente amigos, porque só estes conseguiam acompanhar e compreender a sua angústia.

Na expressão do *medo* as crianças esconderam-se, procuraram aproximar-se dos outros e, já na discussão, afirmaram que as pessoas podem chorar de medo e esconder-se em qualquer sítio no qual se sintam protegidas. Também a companhia dos outros é essencial para ultrapassar o *medo* (tal como também tinha sido para ultrapassar a *tristeza*), porque quando estamos sós temos mais medo do que quando estamos acompanhados.

Nesta discussão o aluno R afirmou que o *medo não tem movimento*, porque quando o sentimos devemos ser capazes de manter a calma ainda que aparente. Por dentro as coisas são diferentes – *há coisas a explodir* – mas quando os outros nos olham temos que ser capazes de fingir que não é assim que nos sentimos. O medo é algo que nos ataca, mas que devemos ser capazes de enfrentar calmamente para que os outros não se apercebam que os tememos.

Na primeira sessão do *QO* os alunos, depois de escolherem as palavras que melhor representavam o que tinham pensado / sentido durante a audição da música, e quando lhes foi pedido que estabelecessem uma relação entre as palavras encontradas, a primeira escolha residiu na *morte e tristeza*, porque quando alguém morre *ficamos tristes* independentemente de se conhecer ou não a pessoa.

Outra relação foi entre *paz e alegria* já que *quando estou alegre sinto-me em paz* - implicando-se mutuamente. O aluno R, mais uma vez, destacou-se dos outros colegas, referindo as palavras: *nada, preguiça e calma*. Na sua perspetiva, existia uma relação intrínseca entre elas, já que o dia se iniciava com *nada* avançava para a *preguiça* e terminava com *calma*. Quando procurou justificar esta posição afirmou que *nada* era o que tinha de manhã e só quando chegava à escola começava a sentir algo (neste caso *preguiça*) e ao regressar a casa permitia voltar a ter calma com *nada* na sua vida.

Na segunda sessão do *QO* e, porque os alunos já conheciam a metodologia, foi mais rápida a intervenção. Após a enunciação das palavras, os alunos afirmaram uma proximidade entre *felicidade e música* apesar de também existirem outras músicas que transmitiam *tristeza*. No entanto, no decurso da discussão, os alunos concluíram que a música apenas agudizava os estados de espírito dos indivíduos e a mesma música podia causar alegria ou tristeza de acordo com o modo como o sujeito já se sentia. Deste

modo, os jovens assumem que a dimensão musical não interfere com os seus sentimentos, mas ajuda-os a expressarem-nos melhor.

2. As entrevistas às docentes

No que diz respeito às entrevistas semiestruturadas, que realizámos às professoras das turmas em estudo, focámos a nossa investigação, como já referimos no capítulo III, em alguns pontos que consideramos fundamentais e que se instituem agora como categorias de análise, a saber: expectativas; características do *Projeto Filosofia Para Todos*; dinamização do *projeto* nas turmas dos quarto e sexto anos no ano letivo de 2010 / 2011 dividida nas subcategorias, atividades dinamizadas, hierarquia das atividades e adequação à faixa etária e aos interesses dos alunos; *feedback* dos alunos e das famílias e, por fim, conclusões sobre a aplicação do *FPT*.

2.1. Expectativas

Em relação às expectativas é de salientar que as duas docentes tinham, aquando da proposta de dinamização do *FPT* nas suas turmas, uma visão positiva e curiosa no que dizia respeito à implementação de sessões de filosofia numa faixa etária entre os nove e os doze anos.

Para as duas professoras a sua própria experiência com a disciplina no ensino secundário não fora muito positiva devido a alguma dificuldade na compreensão dos conteúdos mais abstratos que caracterizam, nas suas opiniões, a disciplina e também devido à metodologia usada pelos seus professores de Filosofia. Assim, a aplicação do *FPT* nas aulas assumiu-se como uma forma de ambas tentarem ter uma outra visão da Filosofia e de que, eventualmente, uma aproximação mais prematura com a mesma pudesse interferir, positivamente, na relação futura dos seus alunos com a disciplina, inevitável, no ensino secundário. A professora do primeiro ciclo afirmou ter pensado que o *projeto ia ser uma mais-valia para os miúdos... poderia dar-lhes determinadas ferramentas para poderem pensar, até crescer...* Esta professora manifestou, no entanto, uma preocupação: *ser ou não adequado para a idade deles.*

A docente do sexto ano, por sua vez, afirmou que devido ao facto de a turma ser *um bocadinho complicada, pensei que seria bom ... a minha primeira ideia foi positiva.*

Ou seja, para as duas professoras o *FPT* surgiu como algo positivo, apesar de apresentarem motivos diferentes – para o quarto ano seria uma mais-valia para o futuro e para o sexto ano poderia funcionar como uma ferramenta para ajudar a turma a progredir nas aprendizagens.

2.2. Características do Projeto Filosofia Para Todos

No que diz respeito a esta categoria pareceu-nos relevante auscultar a posição das professoras sobre o facto do *projeto* não ser “voluntário”, ou seja, ao ser dinamizado em tempo curricular ocupa uma parte da aula (cerca de trinte a quarenta e cinco minutos, quinzenalmente) e os alunos presentes assistem /participam na sessão “obrigatoriamente”.

As duas docentes afirmaram que o facto de o *projeto* ser dinamizado em tempo curricular era positivo porque assim todos os alunos participavam. Para a professora do quarto ano: *não prejudica nada... nunca houve uma perturbação da atividade curricular... nem antes nem depois das sessões... E, além disso, isto é tão abrangente que eu vejo perfeitamente integrado no currículo! Até porque tenho a noção que este tipo de projetos aparece muitas vezes como extra curricular, como enriquecimento curricular, um bocadinho como opção e o facto deste projeto estar dentro do currículo, na sala de aula, permite aos miúdos, e a nós também, desfrutarem de outra maneira!*

Por sua vez a professora do sexto ano afirmou que: *até é bom ser obrigatório, porque às vezes há miúdos que acham que não precisam e isto é uma coisa que faz falta a todos.*

Assim, as duas professoras consideram que esta é uma característica positiva do *FPT*. A outra qualidade que nos parece importante salientar, diz respeito à introdução das regras logo no início da aplicação do *FPT* (as regras eram recordadas quando necessário). As duas docentes consideraram também que isso era positivo porque, na opinião da professora do quarto ano, *sem regras não se consegue trabalhar com miúdos desta idade a não ser que se queira instalar o caos!* E para a professora do sexto ano: *as regras foram muito importantes para eles perceberem como funciona.*

2.3. Dinamização do *Projeto* nas turmas dos quarto e sexto anos no ano letivo de 2010 / 2011

2.3.1. As atividades dinamizadas

Em relação às atividades propostas nas sessões de filosofia, as duas professoras foram unânimes em considerá-las *interessantes e adequadas à faixa etária dos alunos*. Isto, porque como os conteúdos trabalhados não diziam respeito a teorias filosóficas nem mesmo a filósofos, o que as professoras acharam interessante prendia-se antes com a atitude de crítica e de reflexão sobre a relação entre eu / mundo que o *projeto* pretende implementar e desenvolver. As duas docentes, igualmente, consideraram que, no início da dinamização, os alunos sentiam ou pareciam sentir alguma dificuldade em expressarem os seus sentimentos e pensamentos, mas que, ao longo das sessões, isso se foi alterando levando a afirmar que eles se *soltavam mais* e eram capazes de partilhar com os colegas as suas impressões sobre o que pensavam e sentiam.

2.3.2. Hierarquia das atividades

No que diz respeito às questões sobre quais as atividades mais interessantes para os alunos, ambas optaram pela *RS*. A professora do primeiro ciclo disse que *a roda de sentir me permitiu também observá-los em termos de reações físicas e experienciar coisas diferentes*.

O facto de os jovens terem que expressar os seus sentimentos e emoções, sem que os outros os pudessem observar, permitia-lhes uma liberdade que noutras circunstâncias lhe estava vedada.

De acordo com a professora do sexto ano as atividades *que resultaram melhor foram aquelas em que eles tapavam os olhos*. A liberdade de expressão não concerne apenas a possibilidade de dizer e de mostrar, diz respeito, essencialmente, à possibilidade de dizer e de mostrar aos outros sem que os outros nos limitem. O olhar do outro pode sempre impedir-nos de sermos autênticos, mas como sabemos que os outros não nos vêm já podemos então ser livres para partilhar o que sentimos. Como afirmou a mesma docente: *á não havia o receio de serem gozados pelo outro, podiam fazer aquilo que lhes apetecia*.

2.3.3. Adequação à faixa etária e aos interesses dos alunos

Ambas as docentes consideraram que havia adequação entre as atividades dinamizadas, o interesse dos alunos e a sua faixa etária.

A professora do primeiro ciclo disse que *o facto de terem abordado umas coisas com uns recursos e outros com outros permitiu chegar a todos*, o que significa que, nas sessões de filosofia, a diversidade de recursos e de expressões foi vista positivamente, porque permitiu que cada aluno pudesse *interessar-se*. A mesma professora também considerou que as várias atividades e o modo como foram dinamizadas *foi adequado aos miúdos*.

Também sobre o mesmo tema, a docente do sexto ano considerou que *aquilo que vocês fazem é adequado, é uma preparação para a filosofia e eu acho que funciona...* e que *para esta faixa etária tem que ser uma coisa mais prática e mais lúdica para cativar estes miúdos*. Assim, as palavras da docente reiteram a adequação aos interesses e à faixa etária dos alunos, mas também denotam a importância da dimensão prática e lúdica das sessões do *FPT*.

2.4. Feedback dos alunos e das famílias

Na opinião das duas professoras a resposta dos alunos era muito boa e mostravam sempre muito empenho em participar nas atividades, assim como revelavam grande interesse em saber quando é que iam ter mais sessões de filosofia e que atividades é que seriam dinamizadas. A docente do primeiro ciclo afirma que *elas estavam sempre a perguntar quando é que as professoras de filosofia lá voltavam*.

Por sua vez, a professora do sexto ano disse que *via por parte dos alunos uma grande adesão. Sempre muito entusiasmados. Estavam sempre a querer saber quando é que iam ter aquelas sessões de filosofia*.

O entusiasmo dos alunos pelas sessões de filosofia era mostrado, na perspetiva das professoras da disciplina curricular, nas perguntas e na curiosidade que as crianças revelavam pela repetição das sessões.

No que diz respeito às famílias, as situações foram distintas. Em relação à turma do quarto ano, a professora disse *que no fim do ano acharam que tinha sido muito bom*

este projeto na sala dos filhos. No caso desta turma, em particular, as famílias sempre revelaram um grande interesse e proximidade para com os seus educandos o que permitiu à professora auscultar as suas opiniões sobre a aplicação do *projeto*.

No que diz respeito à turma do sexto ano, a professora afirmou que *a família... sempre foi um problema nesta turma.... Não só em relação a este projeto, mas em relação a tudo... a família é um bocado ausente. Mas os poucos feedbacks que tive foram positivos.* O que significa que é difícil ajuizar acerca da sensibilidade das famílias, porque no que diz respeito à estrutura familiar, e também ao contacto entre a escola e a família, a relação não era forte. A diretora de turma revelava ter alguma dificuldade na troca de informações e na obtenção de respostas dos encarregados de educação dos alunos.

2.5. Conclusões sobre a aplicação do Projeto Filosofia Para Todos – perspectiva das docentes

As duas professoras foram unânimes em afirmar que os alunos foram evoluindo ao longo do ano (professora do quarto ano: *eu acho que eles foram evoluindo;* professora do sexto ano: *eles crescem.... Eu senti uma grande diferença neles desde o início do ano para o final.*)

Ou seja, revelaram-se, ao longo do ano letivo, progresso e crescimento nos alunos que podem resultar da aplicação do *FPT*: segundo a professora do quarto ano - *acho que isso foi uma mais-valia a partir do que lhes foi proporcionado;* e, nas palavras da professora do sexto ano: *é lógico que este projeto pode ter a sua influência e a sua importância... acho que este projeto teve uma boa influência neles.*

As professoras, quando questionadas sobre o contributo das sessões de filosofia para a promoção da atitude crítica nos jovens, disseram que tinham sido *proveitosas* e, na opinião da professora do quarto ano, terão *contribuído para continuação em alguns deles das suas dúvidas e das suas inquietações.* Para a professora do sexto ano, as sessões obrigavam-nos *a pensar um bocadinho.*

Ainda nesta categoria de análise é importante referir que as duas professoras fazem um balanço muito positivo da aplicação do *projeto*, para a professora do quarto ano: *acho que foi muito bom e foi uma mais-valia para os miúdos!* E ainda refere que: *eu gostei muito, esperava que este ano tivesse esse privilégio outra vez...* Ou seja, para

esta entrevistada as sessões de filosofia foram positivas para os alunos, mas – e esta era uma situação que não esperávamos – foram, simultaneamente, um *privilégio* para a docente que assistiu à dinamização do *FPT* na sua sala de aula. Na sua opinião, *quanto mais cedo se fizerem intervenções destas melhor! Porque se calhar tínhamos pessoas mais capazes e com outro tipo de pensamento....Acho que quanto mais cedo se proporcionarem determinado tipo de ferramentas aos miúdos, melhor... - o que reitera a ideia de que a intervenção precoce da filosofia é positiva.*

Por sua vez, a professora do sexto ano afirmou *gostei muito do vosso trabalho e sei que eles também gostaram! Acho que é importante para os alunos terem este tipo de projetos porque os faz crescer!*

3. As entrevistas - conversa com os alunos

As entrevistas – conversa que mantivemos com os alunos, após a aplicação do *FPT* nas turmas, tinham como objetivo perceber o que os jovens pensavam da filosofia, do projeto, das atividades dinamizadas e qual o balanço que faziam do mesmo. Também considerámos importante discutir sobre a possibilidade de voltarem a ter, no ano letivo seguinte, um projeto semelhante na turma e auscultar acerca do *feedback* com as famílias.

Para melhor compreendermos o ponto de vista dos alunos optámos por dividir a análise nas seguintes categorias: características do *Projeto Filosofia Para Todos*; dinamização do *projeto* nas turmas dos quarto e sexto anos no ano letivo de 2010 / 2011 dividida nas subcategorias: atividades dinamizadas e hierarquia das atividades; *feedback* dos alunos e das famílias e, por fim, conclusões sobre a aplicação do *Projeto Filosofia Para Todos*.

3.1. Características do Projeto Filosofia Para Todos

No que concerne esta primeira categoria de análise, os alunos preocuparam-se em afirmar que, nas sessões de filosofia, se desenvolviam atividades interessantes e se aprendiam *coisas novas*.

No quarto ano, por exemplo, os alunos afirmaram que a sessão de filosofia *é uma forma de descontrair, de aprender*, ou que serve para *aprendemos a respeitar os outros*; serve para *expressar o que sentimos* e serve para *relaxar*. Disseram ainda que *em filosofia se aprende a expressar os sentimentos e que ela acalma, porque quando estou nervoso e vou ter filosofia fico mais calmo*. Assim, o *FPT* tem, para estes jovens, uma função calmante, porque quando estão nas sessões de filosofia podem pensar em outras coisas e realizar *atividades diferentes e divertidas*.

Também para os alunos do sexto ano, as sessões de filosofia foram *divertidas porque a gente descobre que pode fazer muitas coisas divertidas e aprender ao mesmo tempo*. Por outro lado, a *filosofia ajuda a desenvolver as capacidades e a desenvolver a autoconfiança*.

3.2. Dinamização do Projeto nas turmas dos quarto e sexto anos no ano letivo de 2010 / 2011

3.2.1. As atividades dinamizadas

Os alunos das duas turmas consideraram que as várias atividades dinamizadas foram divertidas, diferentes, úteis e importantes, *ensinam a respeitar os outros* e ajudam a pensar.

Mas é também fundamental referir a afirmação de um dos alunos do quarto ano quando nos disse que *desde que as aulas de filosofia começaram tenho suportado melhor os problemas que eu tenho* o que lhe permitia, também um melhor desempenho nas várias atividades desportivas. Deste modo, as sessões de filosofia têm uma componente lúdica e pedagógica, na perspetiva dos alunos.

3.2.2. Hierarquia das atividades

A atividade preferida por todos os alunos, dos quarto e sexto anos, foi a *RS*, porque permitia *expressar os sentimentos* e isso era algo a que os alunos não estavam habituados na escola, mas também porque lhes permitia ver/ouvir os outros a explicarem o que sentiam e como sentiam. Na perspetiva das crianças, as atividades em que *todos participam* foram as melhores, porque implicavam uma maior interação entre

os intervenientes impedindo que algum jovem fosse preterido em virtude da sua personalidade. É de salientar que, na atividade da *CP*, os alunos mais participativos e com maior facilidade em discursar perante os outros foram os que se voluntariaram para participar. No caso da *RS* isso não acontece porque todos participam sem verem nem serem vistos – o olhar do outro, a visão que temos de nós próprios ficará subsumida nesta atividade permitindo, como as próprias crianças dizem: *quando os outros não nos estão a ver, sentimo-nos à vontade e podemos expressar-nos melhor.*

3.3. Feedback dos alunos e das famílias

Os alunos do quarto ano afirmaram que, *em casa, falavam com os pais sobre as atividades* e um dos alunos disse que depois de ter realizado a atividade do *QO* tinha ido para casa e juntamente *com o pai quando foi a da primeira música* foi pesquisar e falaram sobre isso. Outros alunos disseram que tinham tentado *repetir com a mãe ou com os pais e a irmã as atividades.* O que nos parece muito relevante porque entendemos que as atividades dinamizadas em sala de aula são levadas para a família. Nesta turma, os alunos conversavam com os pais e, porque gostavam das atividades decidiram, eles próprios propor aos seus familiares a repetição, assumindo-se como os dinamizadores das sessões.

Os alunos do sexto ano, apesar de terem com as suas famílias uma relação menos próxima, também referiram que em casa *falava com os meus pais e a irmã, ou só com a mãe* (algumas famílias são monoparentais). Um dos alunos disse que falava das sessões de filosofia essencialmente com a irmã que estava no décimo ano e que ela lhe dizia que ele tinha *muita sorte porque ela achava que a filosofia era uma seca* e que ele achava que *era giro e interessante.*

3.4. Conclusões sobre a aplicação do Projeto Filosofia Para Todos – perspectiva dos alunos

O balanço feito pelos alunos do quarto ano foi muito positivo e, todos eles, manifestaram vontade de continuar com o *projeto* no ano letivo seguinte porque, como eles próprios afirmaram *este é muito divertido e aprendem-se muitas coisas novas.*

Por sua vez, os alunos do sexto ano consideraram que com o *projeto aprendemos a ser criativos e a usar a nossa imaginação de maneira diferente, que aprendem mais* e há um aluno que afirma que deviam ter sessões de filosofia *mais vezes por semana!*

Face a estas afirmações parece-nos lícito concluir que o *FPT* teve uma aceitação muito positiva por parte dos alunos e que eles gostariam de voltar a participar no ano seguinte.

4. A entrevista à coautora e co dinamizadora do *Projeto Filosofia Para Todos*

No que concerne esta entrevista procurámos indagar junto da colega com quem criámos e dinamizamos o *FPT* desde o ano letivo 2005/2006 as suas perspetivas sobre o mesmo. Nesse sentido, a análise da entrevista incide sobre as seguintes categorias: a primeira, características do *Projeto Filosofia Para Todos* dividida nas subcategorias criação do *Projeto* e alterações / adaptações do *Projeto*; a segunda categoria intitulada dinamização do *Projeto* nas turmas dos quarto e sexto anos no ano letivo de 2010 / 2011 com as subcategorias, características das turmas, objetivos do *Projeto Filosofia Para Todos*, metodologias do *Projeto Filosofia Para Todos*, materiais / recursos utilizados, hierarquia das atividades; a terceira categoria diz respeito ao *feedback* dos alunos e das famílias e a última categoria, conclusões sobre a aplicação do *FPT*.

4.1. Características do *Projeto Filosofia Para Todos*

4.1.1. Criação do *Projeto*

A docente começou por afirmar que o *FPT* foi resultado de uma ação de formação realizada sobre *Filosofia para Crianças de Lipman* que, em conjunto com a investigadora, tinham frequentado. Só após esse contacto com Lipman e a sua metodologia as duas decidiram dar início ao *FPT* de forma a poderem *aplicar e desenvolver as aprendizagens* da formação. Assim, o *projeto* começou no ano letivo 2005 / 2006 com *uma turma do 7ºano de escolaridade, na aula de formação cívica, na presença da diretora de turma* com as duas professoras a trabalharem em *par*

pedagógico (o facto de o *FPT* ser dinamizado em *par pedagógico* é referido várias vezes pela docente como uma mais-valia).

A turma, em questão, foi acompanhada até ao nono ano pelas professoras. No entanto, e apesar do sucesso e entusiasmo manifestado pelos alunos, pais e encarregados de educação, as professoras consideraram que *a idade ideal para iniciar as sessões não era ainda esta, mas sim crianças mais novas, em início de escolaridade*. Ou seja, é com o acompanhamento desta turma que se torna evidente que a intervenção precoce em filosofia poderia e, provavelmente, deveria ser realizada noutros ciclos de ensino. No entanto, e como a escola continuava a ter apenas dois ciclos de ensino (terceiro ciclo e secundário), as sessões de filosofia continuaram a ser dinamizadas em turmas de sétimo e oitavo anos de escolaridade.

4.1.2. Alterações / adaptações do Projeto

Quando a escola secundária passou a integrar o mega agrupamento com todos os ciclos de ensino, no ano letivo 2010 / 2011, o *FPT* foi adaptado a uma nova realidade e as docentes começaram a *dinamizar sessões com crianças dos 1º e 2º ciclos*. Esta alteração do público conduziu a uma necessidade de reformulação, tendo as professoras concluído que *os textos de M. Lipman com que até então trabalhávamos eram insuficientes para o caminho e foi então que sentimos a necessidade de criar os nossos materiais*. Ou seja, é na prática e na relação com as crianças dos primeiro e segundo ciclos de ensino que as docentes concluem que os materiais / recursos que até aí utilizavam nas sessões de filosofia não seriam suficientes e que se tornava necessário procurar outras alternativas. Essa constatação levou as dinamizadoras das sessões a criarem *diferentes documentos que permitissem desenvolver as competências filosóficas*, apesar de manterem, do *FPT* inicial, algumas características: *o facto de trabalharmos sempre em par pedagógico e com a presença do professor responsável pela turma e a aplicação da metodologia*. Ou seja, os recursos mudaram mas a metodologia manteve-se – trabalho em par pedagógico, presença do professor responsável pela turma e o método dialógico proposto por Lipman.

4.2. A dinamização do *Projeto* nas turmas dos quarto e sexto anos no ano letivo de 2010 / 2011 – perspectiva da coautora e co dinamizadora

4.2.1. Características das turmas

Na opinião da professora, as turmas tinham características *radicalmente distintas* sendo a do sexto ano constituída por *crianças com dificuldades de desenvolvimento que quase não falavam, meninos com acentuado índice de agressividade, crianças com elevado déficit de atenção e com graves carências afetivas*. No que diz respeito à turma do quarto ano, a professora disse que era *constituída por crianças claramente provenientes de famílias bem estruturadas e atentas*.

Neste ponto, compreendemos que a professora atribui um papel importante à afetividade ao referir que na turma do sexto ano as relações familiares são distantes, enquanto na turma do quarto ano essas mesmas relações são *atentas*.

4.2.2. Objetivos do *Projeto Filosofia Para Todos*

Na opinião da docente e, apesar da diferença de idades entre os alunos das duas turmas, os objetivos eram os mesmos: *o desenvolvimento de competências de um pensar autónomo e crítico*. Ou seja, o que orientou o trabalho das professoras foi a promoção do pensamento crítico que serve de base à atitude filosófica que se procura incutir nos jovens.

4.2.3. Metodologias do *Projeto Filosofia Para Todos*

A metodologia foi a do diálogo, partindo da proposta de Lipman, no entanto, no caso do *FPT* as sessões foram sempre dinamizadas em *par pedagógico*.

Outra característica da metodologia usada residiu na promoção *de uma boa interação entre os elementos da turma*, uma vez que a relação afetiva tinha, nas duas turmas, grande importância. Por outro lado, ainda foi necessário insistir no *cumprimento das regras* porque o método dialógico exige, da parte de quem participa, atenção às

palavras do outro, já que toda a argumentação e contra argumentação são construídas a partir daí.

4.2.4. Materiais / recursos utilizados

Os materiais utilizados foram os mesmos nas duas turmas - as professoras criavam ou adaptavam materiais e apenas faziam *alterações na forma de os trabalhar* procurando respeitar *qualquer intervenção dos alunos*.

A professora afirmou que era essencial procurar outros recursos para além do texto escrito, porque *este era demasiado redutor e impossibilitava a comunicação com um significativo grupo de crianças*. Por esse motivo foram privilegiados outros recursos artísticos que não diziam respeito à escrita e que possibilitavam a participação de todos os alunos, independentemente das suas capacidades cognitivas. Se para alguns era difícil a leitura e a compreensão das palavras escritas, o apelo ao gesto, às emoções, aos sentimentos e à música era mais fácil e exequível por todos. Os materiais foram criados para *funcionarem como um documento que estimulasse o questionamento crítico e*, nesse sentido, poderiam ser diferentes e apelarem a diversas competências.

4.2.5. Hierarquia das atividades

No que diz respeito a este ponto, a docente afirmou que, à partida, pensava que a atividade mais interessante seria a dinamizada a partir da *CP*, devido às características da própria caixa, no entanto, apercebeu-se pelas conversas e reações das crianças, que a atividade favorita delas era a *RS*. Ou seja, havia uma expectativa da docente que não foi correspondida o que a levou a procurar entender os motivos desta escolha concluindo que ao apresentar *às crianças uma atividade que lhes permitia mudar de espaço físico e movimentarem-se era extremamente aliciante* assim como *o facto de as crianças sentirem uma enorme necessidade de exprimirem os seus afetos e as suas emoções*. Por outras palavras, a alteração no espaço de aula – na turma do quarto ano a *RS* foi dinamizada no ginásio da escola e na turma do sexto ano foi num anfiteatro – permitiu aos alunos uma deslocalização da sua zona de conforto tornando-os mais recetivos a novas atividades. O outro motivo apontado – a necessidade de expressar emoções e sentimentos – tem a ver com o estágio de desenvolvimento das crianças desta faixa etária.

4.3. *Feedback* dos alunos e das famílias

Nas duas turmas, a reação dos alunos ao *FPT* foi extremamente positiva. Na perspectiva da professora essa reação podia ver-se, porque os alunos do quarto ano era *frequente perguntarem por nós e pedirem para terem mais sessões de filosofia*. O entusiasmo revelado pelas crianças e a vontade que mostravam em participar em mais sessões de filosofia permitiram supor que a recepção foi muito boa.

No que diz respeito à turma do sexto ano e talvez, na opinião da professora, devido às dificuldades de comunicação e de aprendizagem de alguns dos alunos, a reação era mais emotiva e física ao ponto de algumas dessas *crianças passarem a receber-nos com um abraço, o que percebemos ser a sua forma de retribuir a possibilidade que lhes estava a ser dada para comunicarem aquilo que habitualmente estava remetido ao silêncio*. A afetividade revelada na relação era uma forma de mostrar que gostavam das professoras e das sessões de filosofia – provavelmente porque também as palavras não poderiam ser ditas. Os outros alunos da turma, por sua vez, tinham um comportamento semelhante ao dos do quarto ano perguntando várias vezes às professoras quando é que voltavam a ter sessões de filosofia.

Mas para além desta reação os alunos também referiam *que as atividades desenvolvidas nas sessões eram discutidas e simuladas em família*, o que significa, na sua perspectiva, uma resposta muito positiva às sessões do *FPT*. Por outro lado, *os pais mostraram um claro apreço pela existência de um projeto destes e da sua importância na formação das crianças*. Deste modo, o *feedback* dos alunos e das famílias é entendido positivamente.

4.4. Conclusões sobre a aplicação do *Projeto Filosofia Para Todos* – perspectiva da coautora e co dinamizadora do *Projeto*

A docente começou por afirmar a *enorme importância deste projeto em diferentes dimensões*, nos encarregados de educação, pais, alunos, no próprio agrupamento, uma vez que *foram visíveis os resultados alcançados, nomeadamente ao nível de crianças com mais dificuldades*, também junto dos *professores responsáveis pela turma que demonstraram sempre um claro interesse em conhecer melhor esta*

metodologia. Mas para além deste impacto na comunidade escolar, a docente considerou que *nestas crianças foi estimulado o questionamento, desenvolveram o gosto por um pensar justificado, o que, por si só, terá seguramente incontáveis implicações a todos os níveis*. Desta forma o objetivo do *FPT* terá sido alcançado, uma vez que, do seu ponto de vista, *todos reconhecem que as competências relacionadas com um pensar autónomo devem iniciar-se cedo e que, quando isso acontece, a aplicabilidade desta metodologia tem implicações na criança como um todo que se forma como Pessoa*.

Um outro fator importante a retirar desta entrevista diz respeito ao futuro do *FPT*, a professora considera que a *médio prazo pretendemos fazer o acompanhamento das crianças do 1º ao 4º ano*, o que significa que o *FPT* poderá assumir outras dimensões, procurando promover a atitude filosófica desde o primeiro ano de escolaridade e durante todo o primeiro ciclo.

5. Síntese sobre as categorias da análise das entrevistas

Face ao exposto parece-nos essencial refletir, ainda que brevemente neste capítulo, sobre as categorias de análise comuns às entrevistas: características do *Projeto Filosofia Para Todos*, dinamização do *projeto* nas turmas dos quarto e sexto anos no ano letivo de 2010 / 2011 dividida nas subcategorias - atividades dinamizadas e hierarquia das mesmas; *feedback* dos alunos e das famílias e conclusões sobre a aplicação do *Projeto Filosofia Para Todos*.

No que diz respeito à primeira categoria parece-nos importante salientar que as professoras das turmas e a coautora do *FPT* referiram que uma das suas características positivas era a existência e cumprimento de regras de conduta na dinamização das sessões de filosofia. Já no que concerne a segunda categoria e, quando são analisadas pelos entrevistados as atividades dinamizadas, todos foram unânimes em considerá-las estimulantes e adequadas aos interesses e faixa etária dos destinatários. Ainda nesta categoria e quando se solicita a hierarquização das atividades, tanto as professoras das turmas como os alunos, consideraram a *RS* a melhor e mais aliciante das atividades propostas. Curiosamente, a professora coautora do *FPT* colocou em primeiro lugar a

CP, mas depois acabou por dizer que achava que a *RS* tinha tido mais impacto nas crianças.

Em relação ao *feedback* dos alunos, todos consideraram que o *FPT* tinha sido muito interessante e positivo nas suas vidas ao ponto de, como vimos, alguns alunos tentarem em casa repetir com as famílias algumas das atividades dinamizadas. Quanto ao *feedback* das famílias todos os intervenientes consideraram que estas tinham recebido muito positivamente o *FPT*. No entanto, na turma do quarto ano isso era mais visível devido à participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar das crianças.

Nas conclusões sobre a aplicação do *FPT* as docentes das turmas e a coautora fazem uma avaliação muito positiva porque este pode contribuir para um melhor desempenho dos alunos e para a promoção da atitude crítica, não apenas em situação de sala de aula, mas na vida em geral. Por sua vez, os alunos consideram o *FPT* muito positivo, porque ajuda a pensar e até a superar alguns problemas do quotidiano (pensar surge para estas crianças como algo importante e positivo que as ajuda a resolver os problemas).

Sobre a continuidade do *FPT* as duas professoras gostariam que o mesmo fosse dinamizado nas suas turmas no ano letivo seguinte (de salientar que nenhuma destas docentes iria continuar com as turmas, o que significa que independentemente do grupo de alunos aceitariam bem a dinamização do *FPT*). Os alunos foram unânimes em afirmar que gostariam de voltar a ter sessões de filosofia e a docente coautora do *FPT* assume que a continuidade do mesmo, ainda que com crianças mais novas, será uma mais-valia para os alunos, para o agrupamento, para os pais, para os encarregados de educação e para ela própria.

Capítulo III – Análise dos resultados

Neste capítulo pretendemos analisar e interpretar os resultados obtidos à luz do enquadramento teórico que apresentámos anteriormente e, dessa forma, esclarecer como o *FPT* pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e da atitude filosófica. Para podermos cumprir este nosso objetivo, optámos por dividir em seis partes a nossa interpretação: a primeira em que procuramos mostrar a relação entre a conceção de educação pela arte e o *FPT*; a segunda onde procuraremos dilucidar a proximidade entre as expressões artísticas, a filosofia e a prática do *FPT*; uma terceira, na qual procuramos mostrar como é que na aplicação do *FPT* se promove a atitude filosófica; a quarta sobre a relação entre a metodologia de Lipman e do seu programa de *FpC* e o *FPT*, a quinta que diz respeito à adequação do *FPT* ao estágio de desenvolvimento cognitivo desta faixa etária, na perspetiva de Piaget e por fim, a sexta parte, sobre a aplicação do *FPT* nas turmas em estudo.

1.1. Educação e arte no *Projeto Filosofia Para Todos*

No que concerne este ponto, pensamos que a aplicação do *FPT* cumpriu o objetivo de Read (2007) de que “a arte deve ser a base da educação”, uma vez que apelamos a várias formas de arte (plástica – *Caixa de Pensar*; dramática – *Roda de Sentir*; musical – *Quadro de Ouvir*) como recursos pedagógicos facilitadores de conhecimentos. Para este autor, “a educação estética tem como objetivo: a preservação da intensidade natural de todas as formas de perceção (...) e a expressão do sentimento de uma maneira comunicável” (Read.2007:22) e, do nosso ponto de vista, através das várias atividades do *FPT* foi possível preservar o que as crianças revelaram de mais autêntico, uma vez que, foram apenas solicitadas a participar tendo como ponto de partida o modo como cada uma delas percecionava o mundo. Por exemplo, na *RS* as crianças sentiram necessidade de procurar na sua linguagem articulada uma forma de expressar o que através dos gestos tentaram comunicar. A comunicação das emoções não foi fácil, no entanto, alcançar essa possibilidade fez com que a criança se libertasse de si e dos seus pensamentos fechados e se aproximasse dos outros ao partilhar com eles a perceção, o pensar e o sentir.

De acordo com Read (2007), a comunicação deverá ser “correta” e ao promovermos, no âmbito do *projeto*, um pensar com regras que obedece a princípios que se opõem à mera expressão de opiniões sem fundamento, cumprimos mais um dos seus objetivos.

Por outro lado, e na esteira de Bruner (1999), consideramos que o sucesso das aprendizagens deve ser mediado pela utilização dos vários modos de representação apelando à ação sobre os objetos (representação enativa), às imagens (representação icónica) e só por fim aos conceitos e à simbologia (representação simbólica). O *FPT* fez apelo aos vários modelos de representação de Bruner aplicando-os nas diversas atividades dinamizadas. Para este autor:

“Com as crianças da escola primária, muitas vezes é necessário conceber jogos especiais, emocionalmente animados, episódios de criação de histórias ou de projetos para restabelecer na mente da criança o direito que tem de possuir as ideias privadas e de as exprimir no espaço público da sala de aula.” (Bruner.1999:192)

Na realização das atividades propostas, as crianças foram confrontadas com a criação de histórias (*CP*), com a expressão de sentimentos e emoções (*RS e QO*) o que as conduziu à exposição pública através da partilha do “eu” e das suas ideias. Esta característica do *FPT* permitiu promover a cooperação, a solidariedade, a democracia, a liberdade de expressão e a empatia entre os participantes.

Ao educar pela arte promovem-se a imaginação e a criatividade a partir da relação, defendida por Vygotsky (2009), entre a fantasia e a memória. Na dinamização das atividades propostas, as crianças contactavam com algo novo e/ ou inesperado – a primeira sessão de cada uma das atividades constituía sempre uma novidade e na segunda sessão era introduzido um novo elemento, de modo a que não existisse repetição ou imitação das ações anteriores – ao mesmo tempo que tinham que recorrer às suas experiências e conhecimentos para a realização da sessão.

“Se a atividade do homem se reduzisse a repetir o passado, o homem seria um ser virado exclusivamente para o ontem e incapaz de se adaptar a um amanhã diferente. É precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui para criar e que modifica o seu presente.” (Vygotsky.2009:11)

É a atividade criadora que distingue o homem de todos os outros seres, é por ela e com ela que cresce e que se modifica permitindo a evolução. Ao professor cabe o papel de fornecer materiais e recursos para desenvolver a imaginação e a criatividade da criança que aprende e experimenta contribuindo para que, no futuro, crie e invente novas interpretações e significados. O papel do professor e, neste caso, das

dinamizadoras do *FPT*, não se esgota no presente em que é aplicado, antes deve ser visto como um alicerce crítico e reflexivo para o futuro já que, ao incentivar a imaginação e a criatividade, a par com a memória e os conhecimentos anteriores, contribui para o desenvolvimento emocional e cognitivo dos sujeitos.

Ainda de acordo com Vygotsky e, porque consideramos que na “promoção da criação artística infantil (...) deve observar-se o princípio da liberdade, como premissa indispensável de toda a atividade criadora” (2009:105), nas várias atividades do *FPT*, os alunos foram livres para se expressarem e foi a partir dessa experiência de liberdade que surgiram a criação, a reflexão e a crítica.

1.2. Expressões artísticas e filosofia no *Projeto Filosofia Para Todos*

De acordo com Goodman (2006), como vimos no capítulo II da parte I, as expressões artísticas são modos de obtenção de conhecimento e as obras de arte, quaisquer que elas sejam, não estão destinadas à pura contemplação, mas sim a proporcionarem o conhecimento das coisas, por isso, as atividades de carácter artístico desenvolvidas no âmbito do *projeto* deverão ser entendidas como mediadoras de outros conhecimentos e atitudes perante a existência. Assim, consideramos que na *Caixa de Pensar*, *Roda de Sentir* e *Quadro de Ouvir* os alunos foram confrontados com uma realidade “artística” – plástica, dramática, musical – que se instituiu como meio para a reflexão e a atitude filosófica experienciou-se na questionação, argumentação e contra argumentação.

Já no que diz respeito à posição de Kant, tal como defendemos no capítulo II da parte I, consideramos que os juízos estéticos de carácter subjetivo (gostar / não gostar), a par da experiência estética desinteressada, são pontos de partida para uma reflexão ética sobre o mundo. No *FPT*, as atividades dinamizadas permitiram estabelecer essa relação, uma vez que, dos recursos artísticos surgiram para discussão problemas éticos como liberdade, igualdade, justiça e relação eu / outro que se assumiram como temáticas centrais nas sessões com as turmas.

Desta forma, ao recorrer às expressões artísticas como mediadoras de uma atitude crítica estamos, simultaneamente, a promover a reflexão ética, uma vez que a relação entre os dois domínios – estético e ético – é, na perspetiva de Danto (1964) e Dufrenne (1994), uma necessidade da contemporaneidade.

1.3. Atitude filosófica e o *Projeto Filosofia Para Todos*

O objetivo do *FPT*, a promoção da atitude filosófica interrogativa, problematizadora e crítica foi, na nossa perspectiva, alcançado na aplicação do projeto.

Isto porque em primeiro lugar procurámos, no decurso das várias sessões dinamizadas, propor a enunciação do problema / questão como ponto de partida para o debate. Desta forma e, de acordo com Sócrates e Platão, procurámos incentivar nas crianças a prática do diálogo, a consciência da ignorância e a necessidade de argumentar.

Por outro lado, ao promover a interrogação sem fornecer respostas, exigimos da parte dos alunos um trabalho hermenêutico e rigoroso de descoberta de soluções, cumprindo uma metodologia - na linha do pensamento cartesiano - na qual a aceitação de uma resposta só poderá ser feita após um exame da sua validade.

A atitude filosófica que procuramos promover nos alunos manifesta-se, igualmente, nas atividades do projeto quando salientamos que “há mais do que dois lados para qualquer questão filosófica” (Nagel.2010:10) e os alertamos para a necessidade de confrontar opiniões e para a importância de uma argumentação sólida que garanta a validade das posições defendidas.

E porque defendemos que “para saber o que é a filosofia tem de se fazer uma tentativa” (Jaspers.1978:14) consideramos que ao experienciar uma ação interrogativa, problematizadora e crítica que exige do indivíduo atenção e disponibilidade para o pensar e que contribui para o tornar “autenticamente no que é e participar na realidade” (Jaspers.1978:15) promovemos a atitude filosófica.

Também na perspectiva de Kant, porque “no que respeita à razão, apenas se pode, no máximo, aprender a filosofar” (1997:660), as atividades desenvolvidas no *FPT*, permitiram às crianças o contacto com uma metodologia que as conduzirá, do nosso ponto de vista, ao pensar crítico e autónomo que caracteriza a atitude filosófica. Quem aprende a filosofar prepara-se melhor para o mundo e para outros níveis de conhecimento instituindo-se como atitude a ser aplicada em variadíssimas áreas do saber.

Por fim, a filosofia que contribui para a libertação do pensar e foge “aos preconceitos que derivam do senso comum, das crenças habituais do seu tempo e do seu país” (Russell.1980:236) revelou-se na aplicação do projeto quando as crianças foram

confrontadas com opiniões diferentes das suas e tiveram que justificar, ouvir as justificações dos outros compreendendo por que é que certos argumentos eram meras falácias. Assim, a atitude filosófica experienciada contribuiu para que os jovens participantes no projeto pudessem questionar o óbvio, ao mesmo tempo que procuravam novas soluções para os problemas.

Os alunos, no final do ano letivo em que foi dinamizado o *FPT*, tinham uma atitude mais crítica e questionadora do que no início da aplicação do projeto. Pensamos que esta alteração se ficou a dever, pelo menos em parte, à sua participação nas sessões de filosofia e que estas contribuíram para o desenvolvimento de competências críticas e argumentativas.

1.4. Filosofia para crianças e o *Projeto Filosofia Para Todos*

O *Projeto Filosofia Para Todos* foi inspirado no programa de *FpC* de Lipman, adaptando algumas das suas características e inovando ao recorrer às expressões artísticas como meio para a filosofia.

Em comum com o filósofo norte-americano defendemos que o principal objetivo da filosofia é o de incentivar o pensar crítico, que se define como “um pensar que facilita o julgamento porque se baseia em critérios, autocorreção, e é sensível ao contexto” (Lipman.1991:116) e que tem como base o raciocínio: ” processo de ordenar e coordenar aquilo que foi descoberto através da investigação” (Lipman.2001:72).No *FPT* os critérios, a sensibilidade ao contexto e aos interesses das crianças foram a base para a criação e dinamização das atividades, a necessidade de autocorreção dos sujeitos intervenientes revelou-se na argumentação exigida e que foi resultado do trabalho realizado, em contexto de sala de aula, durante as sessões de filosofia pela comunidade de investigação (Lipman.2001) da qual todos os alunos e docentes fizeram parte ao participarem na descoberta e na construção de conhecimento.

Um segundo ponto em comum com Lipman, diz respeito à conceção de que o incentivo para a filosofia se deve iniciar na infância, já que, por exemplo “Os alunos de nove ou dez anos de idade são recetivos a oportunidades para avaliar figuras de linguagem que lhes são apresentadas, mas por outro lado, são inventores férteis de novas analogias, metáforas e alegorias” (Lipman.2001:238), o que corresponde à faixa etária dos alunos a quem foi aplicado o projeto.

Outro ponto em comum, entre a teoria de Lipman e o *FPT*, diz respeito à metodologia já que, no seu programa de *FpC* (1985), propõe um método facilitador de discussões e de análises que conduz ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo e que assenta na promoção da argumentação e contra argumentação respeitando e assumindo atitudes e comportamentos de curiosidade, honestidade e rigor intelectuais, ao mesmo tempo que desenvolve o respeito pelas convicções e atitudes dos outros através da “primazia da atividade sobre a reflexão e o estímulo de habilidades cognitivas através da prática dialógica.” (Lipman.2001:350). É com o diálogo que se progride no conhecimento e na estruturação do pensar, já que a troca de argumentos permite, não só a elaboração de um discurso mais claro e lógico, como também contribui para ouvir o outro. Ainda neste ponto, e também subsidiário do programa de Lipman, encontramos a construção da agenda (registo no quadro de todas as intervenções das crianças com a respetiva identificação) que, para o filósofo, revela o que “os alunos consideram importante no texto e expressa as necessidades cognitivas do grupo.” (Lipman.2001:350). No *FPT* foi utilizado o mesmo recurso – registar e identificar o autor das intervenções – apesar de se terem escrito apenas algumas das palavras ou “ideias”. No entanto, todas as intervenções eram justificadas pelos seus autores.

A substancial diferença em relação ao programa de Lipman concerne, como já referimos, os recursos que foram criados pelas autoras do *FPT* para serem aplicados com as turmas e o facto destes pertencerem ao domínio das expressões artísticas e não dos textos literários ou filosóficos.

Uma outra distinção residiu na dinamização das sessões em par pedagógico. As docentes criadoras do *FPT* conceberam, planificaram e dinamizaram todas as atividades em conjunto desde o início do projeto. As sessões, objeto desta investigação, foram também concebidas e aplicadas em co docência, de modo a agilizar e tornar mais profícuos os cerca de 30 a 45 minutos utilizados, e enquanto uma das professoras registava no quadro as intervenções, a colega facilitava a discussão alternando-se, no decurso de cada sessão, os papéis. Esta opção pedagógica revelou-se bastante positiva, porque permitiu que as sessões fossem dinâmicas - os alunos participaram ao seu ritmo na discussão sem necessidade de estabelecer períodos de silêncio ou de espera para intervir, já que uma das docentes estava sempre disponível para dinamizar e dar a palavra aos jovens – e, simultaneamente, promoveu a relação pedagógica entre as docentes e os alunos.

1.5. Os fatores, os estádios de desenvolvimento e o papel do professor no Projeto Filosofia Para Todos

Em primeiro lugar, e de acordo com Piaget, consideramos que todas as experiências vivenciadas pelo indivíduo ao longo do crescimento contribuem para a sua formação enquanto pessoa e, apesar dos fatores hereditários terem um peso nas aprendizagens, o meio em que o jovem se insere e o estímulo que recebe do exterior, aumentam o grau de motivação e desenvolvem competências, por isso, a participação no *FPT* poderá constituir-se como um elemento positivo no desenvolvimento cognitivo da criança.

A faixa etária que escolhemos para a sua aplicação, estágio das operações concretas tal como Piaget (1978) o define, é ideal para a dinamização de um projeto de cariz filosófico, porque nesta faixa etária a criança ao desenvolver capacidades e preocupações sociais (Piaget.1978) fica recetiva à discussão de temas ligados à ética e à moral (liberdade, identidade, bem / mal).

É também nesta fase do desenvolvimento, que as “discussões se tornam possíveis, com o que comportam de compreensão para com os pontos de vista do adversário, e de pesquisa de justificações ou de provas no que se refere à afirmação própria.” (Piaget.1978:60) o que revela, mais uma vez, a adequação do *FPT* à idade dos alunos, uma vez que, a criança ao ultrapassar o egocentrismo intelectual consegue desenvolver um pensamento mais elaborado e autónomo sobre o que a rodeia. E porque consideramos fundamental apresentar como ponto de partida para a discussão algo que seja familiar à criança e não uma ideia ou tese abstrata e esperar que a criança argumente, as expressões artísticas e os vários materiais utilizados funcionaram como mediadores para a problematização e questionamento essenciais à atitude filosófica que procuramos promover.

“A criança a partir dos 7 ou 8 anos pensa antes de agir e começa assim a conquistar a conduta difícil da reflexão” (Piaget.1978:62) o que a confrontou com a necessidade de aprender os princípios lógicos que determinarão a qualidade do seu pensar: identidade, não contradição e terceiro excluído. Estes princípios, que procuramos explicitar de forma simples e prática através da discussão, confirmam o objetivo central do *FPT*: promover a forma do pensar (crítico e autónomo) e não o seu conteúdo.

Por outro lado “se quisermos estimular o pensamento, ao invés da mera aquisição das palavras, a primeira abordagem a fazer a qualquer disciplina na escola deve ser o menos escolástica possível” (Dewey.2007:141), a característica lúdica do *FPT* e a inexistência de uma avaliação formal fez com que as crianças não se sentissem pressionadas a intervir para obterem uma classificação e, por isso, as participações foram espontâneas e voluntárias.

Do nosso ponto de vista, um projeto que procura promover a atitude filosófica deverá ser entendido pelas crianças, pais, encarregados de educação e professores como uma mais-valia para a aprendizagem futura, a importância da discussão, a abertura de horizontes e caminhos de reflexão.

O *FPT* procurou, no decurso das várias sessões, encontrar um espaço em que as crianças pudessem colocar questões e procurar respostas. O objetivo era desenvolver e promover uma atitude filosófica face ao mundo e à existência. As questões: *quem somos? Como somos? O que é o mundo? O que sabemos? O que pensamos?* não podem ter soluções oferecidas pelos outros e cada indivíduo deve procurar as respostas, questionando e interrogando (Dewey.2007), porque esse é o caminho a seguir na estimulação da criatividade e da motivação para a aprendizagem.

Conclusão

Ao chegarmos ao fim desta reflexão sobre o *Projeto Filosofia Para Todos* concluímos que é possível a promoção da atitude filosófica, na infância, com recurso às expressões artísticas, na medida em que a participação dos alunos, a qualidade das suas intervenções e a assunção de uma postura crítica e de investigação se desenvolveram e aperfeiçoaram ao longo do tempo de aplicação do *FPT*.

A atitude filosófica de problematização e crítica sobre o real, a sua relação com as expressões artísticas, assim como a necessidade de pensar acerca daquilo que nos rodeia, de uma forma abrangente e radical, foram experienciadas pelos jovens que participaram no *FP,T* porque ao desenvolverem atividades com a *Caixa de Pensar*, a *Roda de Sentir* e o *Quadro de Ouvir* foram confrontados com a diversidade dos discursos artísticos, por um lado, e com a problematização, argumentação e contra argumentação, por outro.

Pensamos também que a relação entre as expressões artísticas – estética e juízos estéticos – e a ética se afirmaram ao longo deste trabalho, uma vez que, as atividades dinamizadas permitiram aos alunos discutirem temas e apresentarem argumentos do domínio ético. Por exemplo, nas sessões com a *Caixa de Pensar* após a criação das histórias pelas crianças, as discussões que ocorreram abarcaram temas como identidade e diferença (como reconhecer o outro quando a distância ou o tempo nos afastam); a influência do grupo na construção da personalidade (as lagartas querem mudar para serem como o Chico); a liberdade (ser livre para voar e ver o mundo). Todos estes problemas, de carácter ético, foram debatidos e analisados pelos alunos enquanto prática de uma atitude filosófica, crítica e reflexiva: cada um dos participantes procurou encontrar soluções e argumentos que justificassem o seu ponto de vista, ao mesmo tempo que era confrontado com novas questões e novas respostas para o problema.

Nas sessões da *Roda de Sentir* os temas éticos estiveram também presentes quando analisámos a relação entre os indivíduos (relação eu/ outro). No entanto, nesta atividade, as questões relativas à linguagem e à comunicação de sentimentos e de emoções foram privilegiadas, por exemplo, ao discutir-se a possibilidade de comunicarmos de diferentes formas (ação, expressão corporal e verbal); consciencialização da multiplicidade de emoções e a sua interpretação. A conclusão a

que chegaram os alunos da turma do quarto ano sobre o *medo*: *é ele que nos permite viver, se não o sentíssemos estaríamos sempre a arriscar-nos* foi reveladora de uma grande maturidade concetual, porque mostrou que as crianças conseguiam argumentar, contra argumentar e apresentar novas soluções para os problemas. Consideramos igualmente relevante a discussão sobre a polaridade das emoções – positivas ou negativas – que foram expressas e que levaram os alunos a refletirem criticamente sobre o bom e o mau, nas diversas situações da existência quotidiana. Deu-se, neste caso concreto, do nosso ponto de vista, um enorme passo crítico e criativo na direção de um pensar mais autónomo e reflexivo e na consciencialização da plurivocidade da linguagem.

Ainda a propósito da *Roda de Sentir*, pensamos que é importante refletir sobre as diferenças manifestadas, entre as turmas do quarto e do sexto ano, na discussão das palavras *amizade e família*. Para as crianças mais novas havia uma clara distinção entre os dois conceitos, a família tinha mais importância e estava presente no quotidiano e nos afetos. Estes alunos, segundo a sua professora, tinham uma relação muito positiva com a família (a maior parte pertencia a famílias estruturadas) e os pais, avós e irmãos representavam o modelo comportamental enquanto os amigos eram elementos menos importantes na afetividade. Curiosamente, para os alunos do sexto ano, (na puberdade ou pré-adolescência) os conceitos *família e amizade* foram colocados no mesmo patamar instituindo-se ambos como modelos comportamentais. Esta diferença pensamos, pode dever-se às características afetivas específicas de cada uma das turmas em análise (a diretora de turma do sexto ano afirmou que os alunos eram oriundos, na sua maior parte, de famílias disfuncionais e monoparentais, a maior parte dos pais não revelava grande interesse no percurso escolar dos filhos, não ia à escola nem correspondiam às várias solicitações da professora), mas também podem refletir o crescimento e a mudança de paradigmas afetivos entre a infância e a adolescência.

No *Quadro de Ouvir*, os temas éticos também foram a base de trabalho, uma vez que, a liberdade, a relação entre as pessoas, a responsabilidade e as consequências das ações realizadas se assumiram como centrais nas sessões dinamizadas. Nesta última atividade foi possível constatar uma clara evolução na forma como as crianças procuraram justificar as suas posições, por exemplo, na definição do termo *guerra* e os diferentes modos de a vivenciar (alegria de quem vence / tristeza de quem perde); na consciência da necessidade da argumentação e da multiplicidade de perspetivas face ao mesmo tema.

O *feedback* que recolhemos dos alunos após a dinamização das sessões levam-nos a concluir que, para as crianças, a existência de um espaço no qual podem expressar sentimentos, emoções e pensamentos de uma forma livre, obedecendo a regras de conduta – respeito pelo outro e pelas suas perspetivas – e a regras do pensar, nomeadamente, na aplicação dos princípios lógicos essenciais à prática discursiva: identidade, não contradição e terceiro excluído, constitui-se, para elas, como a maior qualidade do projeto. Os alunos reiteraram, nas entrevistas – conversa que mantivemos, a importância da participação livre e voluntária em atividades que fazem desenvolver o pensamento abrindo horizontes temáticos de reflexão. Assim, consideramos que as várias sessões dinamizadas contribuíram para a promoção da atitude filosófica na infância ao proporcionarem aos jovens participantes o contacto com temas filosóficos, com a prática dialógica e a diversidade de perspetivas.

Um outro aspeto que é importante salientar nesta reflexão diz respeito ao papel ativo que as duas coordenadoras do projeto desempenharam na criação / adaptação dos materiais e recursos, nas intervenções e organização das sessões. As duas professoras trabalharam sempre em co docência e, no decurso das sessões, desempenharam, alternadamente, o mesmo papel, ou seja, enquanto uma das docentes organizava a participação dos alunos, a colega registava no quadro as intervenções.

Esta característica do *FPT* – a alternância de papéis por parte das dinamizadoras das sessões – constituiu, do nosso ponto de vista, uma mais-valia do projeto, uma vez que nenhuma das docentes foi rotulada / catalogada pelos discentes como a professora que só *escrevia no quadro* ou a professora que só *orientava as sessões*. O facto de ambas desempenharem, no decurso da mesma sessão, os dois papéis – um mais interventivo e outro menos – contribuiu para que os alunos pudessem desenvolver as suas competências comunicativas e argumentativas, ao mesmo tempo, que assistiam e experienciavam a diversidade de papéis que um só sujeito pode desempenhar na docência.

Um outro ponto que gostaríamos de referir como extremamente positivo nesta experiência, diz respeito à excelente relação que se estabeleceu entre os vários intervenientes: dinamizadoras, professoras das turmas, alunos e famílias. As professoras das turmas evidenciaram, ao longo do tempo de aplicação do projeto nas suas aulas, grande disponibilidade, interesse e curiosidade na dinamização das sessões que se traduziu, como vimos nas entrevistas, numa perspetiva extremamente positiva acerca do *FPT* e da filosofia para crianças. Ao longo do ano, os pais e encarregados de educação

foram sendo informados, trimestralmente, pelas coordenadoras do projeto, das atividades desenvolvidas e, no final do ano letivo, na turma do quarto ano, as professoras dinamizadoras do *FPT* foram convidadas a participar na festa de finalistas e apresentaram a todos os pais, encarregados de educação, familiares e amigos presentes um resumo vídeo das atividades dinamizadas. No que diz respeito à turma do sexto ano, as docentes entregaram na reunião final com os encarregados de educação também um *dvd* com um resumo das atividades dinamizadas com os alunos. Consideramos assim que esta comunidade educativa, nomeadamente, professores, alunos, encarregados de educação, pais e restante família estão disponíveis para a participação em projetos que apresentem alternativas educativas promotoras da atitude filosófica.

Pensamos que a prática do *FPT* foi extremamente positiva, porque permitiu aos alunos intervenientes desenvolverem o pensar crítico e reflexivo. A procura de justificações, a consciência da argumentação, da diversidade de perspetivas e a assunção de uma posição crítica, que se propunham como objetivo deste trabalho, foram alcançados pelos jovens intervenientes sendo os próprios a considerarem o *projeto* muito positivo porque os *ajudou a pensar*. Os alunos afirmaram que, nas várias atividades desenvolvidas, aprenderam a *respeitar os outros*, a perceber que os outros *também tinham sentimentos*, que *com a filosofia se aprende a pensar nos problemas de outro ponto de vista* e que as sessões de filosofia contribuíram para vivenciar de *modo mais relativo os problemas*.

A partir destas afirmações dos alunos pensamos que é possível a aprendizagem precoce (na infância) de competências relativas à atitude filosófica. A qualidade da problematização e argumentação reveladas pelos jovens nas últimas sessões de dinamização do *FPT* permitem-nos supor que, a prática filosófica reiterada do questionamento e interrogação poderão conduzir, no futuro, à assunção de um pensar crítico que se manifestará na vivência quotidiana e no desenvolvimento cognitivo dos jovens. Consideramos igualmente importante referir que, após as sessões do projeto, a visão dos alunos sobre o que é a *Filosofia* revelou-se extremamente positiva. As crianças afirmaram que gostariam de *voltar a ter aulas de filosofia* e que estavam expectantes com a disciplina no ensino secundário.

Estes dados contribuem para refletirmos sobre a importância de, precocemente e de acordo com o estágio de desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, introduzirmos no processo ensino / aprendizagem recursos, metodologias e conteúdos que permitam às

crianças contactar com as mais variadas áreas do conhecimento de forma a contribuirmos para a sua formação enquanto sujeitos críticos.

Com a dinamização do *FPT* proporcionamos a estes alunos um espaço de crítica, reflexão e criatividade que conduziu, na nossa perspetiva, à promoção da atitude filosófica, à prática da transdisciplinaridade – relação entre diferentes saberes de ordem artística, linguística, filosófica - e à transversalidade dos ciclos de ensino – na aplicação do *FPT* no 1º ciclo e no 2º ciclo, por duas docentes do ensino secundário.

No entanto, esta visão claramente positiva acerca da promoção da atitude filosófica, na infância, com recurso às expressões artísticas com o *Projeto Filosofia Para Todos* não nos permite generalizar, porque por um lado está imbuída de alguma subjetividade, já que o projeto foi concebido e dinamizado pela autora da investigação, em par pedagógico, e as atividades propostas e analisadas são fruto de uma perspetiva pessoal sobre as artes, a filosofia e a educação, por outro lado, a conclusão só é lícita no contexto das duas turmas em análise e no ano letivo a que se reporta a aplicação do *FPT*.

Pensamos que, para se alcançarem resultados mais abrangentes, é fundamental dar-se continuidade a este tipo de trabalho de promoção da atitude filosófica na infância, com recurso às expressões artísticas, durante um período de tempo mais alargado – um ciclo de ensino completo seria o ideal – com, pelo menos, duas turmas do mesmo ano de escolaridade, de forma a podermos analisar, no final do ciclo, mais detalhadamente os resultados alcançados comparando-os com alunos do mesmo ciclo que não tenham participado na investigação. Consideramos que uma investigação que acompanhe e monitorize a evolução das crianças, enquanto intervenientes num projeto de promoção da atitude filosófica com recurso às expressões artísticas, poderá contribuir para uma reflexão mais alargada sobre o papel da filosofia para crianças no ensino em Portugal.

Bibliografia

1. Obras de enquadramento teórico-concetual

1.1. Atitude filosófica

ARISTÓTELES. (1981). *La Métaphysique*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.

DESCARTES, René. (1984). *Discurso do Método. As Paixões da Alma*. Lisboa: Sá da Costa Editora.

JASPERS, Karl. (1978). *Iniciação Filosófica*. Lisboa: Guimarães Editores.

KANT, Immanuel. (1985). *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

KANT, Immanuel. (2004). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Porto: Porto Editora.

NAGEL, Thomas. (1995). *Que Quer Dizer Tudo Isto? Uma Iniciação à Filosofia*. Lisboa: Gradiva.

PLATÃO. (1983). *República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

PLATÃO. (2005). *Teeteto*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

RUSSELL, Bertrand. (1959). *Os Problemas da Filosofia*. Coimbra: Amado Editores.

1.2. Filosofia para crianças

BRENIFIER, Oscar. (2005). *O que são o Bem e o Mal?* Lisboa: Dinalivro.

BRENIFIER, Oscar. (2007). *O que é a Liberdade?* Lisboa: Dinalivro.

BRENIFIER, Oscar. (2007). *O que é o Saber?* Lisboa: Dinalivro.

- BRENIFIER, Oscar. (2007). *Quem sou eu?* Lisboa: Dinalivro.
- BRENIFIER, Oscar. (2008). *O livro dos grandes opostos filosóficos*. Lisboa: Edicare.
- BRENIFIER, Oscar. (2011). *Filosofar como Sócrates*. Madrid: Dialogo.
- BROCANELLI, Cláudio. (2010). *Matthew Lipman – Educação para o pensar filosófico na infância*. Petrópolis: Editora Vozes.
- CASTRO, Gabriela; MIÚDO, Berta; CARVALHO, Magda. (2010). *Cria: um Projecto de Filosofia para Crianças*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- GONÇALVES, Daniela e AZEVEDO, Cláudia.(s/d) *O valor e a utilidade da filosofia para crianças*. Disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/58/Cad4_FilosofiaDaniela.pdf?sequence=1 acedido em 20/02/2011
- LELEUX, Claudine. (2008). *Filosofia para crianças. O modelo de Matthew Lipman em discussão*. Porto Alegre: Artmed.
- LIMA, Denise. (2004). *Filosofia para Crianças: uma abordagem crítica dentro da Filosofia da Educação*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho. Disponível em <http://www.repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4925> acedido em 10/11/2010.
- LIPMAN, Matthew. (1985). *A Filosofia e o Desenvolvimento do Raciocínio*. São Paulo: CBFC.
- LIPMAN, Matthew. (1990). *A Filosofia vai à Escola*. São Paulo: Summus Editorial Lda.
- LIPMAN, Matthew. (1997). *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid: Editora De La Torre.
- LIPMAN, Matthew. (2001). *O Pensar na Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.

- LIPMAN, Matthew. (1993). *Kiko e Gui*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Filosofia.
- LIPMAN, Matthew. (1994). *A Descoberta de Aristóteles Maia*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Filosofia.
- LIPMAN, Matthew. (1997). *Pimpa*. São Paulo: CBFC.
- LIPMAN, Matthew. (2011). *Lisa*. Madrid: Editora De La Torre.
- LIPMAN, Matthew. (2011). *Investigación Ética. Manual para acompanhar a Lisa*. Madrid: Editora De La Torre.
- MOUSQUER, Elenir. (2004). *Filosofia das Imagens na escola: uma alternativa para filosofar com crianças*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_arquivos/18/TDE-2007-12-26T193349Z-1205/Publico/ELENIRMOUSQUER.pdf. acedida em 17/09/2010.
- OLIVEIRA, Adjanira. (2009). *Filosofia para crianças da 4ª série do ensino fundamental: análise de uma experiência no Distrito Federal*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Católica de Brasília. Disponível em http://www.btdt.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1149 acedido em 09/11/ 2010.
- PRADI, Ilisabet. (2003). *Refazendo o Percurso: escolhas, olhares e vozes na busca da reflexão sobre educação para o pensar*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Vale do Itajaí. Disponível em http://www6.univali.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=41 acedido em 04/02/2011.
- SASSEVILLE, Michel. (2009). *La Pratique de la Philosophie Avec les Enfants*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- SASSEVILLE, Michel. *La Philosophie et les Enfants*. Disponível em <http://www.fp.ulaval.ca/philoenfant/philo.html#top>.
- SHARP, Ann Margaret. (2008). *Hospital das Bonecas*. Lisboa: Dinalivro.
- SHARP, Ann Margaret; SPLITTER, Laurance. (2008). *Compreendendo o meu mundo. Manual do professor para o Hospital das Bonecas*. Lisboa: Dinalivro.

1.3. Estética

- DANTO, Arthur (1964). *The Artworld* in *The Journal of Philosophy*, Vol. 61, No. 19, American Philosophical Association Eastern Division Sixty-First Annual Meeting. (Oct. 15, 1964), pp. 571-584 acedido em <http://estetika.ff.cuni.cz/files/Danto.pdf> acedido em 3/07/ 2010.
- DANTO, Arthur. (2006). Entrevista realizada a Arthur Danto por Virginia Aita em Fevereiro de 2006 acedido em <http://forumpermanente.incubadora.fapesp.br/portal/.painel/entrevistas/danto> acedido em 4/07/2010.
- DANTO, Arthur (2008).Entrevista realizada a Arthur Danto por Paulo Ghiraldelli Jr. Acedido em http://ghiraldelli.files.wordpress.com/2008/07/arthur_danto_entrevista.pdf acedido em 4 /07/ 2010.
- D'OREY, Carmo. (1994). “Arte e Ciência: Acordo e Progresso” in *Revista Filosopica*, n3
- DUFRENNE, M. (1994). “As Metamorfoses da Estética” in *Filosofias*. Número 8: Coimbra.
- ECO, Umberto. (1986). *A Definição da Arte*. Lisboa: Edições 70.
- GRAHAM, G. (2001). *Filosofias das Artes. Introdução à Estética*. Lisboa: Ed.70.
- GOODMAN, Nelson. (2006). *Linguagens da Arte: Uma Abordagem a uma Teoria dos Símbolos*. Lisboa: Gradiva.
- HEIDEGGER, M. (1935/36). *A Origem da Obra de Arte*. Lisboa: Ed. 70.
- HEINEMANN, F. (1969). *A Filosofia no século XX*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KANT, Immanuel. (1992). *Crítica da Faculdade do Juízo*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

1.4. Educação artística

BAMFORD, Anne. (2007). “Aumento da participação e relevância na educação artística e cultural” in *Conferência Nacional de Educação Artística*. Porto. Disponível em <http://www.educacaoartistica.gov.pt/intervenções/Conferência%20a%20Bamford,%20Portugues.pdf>, acedido em 05/01/2010.

BATALHA, Ana; MACARA, Ana. (2007). *O Ensino da Dança na Escola: Alguns Porquês Sobre a Sua Necessidade*. Casa da Música .Porto. Conferência Nacional Educação Artística. Disponível em <http://www.educacao-artistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/O%20Ensino%20Da%20DAN%C3%87a-Ana%20Macara%20eAna%20Batalha.pdf> acedido em 20/02/2011.

GONÇALVES, Rui Mário *et al.* (2000). *Educação Estética e Artística – abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

MARTINS, Amílcar. (Coord.). (2002). *Didáctica das Expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.

MORIN, Edgar. (2003). “A necessidade de um pensamento complexo” in *Representação e Complexidade*. Rio de Janeiro: Garamond. Disponível em http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/ue000279.pdf#page=64 acedido em 10/01/2010.

MORIN, Edgar .(1997). *O cinema ou o homem imaginário*. Lisboa: Relógio de Água Editora.

READ, Herbert. (2007). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

SILVEIRA, Rozana. (2009). *A criança e os efeitos provenientes do ensino da dança na idade escolar* em www.efdeportes.com Revista digital, nº 103. Buenos Aires. Acedido em 28/06/2010.

SOUSA, Alberto. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

1.5. Educação

BRUNER, Jerome. (1998). *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70.

BRUNER, Jerome. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio de Água.

DAMÁSIO, António. (2006). *Brain, Art and Education* acedido em <http://portal.unesco.org/culture/en/files/33947/11798495493AntonioDamasioSpeechRevised.pdf/AntonioDamasio-SpeechRevised.pdf> acedido em 6/01/2010.

DEWEY, John. (2002). *A Escola e a Sociedade. A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio de Água.

PIAGET, Jean. (1978). *Seis estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

PIAGET, Jean. (1977). *O Desenvolvimento do Pensamento*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

PIAGET, Jean. (1975). *A Formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

2. Obras de enquadramento metodológico

ALMEIDA, Leandro e FREIRE, Teresa. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.

ARGYLE, Michael. (1991). *Cooperation, Basis of Sociability*. London: Routledge.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

CARMO, Hermano e FERREIRA, Manuela Malheiro. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

COUTINHO, Clara. (2009). "Investigação – Acção: metodologia preferencial nas práticas educativas" em *Revista Psicologia, Educação e Cultura*. Porto: Colégio Internato dos Carvalhos. Volume XIII, nº2, p. 355-379.

ECO, Umberto. (1984). *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Editorial Presença.

FERNANDES, Domingos (2001). "Notas sobre os paradigmas de investigação em educação." em *Revista Noesis*. Nº 18. p. 64-66.

HILL, Manuela Magalhães e HILL, Andrew. (2008). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

KRAMER, Sónia. (2002). “Autoria e Autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças”, In *Cadernos de Pesquisa*, n.º 116, páginas 41-59 acessado em www.scientificcircle.com acessado em 25/03/2010.

PONTE, João Pedro. (2006). “Estudos de caso em educação matemática”. in *Bolema*, 25, 105-132. Disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20\(Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20(Estudo%20caso).pdf) acessado em 20/07/2010.

SARAMAGO, Sílvia. (2001). “Metodologias de Pesquisa Empírica com Crianças” in *Sociologia, Problemas e Práticas*. Nº 35. Lisboa: ISCTE. p. 9-29.

3. Obras de consulta geral

SILVA, Vítor Aguiar. (1988). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina.

GÓMEZ DEL MANZANO, Mercedes. (1989). *A criança e a leitura. Como fazer da criança um leitor*. Porto: Porto Editora.

COIMBRA, J.L. e CASTRO, M.G. (2002). *Psicologia*. Lisboa: ASA.

VV AA. (1990). *Logos Enciclopédia Luso – Brasileira de Filosofia*. Lisboa: Verbo.

HUISMAN, Denis. (2008). *A Estética*. Lisboa: Edições 70.

UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística*. Lisboa: Comissão Nacional da Unesco.



**A promoção da atitude filosófica na infância com recurso às
expressões artísticas – o *Projeto Filosofia Para Todos***

ANEXOS

Ana Cristina Barroso Soares

Lisboa, julho 2012

Mestrado em Arte e Educação

A promoção da atitude filosófica na infância com recurso às expressões artísticas – o *Projeto Filosofia Para Todos*

ANEXOS

Ana Cristina Barroso Soares

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em Arte e
Educação

Orientador: Professor Doutor António Moreira Teixeira

Lisboa, julho 2012

ÍNDICE DOS ANEXOS

ANEXO I – Autorizações.....	1
ANEXO II - Guiões de entrevista às docentes.....	7
ANEXO III - Guiões de entrevista aos alunos.....	13
ANEXO IV - Grelha de observação de aula.....	17
ANEXO V - Entrevista à docente do quarto ano.....	21
ANEXO VI - Entrevista à docente do sexto ano.....	29
ANEXO VII - Entrevista à docente coautora e co dinamizadora do <i>Projeto Filosofia para Todos</i>	37
ANEXO VIII - Entrevista – conversa com os alunos do quarto ano – grupo 1, grupo 2, grupo 3 e grupo 4.....	45
ANEXO IX - Entrevista – conversa com os alunos do sexto ano – grupo 1 e grupo 2.....	57

ANEXO I

Autorizações

**PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO À DIREÇÃO DO AGRUPAMENTO DE
ESCOLAS PADRE ABÍLIO MENDES**

Ex^a Senhora

Presidente da Comissão Administrativa Provisória

Agrupamento de Escolas Padre Abílio Mendes

Dra. Mariana Alves

Eu, Ana Cristina Barroso Soares, professora do quadro de nomeação definitiva do grupo de recrutamento 410 deste agrupamento, 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 nas escolas dos 1º e 2º ciclos do Agrupamento.

O projeto de investigação sobre o qual me encontro a trabalhar diz respeito à promoção da atitude filosófica e do pensar crítico, na infância, com recurso às expressões artísticas centrando-se na dinamização e avaliação de um projeto deste agrupamento (o *Projeto Filosofia Para Todos*) que coordeno, em conjunto com a professora Anabela Rosmaninho de Almeida e que é aplicado numa turma do 4º ano de escolaridade (4º B da Escola nº 6) e outra do 6º ano (6º E da EPAM). Com a minha investigação procurarei a) evidenciar a necessidade da promoção da atitude filosófica na infância; b) conceber atividades, no domínio das expressões artísticas, que permitam promover a atitude filosófica em alunos dos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico; c) retroagir, refletir e avaliar as dinâmicas do processo ensino / aprendizagem presentes no *Projeto Filosofia para Todos*; d) promover e discutir a necessidade da implementação de projetos desta natureza nas escolas dos 1º e 2º ciclos.

A investigação desenvolver-se-á ao longo do presente ano letivo e, para tal, necessitarei de observar/ descrever as sessões de dinamização do *Projeto Filosofia Para Todos* nas turmas referidas, realizar entrevistas informais às docentes intervenientes no

Projeto (professora titular da turma do 4º ano, diretora da turma do 6º ano) e, em pequenos grupos, aos alunos participantes no *Projeto*.

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* que organizarei e dinamizarei sobre os dados recolhidos nesta investigação.

Desde já cumpre-me garantir o total anonimato na apresentação dos resultados da investigação, tanto da escola como dos alunos e professores 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,

Barreiro, 7 de Janeiro de 2011

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Exmº (ª) Senhor(ª) Encarregado(a) de Educação

O meu nome é Ana Soares, sou professora de Filosofia no Agrupamento de Escolas Padre Abílio Mendes 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 a promoção da atitude filosófica e do pensar crítico na infância com recurso às expressões artísticas e que tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento de competências críticas e criativas essenciais ao sucesso das aprendizagens. A referida investigação decorrerá durante o ano letivo de 2010/2011 partindo da aplicação do *Projeto Filosofia Para Todos* que dinamizo na turma do meu educando desde o início do presente ano letivo.

Numa primeira fase da investigação será necessária a observação e registo vídeo das sessões de *Filosofia Para Todos* 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 docente Ana Soares enquanto dinamizadora do *Projeto
Filosofia Para Todos* na turma do meu educando no decurso do ano letivo 2010/ 2011.

_____/____/____

APROVAÇÃO DO PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

- **Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0193800002**

27/05/2011

mime-noreply@gepe.min-edu.pt

Para anacbsoares@hotmail.com, anacbsoares@hotmail.com

De: **mime-noreply@gepe.min-edu.pt**

Enviada: sexta-feira, 27 de maio de 2011 14:33:28

Para: anacbsoares@hotmail.com; anacbsoares@hotmail.com

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0193800002, com a designação *A promoção da atitude filosófica na infância com recurso às expressões artísticas - o Projecto Filosofia para Todos*, registado em 16-04-2011, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dra) Ana Cristina Barroso Soares

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Directora de Serviços de Inovação Educativa

DGIDC

Observações:

a) Deverá ser obtida a autorização expressa dos encarregados de educação dos alunos a inquirir dos alunos.

b) A utilização das imagens deverá ser exclusiva para o desenvolvimento do estudo, com o devido conhecimento dos pais. Caso pretendam utilizá-la para outros fins, deverá ser pedida autorização à Comissão Nacional de Protecção de Dados.

c) Compete à Direcção do Agrupamento e ao Professor da turma autorizar a realização das actividades na sala de aula.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

ANEXO II

Guiões de entrevista às docentes

GUIÃO DE ENTREVISTA ÀS DOCENTES DAS TURMAS EM ANÁLISE

A presente entrevista enquadra-se num projeto de investigação desenvolvido no âmbito do Curso de Mestrado em Arte e Educação da Universidade Aberta. A investigação sobre *a promoção da atitude filosófica e do pensar crítico na infância com recurso às expressões artísticas* tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento de competências críticas e criativas essenciais ao sucesso das aprendizagens e tem como base a aplicação do *Projeto Filosofia Para Todos* que dinamizo na turma que leciona.

De forma a permitir uma recolha mais eficaz da informação solicito a sua autorização para gravar a presente entrevista.

1. Qual a sua idade?
2. Qual a sua formação académica?
3. Há quanto tempo é professor?
4. O que significa, para si, *atitude filosófica*?
5. Qual a sua opinião sobre a promoção da *atitude filosófica* na infância?
6. O que pensa da implementação do *Projeto Filosofia Para Todos* na sua turma?
7. Das várias atividades com recurso às expressões artísticas que foram dinamizadas de qual / quais gostou mais? Porquê?
8. Das várias atividades com recurso às expressões artísticas que foram dinamizadas de qual / quais gostou menos? Porquê?
9. Como é que, na sua opinião, os alunos estão a reagir / reagiram a essas atividades?
10. Ao longo da implementação do *Projeto* o que tem notado nos seus alunos?
11. Qual o balanço que tem vindo a fazer sobre a implementação do *Projeto*?

**GUIÃO DE ENTREVISTA À DOCENTE COAUTORA E CO DINAMIZADORA
DO PROJETO FILOSOFIA PARA TODOS**

A presente entrevista enquadra-se num projeto de investigação desenvolvido no âmbito do Curso de Mestrado em Arte e Educação da Universidade Aberta. A investigação sobre *a promoção da atitude filosófica e do pensar crítico na infância com recurso às expressões artísticas* tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento de competências críticas e criativas essenciais ao sucesso das aprendizagens e tem como base a aplicação do *Projeto Filosofia Para Todos*. De forma a permitir uma recolha mais eficaz da informação solicito a sua autorização para gravar a presente entrevista.

1. Qual a sua idade?
2. Qual a sua formação académica?
3. Há quanto tempo é professora?
4. Como surgiu o *Projeto Filosofia Para Todos*?
5. O *Projeto Filosofia Para Todos* manteve as mesmas características e objetivos desde o seu início?
6. O que pensa da implementação do *Projeto Filosofia Para Todos* nas turmas do 1º ciclo?
7. Quais os objetivos delineados para as turmas? Foram os mesmos? Foram diferentes? Porquê?
8. E as atividades? Eram as mesmas?
9. Das várias atividades com recurso às expressões artísticas que foram dinamizadas de qual / quais gostou mais? Porquê?
10. Das várias atividades com recurso às expressões artísticas que foram dinamizadas de qual / quais gostou menos? Porquê?

11. Como é que, na sua opinião, os alunos estão a reagir /reagiram a essas atividades?
12. No fim da aplicação do *Projeto Filosofia Para Todos* pensa que os objetivos foram alcançados?
13. Ao longo da implementação do *Projeto* o que notou nos alunos?
14. Qual o balanço que faz sobre a implementação do *Projeto*?

ANEXO III

Guião de entrevista aos alunos

GUIÃO DE ENTREVISTA - CONVERSA AOS ALUNOS

Estou a realizar um trabalho de investigação sobre a promoção da atitude filosófica na infância com recurso às expressões artísticas tendo como ponto de partida o *Projeto Filosofia Para Todos* que dinamizo na vossa turma. Esta entrevista é muito importante para eu poder conhecer a vossa opinião sobre o *Projeto*.

1. O que é que vocês acham que é a Filosofia?
2. Qual a vossa opinião sobre as atividades desenvolvidas pelo *Projeto Filosofia Para Todos*?
3. Qual ou quais as atividades de que gostaram mais? Porquê?
4. Qual ou quais as atividades de que gostaram menos? Porquê?
5. Acham que estas atividades vos ajudam em alguma coisa ou não? Porquê?
6. Acham que aprenderam algo com o *Projeto Filosofia Para Todos*? O quê? Porquê?

ANEXO IV

Grelha de observação de aula

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA**SESSÃO DO PROJETO FILOSOFIA PARA TODOS**

DATA
NOME DA ATIVIDADE
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE / RECURSOS UTILIZADOS NA SESSÃO
INSTRUÇÕES / PROPOSTAS DAS PROFESSORAS DINAMIZADORAS DA SESSÃO
REAÇÕES / RESPOSTAS DOS ALUNOS ÀS ATIVIDADES PROPOSTAS
DESCRIÇÃO DA SESSÃO
REFLEXÃO APÓS A SESSÃO

ANEXO V

Entrevista à docente do quarto ano

ENTREVISTA À DOCENTE DO QUARTO ANO

- **Vamos então começar com a tua identificação, por favor.**

- Então chamo-me Fátima e tenho 43 anos.

- **E a tua formação académica?**

- Comecei por fazer formação como educadora de infância, depois mudei e fiz o curso de professora do 1º ciclo. A seguir fiz um CES em Gestão e depois fiz um mestrado em Ciências da Educação.

- **Então começaste como educadora de infância e depois mudaste, porquê?**

- Porque eu acho que gosto mais de ser professora do que educadora e para mim se calhar é importante ter um programa para dar...

- **Então e como professora do 1º ciclo trabalhas há quantos anos?**

- Desde 1992.... Ou seja há 19 anos!

- **Muito bem. Então vamos agora falar um bocadinho acerca do projeto que foi implementado na tua aula. Quando nós chegámos perto de ti e dissemos que a direção tinha indicado o teu nome para que na tua sala de aula se implementasse o *Projeto Filosofia para Todos*, o que é que tu pensaste?**

- O que é que eu pensei? Pensei coisas boas.... Que para já ia ser uma mais-valia para os miúdos... porque como eles iam para o 5º ano poderia dar-lhes determinadas ferramentas para poderem pensar, até crescer....e um bocadinho de pensamento abstrato.... E até pensando um pouco mais além... eu falo por mim. Quando por exemplo comecei com a filosofia no 10ºano no ensino secundário não percebia nada... e quando foi o teste...achava aquilo o máximo.... E quando recebi o teste e vi que tinha 7 valores... então não percebia nada....o estar habituado a pensar a refletir a desconstruir a realidade e foi algo que aprendi a gostar e achei que era uma mais valia para os miúdos...começarem cedo... dar-lhes umas ferramentas de diálogo, de compreensão da realidade.... Que eles pudessem. A terem uma atitude critica para outras coisas....poderem aceitar...mas também criticamente....

- **Tu só tiveste essa experiência com a filosofia no 10º ano?**

- Sim....que eu em lembre sim

- **Mas tu achaste bem que os teus alunos tivessem essa experiência no 4º ano...**

- Sim...acho

- Então tu achas que começar cedo com a filosofia pode ser uma coisa positiva?

- Sim... pode ser uma coisa positiva, desde que aquilo que se pretenda alcançar com a filosofia seja... como é que eu hei de dizer? Desde que seja adequado para a idade deles...

- E o que é que tu achas que é adequado para a idade deles? Por exemplo, daquilo que tu viste das sessões de filosofia o que é que tu achaste que era adequado? Havia coisas que eram mais outras menos?

- Do que eu me lembro... eu pensei que era adequado as perguntas que eram feitas...permitia que eles se soltassem...acho que sim...as coisas que eles diziam... a partir daquilo que eles diziam como vocês pegavam nas coisas que eles diziam...e depois acabando por dirigir a atividade. Eu acho que sim...Era adequado... eu acho que permitia que eles exteriorizassem quer o que sentiam ou o que viam sem terem receio de alguém os criticar ou de serem gozados ...

- Então achas que as várias atividades que foram feitas permitiram que os miúdos pensassem um bocadinho acerca deles próprios?

- Também.... E até mesmo... Estava a lembrar-me, por exemplo, daquela atividade da caixa... eles estavam ali um bocadinho sem rede... e houve miúdos que conseguiram levar aquilo adiante e outros que eu até esperava que fossem melhores... não o foram...

- Então e de todas as atividades que fizemos houve alguma de que tu gostasses mais?

- Vamos lá ver se me lembro de todas....

- Então nós fizemos a caixa de pensar, a lengalenga, a roda de sentir e o quadro de dizer...

- Pois...a da lengalenga acho que foi aquela em que eu não estava...

- Pois....

- Tenho que hierarquizar, mesmo?

- Não... só dizeres o que achaste de cada uma delas.

- Eu acho que elas abrangem coisas diferentes.... Eu gostei daquela do ginásio, do pavilhão... (a roda de sentir) porque me permitiu também observá-los em termos de reações físicas e experienciar coisas diferentes e vê-los num local familiar, em casa e

ver como reagem... Houve um miúdo em particular que foi obrigado a crescer à força devido à doença da mãe e foi interessante observar isso, ele sentiu-se muito pouco à vontade com essa atividade o que permitiu também constatar isso, não foi capaz de se soltar e dizer o que se passava lá naquele sótão dele... E também gostei daquela da caixa. Como é que era?

- A caixa de pensar.

- Sim, também achei muita graça a isso, porque eles estão pouco habituados a improvisar e eu gostei de os ver eles interessaram-se por isso e não se mostrarem constrangidos... e depois foram dizendo coisas e no final da atividade permitiu que vocês chegassem a conclusões.... Também gostei daquela da música... porque faz parte daquelas coisas de que gosto, gosto porque gosto!

- O quadro de ouvir?

- Porque eu acho que os obriga a ir um pouco mais além...

- Então e tu achas que eles gostaram das atividades, das sessões?

- Então não? Eles estavam sempre a perguntar quando é que as professoras de filosofia lá voltavam.

- E tu, à medida que o tempo ia passando tu notaste nos alunos alguma alteração que tivesse relação com o projeto ou não?

- Eu acho que eles foram evoluindo... e não sei se isso se consegue aferir já.... Eu acho que este 4º ano permitiu que vivenciassem coisas tão diferentes que só os enriqueceu e houve alturas do ano e eu até comentei isso com pessoas amigas que sentia que eles estavam a amadurecer... e que estavam em sintonia.... E eram miúdos que se podia ter as conversas que fosse eles não davam aquelas respostas ridículas, eles conseguiam sempre encaixar e perceber o que se pretendia... e acho que isso foi uma mais-valia a partir do que lhes foi proporcionado....

- Então tu achas que o facto deles terem tido acesso a este tipo de projeto também os ajudou um bocadinho a organizar as suas ideias?

- Sim, claro! Até porque naquelas atividades em que vocês pediam que eles dissessem uma frase, uma palavra ou uma ideia os obrigava a pensar para além da palavra e do que lá estava escrito e a desconstruir um bocadinho aquilo....e depois com a opinião de uns e de outros ia cada vez mais para a frente!

- E em relação às famílias, que tipo de aceitação é que tu encontraste?

- Eu acho que as famílias destes miúdos eram muito interessadas e participativas. Acho...tu sabes.... Que eles ficaram logo muito entusiasmados à partida e que no fim do ano acharam que tinha sido muito bom este projeto na sala dos filhos. Acho que todos ficaram muito contentes e acho mesmo que para os pais foi muito bom!

- Então se tu tivesses que fazer um balanço...

- Faria um balanço muito positivo! Queria que começassem logo e quanto mais cedo fosse melhor! Porque para além de ser um projeto de filosofia enquanto tal, as atividades ao serem adequadas... e ao fim de contas as atividades... que eles agarrassem as vossas atividades e a vossa integração lá....

- Mas, diz-me uma coisa, nós utilizámos textos e também nesta vertente das expressões artísticas usámos outros recursos, como é que tu achas que eles aderem a esta diversidade de discursos?

- Os miúdos, tal como nós, uns gostam mais de umas coisas e outros de outras e o facto de terem abordado umas coisas com uns recursos e outros com outros permitiu chegar a todos... e aí eu não sei se consigo dizer se foram melhores uns do que outros....porque acho que esta diversidade permitiu chegar a todos!

- Então tu achas que a diversidade foi importante?

- Sim....

- Então e outra coisa, no início das sessões de filosofia foi-lhes dito que havia regras de conduta, parece-te que a existência de regras é importante?

- Claro! Acho que sim, nem vejo isso como algo limitador! Sem regras não se consegue trabalhar com miúdos desta idade a não ser que se queira instalar o caos!

- Nós tentámos ao longo das sessões implementar e promover a atitude filosófica aquela atitude da crítica, da reflexão e não propriamente dar aulas de filosofia... daquilo que tu conheces ou do que tu observaste, parece-te que isso foi mais ou menos atingido?

- Eu acho que sim... é algo que também se vai ver agora é um pouco o que eu estava a dizer há bocado...este grupo e o trabalho que foi feito com eles... mesmo em termos de vocabulário eles conseguiam perceber aquilo que lhes estava a ser proposto aquilo que se esperava deles.... Mesmo em termos de vocabulário que conseguiam empregar,

penso que sim. Penso que isso foi conseguido! Mas são alunos que questionam, perguntam muito, que exigem muito de nós, enquanto adultos. Eles não esperam que os adultos os desiludam! Tal como vocês fizeram com eles, se vocês diziam que iam lá para a próxima semana e que iam fazer uma atividade engraçada ela ia ser feita! Às vezes aliciam-se as crianças com coisas que não são feitas! E eles sentiam sempre que as coisas tinham sempre que ser explicadas. E acho que no caso do projeto isso acontecia... eles sentiam sempre isso, podiam contar com vocês e vocês nunca os desiludiam e tudo aquilo que eles esperavam que acontecesse acontecia....Mas já me perdi... O que é que tu perguntaste?

- Se as sessões de filosofia tinham contribuído para promover a atitude filosófica, crítica?

- Sim, claro! Pelo menos terá contribuído para continuação em alguns deles das suas dúvidas e das suas inquietações...

- E qual foi a tua opinião?

- Eu, ao princípio, pensei... bem vamos lá ver como é que isto vai correr... e eu acho que correu bem e acho que a palavra certa é adequação ...aquilo que vocês fizeram... foi adequado aos miúdos!

- E qual é o teu ponto de vista, sobre a possibilidade de começar mais cedo?

- Eu acho que quanto mais cedo se fizerem intervenções destas melhor! Porque se calhar tínhamos pessoas mais capazes e com outro tipo de pensamento....Acho que quanto mais cedo se proporcionarem determinado tipo de ferramentas aos miúdos, melhor... e às vezes há pessoas que confundem um bocadinho. Querem saber mais dos miúdos com alguma indisciplina e isso não tem nada a ver... eu acho que quanto mais ferramentas os miúdos tem, mais exigem de nós... e isso é um risco...

- E é um risco?

- Acho que para algumas pessoas é um risco...então as pessoas têm conceções tão diferentes...

- E agora o que é que se te oferece dizer mais?

- Agora... eu acho que já disse tudo... mas às vezes quando vocês estavam a dinamizar algumas atividades eu percebia para onde é que vocês queriam que eles fossem, sem os

dirigirem...mas nunca foi nada imposto... e eu via vocês a puxarem por eles sem eles perceberem que estavam a ser puxados!!!! E isso eu acho que foi muito bom!

Eu gostei muito, esperava que este ano tivesse esse privilégio outra vez... acho que foi muito bom e foi uma mais-valia para os miúdos! Até porque tenho a noção que este tipo de projetos aparece muitas vezes como extra curricular como enriquecimento curricular, um bocadinho como opção e o facto deste projeto estar dentro do currículo, na sala de aula, permite aos miúdos e a nós também desfrutarem de outra maneira!

- E achas que isso é importante, ser implementado em aula?

- Acho que sim... e não prejudica nada... porque nunca houve uma perturbação da atividade curricular... nem antes nem depois das sessões... E além disso isto é tão abrangente que eu vejo perfeitamente integrado no currículo!

- Muito obrigada pela tua disponibilidade!

ANEXO VI

Entrevista à docente do sexto ano

ENTREVISTA À DOCENTE DO SEXTO ANO

- Em primeiro lugar gostava que te identificasses, disseses o teu nome, a tua idade, a tua formação académica e há quanto tempo dás aulas...

- Então o meu nome é Maria João, tenho 34 anos. Tirei a licenciatura em professores do ensino básico – educação musical e fiz também uma pós graduação em musicoterapia. Falta-me defender a tese para ficar com o mestrado. Trabalho desde 1999, há mais ou menos 12 anos. Entrei no quadro de zona pedagógica há 5 anos e depois há 2 anos fiquei aqui colocada na escola em quadro de agrupamento. Antes tinha sido contratada...

- Está bem. Então agora vamos falar um pouco sobre o projeto. Quando nós viemos ter contigo e dissemos que ia ser aplicada um projeto de Filosofia, o que é que tu pensaste? Qual foi a tua impressão inicial?

- Como era uma turma um bocadinho complicada, pensei que seria bom.... Para eles tudo o que fosse diferente daquilo que é tradicional seria bom para eles. E na altura foi isso que me ocorreu e achei que com aquela turma era importante apostar nisso....Por isso, a minha primeira ideia foi positiva.

- E ao longo do tempo de aplicação e dinamização do projeto, as atividades que foram desenvolvidas, o que é que achaste?

- Achei que as coisas começaram a correr bem. Comecei a ver por parte dos alunos uma grande adesão. Sempre muito entusiasmados. Estavam sempre a querer saber quando é que iam ter aquelas sessões de filosofia. Também achei que ao princípio eles estavam um bocadinho renitentes na participação, mas que ao longo do tempo foram participando mais. Foram-se libertando, deixando de ter medo e participando mais.

- E das várias atividades que dinamizamos, há alguma que tu achas que tenha resultado melhor ou resultado menos bem?

- Eu acho que aquelas que resultaram melhor foram aquelas em que eles tapavam os olhos. Porque aí não havia o receio de serem gozados pelo outro, podiam fazer aquilo que lhes apetecia.

- E achas que isso é importante?

- Acho que sim, porque para miúdos desta idades e, para estes em particular, eles preocupam-se muito com o que os outros pensam e estão sempre um bocadinho reticentes, têm medo de ser gozados e assim de olhos tapados eles estavam mais à vontade para se expressarem....

- E depois tu achas que as conversas que tínhamos com eles a seguir eram proveitosas?

- Acho que sim. Eram proveitosas, até para perceberem aquilo que foi feito. Até porque alguns deles podiam fazer e pronto e com as conversas eles já podiam pensar sobre isso....

- Então tu achas que o facto de fazermos perguntas e os deixarmos falar é importante?

- Acho que sim

- E ao longo do tempo, tu enquanto professora deles, notaste alguma diferença, alguma evolução que achas que possa ter alguma coisa a ver com este projeto?

- Hummm... Eles crescem.... Eu senti uma grande diferença neles desde o início do ano para o final do ano. E é lógico que este projeto pode ter a sua influência e a sua importância... Eles também estão numa idade em que crescem de repente e eles pareceram-me mais maduros no final do ano e acho que este projeto teve uma boa influência neles.

- Então achas que eles gostaram?

- Gostaram e muito

- E em relação à família?

- A família... sempre foi um problema nesta turma.... Não só em relação a este projeto, mas em relação a tudo... a família é um bocado ausente. Mas os poucos *feedbacks* que tive foram positivos. Mas foram muito pouquinhos....Infelizmente em relação a quase tudo

- E na tua opinião o que é que tu achas sobre os miúdos terem filosofia nesta faixa etária?

- Muito sinceramente? Eu pensei.... A gente enquadra sempre a filosofia na nossa experiência e nunca consegui perceber muito bem o que é que a professora queria... E se fosse alguma coisa dessas aqui não funcionava. Mas aquilo que vocês fazem é

adequado, é uma preparação para a filosofia e eu acho que funciona... porque sem eles darem por isso estão a preparar-se para isto. Provavelmente se eu tivesse tido estas sessões de filosofia no 5º e no 6º ano depois quando chegasse ao 10º já sabia o que é que a minha professora queria...

- Então tu achas que este tipo de projeto pode ser implementado com miúdos novinhos?

- Acho que sim.

- E achas que este projeto ajuda a desenvolver uma atitude crítica?

- Acho que sim. Porque obriga-os a pensar um bocadinho...

- E nas outras disciplinas isso não acontece?

- Não... Porque sabes que nas outras disciplinas tem que se cumprir programas tem que se dar conteúdos e não há tempo... O que era importante era deixá-los descobrir, mas o que acontece é que se chega à sala dá-se a matéria e pergunta-se quem percebeu... Há sempre uma série de conteúdos que têm que se dar... e não há tempo, infelizmente, para outras coisas... É preciso tempo para essas coisas e às vezes não há tempo para essas coisas.

- Mas nós aplicávamos o projeto nas tuas aulas de Formação Cívica, tu achas que este tipo de projetos deveria ser dinamizado na aula curricular ou noutra situação?

- Eu acho que deveria haver uma hora específica, semanal... para não estar a ocupar a Formação Cívica, porque apesar de não haver um programa em Formação Cívica há sempre problemas que têm que ser trabalhados... mas também se não houver essa hora, então que seja na Formação Cívica. Mas o ideal seria haver uma hora específica!

- Mas diz-me uma coisa, se houvesse essa hora específica, achas que ela deveria fazer parte integrante do horário dos alunos ou eles deveriam lá ir voluntariamente? Porque essa é uma das características do nosso projeto, ele não é voluntário. Nós chegamos a uma determinada turma e numa aula curricular qualquer, na presença do professor, dinamizamos a sessão. Tu achas que isso é importante?

- Acho que sim, isso é importante estar lá o diretor de turma!

- **Mas parece-te que havendo uma hora para o projeto, tu achas que devia ser voluntário ou “obrigatório”?**

- Por um lado até era bom ser obrigatório, porque às vezes há miúdos que acham que não precisam e isto é uma coisa que faz falta a todos. Lembras-te do caso do Rafael, que às vezes ficávamos surpreendidas com o que ele dizia.... Mas vai na volta, se ele tivesse que ir por vontade própria ele não iria...percebes?

- **Então tu achas que o facto de não ser voluntário, mas “obrigatório” é...**

- Penso que é positivo.

- **Então e tu há pouco dizias que se tu tivesses tido um projeto desta natureza no 5º e no 6º ano terias uma visão diferente da filosofia quando chegasses ao secundário e disseste que este projeto é importante, mas é importante porquê?**

- Porque Eu acho que... a filosofia é também o obrigar-nos a pensar um bocadinho sobre as coisas e porque é que é, e a ter uma opinião própria... e acho que se isso for em parte ensinado e trabalhado quando chegamos aos 15, 16 anos temos, conseguimos, acho que é uma coisa que tem mesmo que ser desenvolvida...

- **E não é necessário, para isso, dar os filósofos?**

- Acho que não... acho que para esta faixa etária tem que ser uma coisa mais prática e mais lúdica para cativar estes miúdos.

- **E tu achas que as atividades que desenvolvemos com eles foram adequadas à faixa etária?**

- Acho que sim...

- **E, por exemplo, aquela atividade com a caixa de pensar, o que é que tu achaste dessa atividade e da reação deles?**

- O que eu me lembro é que eles pegavam nas tais lagartinhas e retratavam-se nelas... estou a lembrar-me do Emanuel, que tem um ego enorme, e achava que era o mais bonito... porque eles não se assumem uns com os outros mas depois retratavam-se nos bonecos...

- **Então e naquela atividade em que eles tapavam os olhos e depois pedíamos aos alunos para se expressarem, por gestos, os seus sentimentos as suas emoções achas que isso ajuda-os a compreenderem-se melhor a eles ou não?**

- Acho que sim... porque eles estavam com as vendas e não terem o medo de serem vistos, não havia problema nenhum de se poderem expressar.... Acho que seria mais importante conseguirem expressar-se sem vendas....mas pronto! E eu na música às vezes vejo isso. Há meninos que simplesmente se recusam a fazer os gestos da música porque têm sempre receio do que os outros possam vir a dizer...

- Então os estarem vendados...?

- Facilita a expressão....

- Então e se agora nós disséssemos que voltávamos a implementar este projeto de filosofia numa turma tua, o que dirias?

- Acho que era ótimo! Tenho aliás uma turma mesmo boa para vocês!

- Obrigada! E gostarias de acrescentar mais alguma coisa?

- Só que gostei muito do vosso trabalho e sei que eles também gostaram! E eles ainda são meus alunos, apesar de já não ser Diretora de Turma deles, e eles perguntam então este ano já não temos filosofia? Isto significa que eles não se esqueceram. Acho que é importante para os alunos terem este tipo de projetos porque os faz crescer!

- Muito obrigada!

ANEXO VII

Entrevista à docente coautora e co dinamizadora do *Projeto Filosofia para Todos*

**ENTREVISTA À COAUTORA E CO DINAMIZADORA DO
*PROJETO FILOSOFIA PARA TODOS***

- Em primeiro lugar gostava que te identificasses, disseses o teu nome, a tua idade, a tua formação académica e há quanto tempo dás aulas...

- Bem, chamo-me Anabela, tenho 43 anos, sou licenciada em Filosofia – ramo educacional e dou aulas há cerca de 20 anos.

- Obrigada! Penso que é interessante para podermos falar um pouco sobre o *Projeto Filosofia para Todos* que tu fizesses um resumo de como é que tudo começou. Pode ser?

- Claro! O *Projeto Filosofia Para Todos* teve início depois de nós termos feito uma ação de formação com a professora Maria José Figueiroa Rego no âmbito do programa de *Filosofia para Crianças* de Lipman. Esta formação decorreu sob a modalidade de oficina e permitiu uma abordagem teórica e prática a esta temática. No ano letivo de 2005/2006 tu convidaste-me a iniciar este projeto na escola secundária Augusto Cabrita e a aplicar e desenvolver as aprendizagens que tínhamos iniciado na formação. Foi fator decisivo para o início do projeto o facto de tu estares ciente da tendência, então muito presente, de uma dedicação quase exclusiva aos alunos com dificuldades, sendo nosso sentir que esse processo deveria ter início bastante mais cedo, ao nível da formação de competências do pensar na primeira infância. A filosofia para crianças era então uma oferta quase exclusiva do ensino particular, o que se afigurou como mais uma razão para iniciar este projeto no ensino público.

- E quais as alterações que foram feitas ao longo do tempo. Porquê?

- O projeto iniciou-se com uma turma do 7ºano de escolaridade, na aula de formação cívica, na presença da diretora de turma e com as sessões de *Filosofia Para Todos* dinamizadas por nós sempre em par pedagógico. Esta turma foi acompanhada por nós até ao 9º ano, o que nos permitiu constatar que não só o projeto fazia sentido no contexto escolar de então, como nos indicou que a idade ideal para iniciar as sessões não era ainda esta, mas sim crianças mais novas, em início de escolaridade. No ano de 2009/2010, com a integração da nossa escola no Agrupamento Padre Abílio Mendes surgiu a oportunidade de concretizar esta ideia. O *Projeto Filosofia Para Todos* foi

então reformulado tendo ganho uma nova dimensão: passámos a dinamizar sessões com crianças do 1º e 2º ciclos; com a alteração de idade das crianças rapidamente percebemos que os textos de M. Lipman com que até então trabalhávamos eram insuficientes para o caminho que então redefinimos para o projeto; foi então que sentimos a necessidade de criar os nossos materiais, diferentes documentos que nos permitissem desenvolver as competências filosóficas. Apesar da reformulação e até mesmo redimensionamento do projeto há fatores que se mantêm constantes desde o início, nomeadamente o facto de trabalharmos sempre em par pedagógico e com a presença do professor responsável pela turma. Tornou-se claro que a presença do professor responsável pela turma permitia uma melhor interação de estratégias e seleção de temáticas a tratar naquela turma, ao mesmo tempo que desenvolvia nesses professores uma apetência por estas metodologias.

- Como é que achas que se desenvolveu o projeto com as turmas do 4º e do 6º ano?

- As turmas do 4º e do 6º ano tinham características radicalmente distintas o que se constituiu como um desafio quer na construção de materiais quer na forma de os trabalhar. A turma do 6º ano tinha crianças com dificuldades de desenvolvimento que quase não falavam, meninos com acentuado índice de agressividade, crianças com elevado défice de atenção e com graves carências afetivas. A turma do 4º ano era constituída por crianças claramente provenientes de famílias bem estruturadas e atentas. Rapidamente percebemos que podíamos usar os mesmos materiais desde que fazendo alterações na forma de os trabalhar; aliás cada sessão mostrou-se como um trabalho sem rede em que o melhor que podíamos fazer era preparar os materiais e o guião de trabalho, sendo que o mais importante era a abertura ao inesperado. As sessões eram para as crianças e por isso sempre houve um processo de atenção e prioridade a toda e qualquer intervenção dos alunos. Este processo de atenção revelou caminhos a traçar com cada turma bem como a necessidade de novos materiais. O trabalho com estas turmas deixou claro que o texto escrito era demasiado redutor e impossibilitava a comunicação com um significativo grupo de crianças. Percebemos isto com crianças como a Tânia? E a outra menina do 6º ano que, com graves dificuldades de desenvolvimento e comunicação verbal, se envolvia com entusiasmo em atividades como a *Roda de Sentir* ou a *Caixa de Pensar*. Estas crianças passaram a receber-nos

com um abraço, o que percebemos ser a sua forma de retribuir a possibilidade que lhes estava a ser dada para comunicarem aquilo que habitualmente estava remetido ao silêncio. Aliás estas crianças especificamente foram literalmente arrancadas do silêncio. Foi aqui que, uma vez mais, nos apercebemos da extrema importância deste projeto que se assumia não só como um espaço para treinar competências de um pensar autónomo como também um espaço em que era dada voz às crianças.

O trabalho com a turma do 4º ano foi muito diferente e também muito estimulante, eram crianças que gostavam de ser desafiadas e que aderiram muitíssimo bem à diversidade de materiais que foram sendo usados. Era frequente perguntarem por nós e pedirem para terem mais sessões de filosofia e sentiam um claro orgulho em terem uma disciplina que lhes permitia pensar.

- No que diz respeito aos objetivos para as duas turmas, eram os mesmos?

- Eram porque não obstante a diferença de idade entre o 4º e o 6º ano, as características de cada turma eram também radicalmente distintas (a turma do 6º ano era cognitivamente menos desenvolvida que a do 4º ano), o que nos levou a crer que deveríamos adotar a mesma temática para as duas turmas: os valores. Os objetivos a que inicialmente nos propusemos tinham a ver com o desenvolvimento de competências de um pensar autónomo e crítico. Percebemos que esses objetivos eram claramente exequíveis para estas duas turmas, embora o percurso fosse diferente. Sentimos como necessário um tempo prévio, de adaptação nomeadamente ao nível de uma boa interação entre os elementos da turma, cumprimento das regras assim como na manutenção de um ambiente de valorização de cada criança que permitisse a disponibilidade para pensar. Este tempo que se mostrou variável para cada turma mostrou-se absolutamente fulcral para o sucesso destas sessões, sendo claro que respeitado o «tempo» de cada turma os objetivos subjacentes a este projeto foram amplamente alcançados.

- E as atividades dinamizadas?

- Relativamente aos materiais criados por nós e às atividades desenvolvidas a partir deles tivemos algumas surpresas. Os materiais foram sempre criados na perspetiva de funcionarem como um documento que estimulasse o questionamento crítico; nesse sentido os materiais que usámos nas sessões com as crianças sempre superaram todas as

nossas expectativas. No final de cada sessão em que desenvolvíamos uma atividade nova a reação era surpreendente e as crianças de ambas as turmas solicitavam a sua repetição.

- Das atividades dinamizadas quais é que achaste mais interessantes? E para as crianças?

- Inicialmente, eu diria que a *Caixa de Pensar* seria a atividade que as crianças mais gostariam, é sem dúvida a minha preferida, no entanto acabámos por perceber que elas estavam claramente divididas entre a *Caixa de Pensar* e a *Roda de Sentir*, sendo que esta última acabava por levar a dianteira. Relativamente a esta última percebemos que o facto de apresentarmos às crianças uma atividade que lhes permitia mudar de espaço físico e movimentarem-se lhes era extremamente aliciante numa primeira fase mas que não podíamos também descurar o facto de as crianças sentirem uma enorme necessidade de exprimirem os seus afetos e as suas emoções. Considero que o facto de haver uma grande variedade ao nível das atividades se constituiu como um desafio constante para as crianças não obstante cada atividade ter sido trabalhada pelo menos duas vezes para dar tempo às crianças para «pensar» e «repensar», «formular» e «reformular» o seu pensamento.

- Achas que os objetivos foram alcançados?

- Não só os objetivos foram amplamente alcançados como a cada momento de balanço nos apercebemos da enorme importância deste projeto em diferentes dimensões: dos encarregados de educação (as crianças referiam repetidamente que as atividades desenvolvidas nas sessões eram discutidas e simuladas em família); dos encarregados de educação e pais na sua relação com o agrupamento (os pais mostraram um claro apreço pela existência de um projeto destes e da sua importância na formação das crianças); para o próprio agrupamento (foram visíveis os resultados alcançados, nomeadamente ao nível de crianças com mais dificuldades como é o caso do 6º ano, razão pela qual nos foi solicitado pela direção do agrupamento que dinamizássemos sessões para uma turma de CEF de jardinagem por esta ser constituída por um grupo de jovens com dificuldade de integração no meio devido ao facto de serem maioritariamente de etnia cigana); entre os docentes do agrupamento (nomeadamente os professores responsáveis pela turma que demonstraram sempre um claro interesse em conhecer melhor esta metodologia);

das crianças (que passaram a ter uma visão positiva e atrativa da filosofia ao mesmo tempo que manifestavam abertura a outras formas de pensar e sentir e formulavam e reformulavam o seu pensar); em nós próprias que fomos sendo desafiadas a fazer crescer este projeto).

- E qual o *feedback* e impacto nas crianças?

- Foi o impacto que estas sessões tiveram nas crianças que torna tão visível a importância deste projeto. A curto prazo pudemos observar a ansiedade das crianças pelas sessões de filosofia; no final do ano as crianças solicitaram a continuidade do projeto e manifestaram o seu desejo de continuarem com estas sessões. A longo prazo, pelo que me foi dado observar, estas crianças irão contrariar a tendência de chegar ao 10º ano com o preconceito de que a Filosofia é uma coisa chata e difícil; mais, nestas crianças foi estimulado o questionamento, desenvolveram o gosto por um pensar justificado, o que, por si só, terá seguramente incontáveis implicações a todos os níveis. Convém não esquecer as implicações que estas sessões tiveram a nível individual, de cada vez que uma criança tinha espaço para ser ouvida e se fazia ouvir o seu pequeno mundo de silêncios e medos era reduzido ou pelo menos redimensionado. As competências que nos propomos desenvolver com este projeto não se alcançam só pela intervenção ativa, pela palavra, as crianças aprendem também a exorcizar medos e angústias quando ouve o outro falar, estou ciente de que isto aconteceu inúmeras vezes. A aprendizagem de ouvir e respeitar a alteridade é tão importante quanto a da intervenção ativa.

- E o projeto deve continuar?

- Nem se me coloca a questão de ponderar sobre a continuidade deste projeto mas tão somente acerca do seu crescimento e do rumo que ele deverá tomar. Idealmente percebemos já que haveria uma enorme necessidade de termos mais tempo disponível para dinamizar sessões com mais turmas. A médio prazo pretendemos fazer o acompanhamento destas crianças do 1º ao 4º ano, ainda que tenhamos uma grande vontade de fazer experiências pontuais com crianças em idade pré-escolar.

Este projeto ganhou, pelos resultados que tem mostrado, um lugar de destaque no agrupamento; pais e encarregados de educação, professores e direção, todos reconhecem que as competências relacionadas com um pensar autónomo devem iniciar-se cedo e

que, quando isso acontece, a aplicabilidade desta metodologia tem implicações na criança como um todo que se forma como pessoa. Entre as crianças é frequente ouvi-las referir que estas sessões fazem pensar e que isso é bom.

- Então achas que o saldo é positivo?

- O saldo é francamente positivo. Para todos. Para mim tem sido um desafio enorme e uma aprendizagem muito gratificante.

- Muito obrigada!

ANEXO VIII

Entrevista – conversa com os alunos do quarto ano: grupo 1, grupo 2, grupo 3 e grupo 4

ENTREVISTA CONVERSA QUARTO ANO: GRUPO I

- No início do ano falámos sobre a filosofia e perguntámos o que era e nenhum de vocês sabia responder ...E agora que passaram estes meses todos, qual é a vossa opinião?

- Acho que é uma forma de descontrair, de aprender.... E é também sobre coisas relacionadas com ajudar os outros, a educação....

- É um conjunto de atividades diferentes e divertidas!

- Serve para aprender as coisas, aprender ao mesmo tempo que brincar

- É expressar coisas!

- É expressar o que sentimos e é relaxar...

- E das atividades que desenvolvemos no projeto gostaram?

- Sim.

- E de qual é que, cada um de vocês, gostou mais e porquê?

- Eu gostei mais da atividade da roda...

- Eu gostei de todas, mas a que gostei mais foi a da roda... no pavilhão

- Eu gostei mais da música...

- E vocês acham que as atividades vos ajudaram em alguma coisa?

- Ajuda-nos a compreender o que é a filosofia e também a aprender coisas...

- Foram úteis, porque fizemos coisas que os outros não fizeram...

- E isso é importante? Fazer coisas que os outros não fazem?

- Sim, porque podemos aprender e podemos também ensinar as outras pessoas....

- E a vocês, ajudou-vos em alguma coisa?

- Sim porque nos ajudou a compreender.... A relaxar ...

- Mas porquê?

- Porque falamos de coisas que não se fala noutros sítios....

- E isso é bom?

- Sim....

- Então quando nós vos pedimos para expressarem, por exemplo, a amizade, acham que isso foi importante para vocês? Porquê?

- Ajudou a compreender.

- Compreender o quê?

- Que a amizade se pode expressar... por gestos....

- E comunicar, a falar.

-E falar é importante?

- Sim... porque podemos dizer as coisas e interagir com os outros.

-E só podemos interagir através das palavras?

- Não, também pode ser por gestos.

-E se falarmos agora um pouco de outra atividade, a da caixa, o que é que vocês acharam, o que vocês aprenderam?

- Aprendemos a contar histórias....Aprendemos que não devemos abandonar os outros e que não devemos ignorar os outros só porque são diferentes.

-Então e a última atividade, o que é que acharam?

- Achei que a música era gira...

- Eu gostei mais da primeira...

-Então e se eu agora perguntasse se para o ano vocês pudessem escolher ter filosofia?

- Queríamos ter, porque aprendemos, é giro e divertido.

-E aprender e divertido?

- É sim....

-Então e vocês costumam falar com os vossos pais sobre as sessões de filosofia?

- Sim... eu, em casa, falava com os meus pais sobre as atividades... Eu o meu pai quando foi a da primeira música e fui pesquisar e encontrámos a música.... E depois falámos.... sobre isso....

- Eu digo sempre aos meus pais o que se passa nas aulas e da filosofia também conto as atividades que fazemos.

- Muito obrigada a todos!

ENTREVISTA – CONVERSA QUARTO ANO: GRUPO 2

- No início do ano falámos sobre a filosofia e perguntámos o que era e nenhum de vocês sabia responder ... E agora, que passaram estes meses todos, qual é a vossa opinião?

- Com a filosofia aprendemos as várias artes.

- Aprendemos a respeitar os outros.

- Aprendemos a ser educados.

- E o que significa isso? Ser educado?

- Significa saber lidar com as outras pessoas...

- A educação é por exemplo sabermos respeitar as coisas das outras pessoas

- E em filosofia isso aprende-se?

- Sim.

- Porquê?

- Por exemplo na atividade do pavilhão, a da roda quando tivemos de fazer aquilo da tristeza aprendemos o que as outras pessoas sentem.

- E isso aprende-se em filosofia, nas sessões?

- Sim, por exemplo quando foi a atividade da caixa, as lagartas aprenderam a respeitar a lagarta verde....E isso é importante.

- Mas é importante respeitar os outros?

- Eu não contei a história... na caixa.

- Pois foi.... Nem todos podiam participar... E ficaste triste com isso?

- Não... porque também ouvi os outros...

- E de todas as atividades de qual é que gostaram mais?

- Eu gostei da roda, da caixa e da música...

- Eu gostei mais da do pavilhão... da roda.

- E porquê?

- Porque fizemos mais atividades livres.

- E isso é importante, ser livre?

- Sim porque é importante ser livre.

- **E agora outra coisa, vocês acham que as atividades que fomos fazendo ao longo do ano vos ajudaram em alguma coisa?**

- Sim...

- **Em quê?**

- A aprender mais coisas.

- **Sobre o quê?**

- Sobre filosofia, sobre refletir, sobre música, a expressar o que sentimos.

- **E a filosofia ajuda-nos a expressar melhor o que nós sentimos?**

- Sim...

- **Porquê?**

- Eu... vou dizer outra coisa...

- **Está bem. Diz lá!**

- Aquilo que fizemos no pavilhão, a atividade da roda, a primeira parte eu estava chateada com alguns dos meus colegas e com essa primeira atividade para expressar a amizade eu acho que eles assim ficaram a perceber como é que eu me sentia...

- **Mas isso é muito interessante... então quer dizer que estas atividades também servem para os outros nos compreenderem a nós e nós compreendermos os outros?**

- Sim...

- **E se para o ano vos perguntassem se podiam ter este projeto o que diriam?**

- Que queríamos ter... Vamos ter não vamos?

- **Ainda não sabemos. Mas se agora alguns colegas vossos vos perguntassem, mas o que é isso da filosofia, o que é que vocês fazem lá? O que é que diriam?**

- Então que em filosofia se fazem atividades.

- Que em filosofia se aprende a respeitar os outros.

- Que em filosofia se aprende a expressar os sentimentos.

- Aprender a lidar com os outros...

- A filosofia acalma.

- **Mas porquê?**

- Porque quando estou nervoso e vou ter filosofia fico mais calmo.

- **Mas porquê?**

- Porque fico a sentir-me melhor.... Fico mais calmo.

- Muito bem, então a filosofia ajuda a acalmar. E quando chegam a casa falam com a vossa família sobre as sessões de filosofia?

- Sim.

- Eu às vezes também tento repetir com a minha mãe....

- Ah sim? E o que é que repetiste?

- Aquela da roda... de expressar os sentimentos....

- E então como correu?

- Correu bem....

- E o que mais querem dizer?

- Eu achava que a filosofia era uma seca, mas afinal é bué da fixe!

- Ah, que forma tão simples e direta de dizer o que se pensa sobre estas sessões de filosofia. Muito obrigada a todos!

ENTREVISTA – CONVERSA QUARTO ANO: GRUPO 3

- No início do ano falámos sobre a filosofia e perguntámos o que era e nenhum de vocês sabia responder ... E agora, que passaram estes meses todos, qual é a vossa opinião?

- Não sei...

- Acho que pode ser toda a espécie de atividades, não sei...

- Acho que é uma ciência.

- Acho que são coisas divertidas, mas em que aprendemos.

- Acho que serve para aprender coisas novas.

- Mas eu acho que aquela atividade do pavilhão foi como se estivéssemos a expressar os nossos sentimentos... por exemplo a alegria, a tristeza.

- E isso para ti foi importante?

- Sim.

- Porquê? Tu costumavas ter dificuldade em expressar os teus sentimentos?

- Sim... mais ou menos....Mas ali é mais fácil...

- Então ajudou-te?

- Sim.

- Aquela atividade do pavilhão... também estávamos a representar... porque, por exemplo, as professoras disseram para nós fazermos um ar triste, mas nós estávamos felizes... foi representar, como para uma peça.

- Então isso significa que nós representamos?

- Sim... porque nessa atividade era como se fosse a treinar para uma peçaou um filme.

- Muito bem. A ideia de representação...

- Também acho que a filosofia é conviver com os outros.

- Mas como é que a filosofia pode contribuir para isso?

- Com jogos...

- E não aprendemos e convivemos com todos os jogos?

- Não...só com alguns.

- E das várias atividades, de qual é que gostaram mais?

-
- Foi a do pavilhão.... Para expressar os sentimentos.
 - **E porquê?**
 - Por isso, para expressar.
 - **Está bem, então e em filosofia o que é que vocês acham que se faz mais?**
 - Faz-se muitas perguntas...
 - **E perguntar é importante?**
 - Umas vezes sim outras não....
 - **Então porquê?**
 - Porque às vezes não é necessário perguntar...
 - **E em que é que vocês acham que este projeto vos ajudou?**
 - A aceitar melhor os outros....
 - A ser unidos, a não gozar com os outros...
 - **E a filosofia pode ajudar?**
 - Sim...
 - **Mas agora para terminarmos a nossa conversa, vocês costumam falar com a vossa família sobre as sessões de filosofia?**
 - Sim à hora de jantar...
 - Eu só falo quando me apetece...
 - Eu agora já não porque o meu pai viajou...
 - **E o que dizem?**
 - Que é divertido
 - Que aprendemos coisas novas....
 - **Muito obrigada a todos!**

ENTREVISTA – CONVERSA QUARTO ANO: GRUPO 4

- Então vamos lá conversar um bocadinho... quando aparecemos cá pela primeira vez... há já muito tempo.... e perguntámos o que era a filosofia e nenhum de vocês sabia responder ...e agora que passaram estes meses todos qual é a vossa opinião?

- Eu vou dizer uma coisa que já disse outro dia!

- **Muito bem, diz lá!**

- É descontraír a mente e sermos mais civilizados!

- **Está bem e o que significa descontraír a mente?**

- É expressarmos, relaxarmos, é ouvir uma música e lembrarmo-nos de alguma coisa feliz ou triste

- **E para ti?**

- Para mim é relaxar a cabeça e aprender muitas coisas...

- A filosofia é respeitar os outros

- **E com a filosofia tu aprendeste a respeitar mais os outros?**

- Por exemplo, às vezes há pessoas que chamam nomes... e nós não devemos fazer isso...

- **Muito bem! Então e mais opiniões?**

-

- **Então e de todas as atividades que nós realizamos, houve alguma de que vocês gostaram menos?**

- Foi a da caixa...

- **Porquê?**

- Porque não contei nenhuma história...

- **E então?**

- Então queria ter contado...

- Eu a que gostei mais foi a da caixa!

- **E porquê?**

- Porque pude contar uma história e participar!

- **Então vocês acham que é importante participar?**

- Sim...

- **Vocês acham que se aprende mais se participássemos todos?**

- Sim.

- **Por exemplo naquelas atividades que fizemos a da roda, e a do quadro?**

- É melhor porque todos podem participar.

- Assim ninguém fica triste.

- As atividades deviam permitir que todos participassem!

- **Muito bem. Isso é muito importante! E estas meninas? De que é que vocês gostaram?**

- Eu gostei de tudo!

- Eu gostei mais da atividade da roda...

- **E das palavras todas que dissemos para expressarem, houve alguma de que gostassem mais?**

- Não... eram todas importantes.

- **Então e quando vocês chegam a casa. Falam com a vossa família sobre as aulas de filosofia?**

- Sim... digo que é uma coisa divertida...

- Eu costumo falar em casa...

- **E o que dizes?**

- Eu falei da caixa... e das histórias...

- **Então vocês acham que aprenderam alguma com o projeto? E o quê?**

- Eu quando fizera aquela atividade da caixa... Eu tentei com a minha mãe construir uma caixa... mas não correu bem! Mas depois fiz a da roda, com as vendas... com os meus pais e com a minha irmã... com as vendas e depois tentamos expressar os sentimentos...

- **Muito bem! E como é que correu?**

- Correu bem... eles gostaram muito...

- **E achas que foi importante fazer isso com a tua família?**

- Sim....

- Eu queria ainda dizer uma coisa!

- **Claro diz lá!**

- Eu acho que desde que as aulas de filosofia começaram tenho suportado melhor os problemas que eu tenho... E tenho tido melhor desempenho nos desportos que pratico...

- **Mas porquê? Achas que há alguma relação?**

- Não sei... Mas desde que tenho as aulas eu sinto-me melhor...

- **Não sabes, mas sentes que tem ajudado?**

- Eu também aprendi que a filosofia não era só aprender coisas assim, mas também fazer jogos divertidos...

- **E achas que esses jogos divertidos servem para alguma coisa ou é só para divertir?**

- Sim, também... por exemplo na da caixa pode servir para as pessoas expressarem o que têm na mente.

- **E tu achas importante as atividades serem divertidas?**

- Sim porque se pode aprender...mas é divertido também.

- **Muito obrigada a todos!**

ANEXO IX

Entrevista – conversa com os alunos do sexto ano: grupo 1 e grupo 2

ENTREVISTA – CONVERSA SEXTO ANO: GRUPO 1

- No início do ano falámos sobre a filosofia e perguntámos o que era e nenhum de vocês sabia responder ...E agora que passaram estes meses todos qual é a vossa opinião?

- A filosofia é divertida!

- Muito bem, e que mais?

- A filosofia é quando a gente descobre que pode fazer muitas coisas divertidas e aprender ao mesmo tempo.

- Isso é muito interessante! E isso só acontece em filosofia ou também acontece nas outras disciplinas?

- Só acontece na filosofia!

- Nas outras disciplinas é só estudar... e saber matéria... e matéria para os testes, aqui não.

- Há disciplinas em que só escrevemos, escrevemos...

- Aqui também escrevemos, mas é diferente fazemos várias atividades!

- E qual foi a atividade de que gostaram mais?

- Foi a das vendas.

- E qual em que utilizámos as vendas?

- Foi a da música, a dos sentimentos...

- Aquela em que exprimíamos os sentimentos!

- Porquê?

- Porque foi giro, porque assim os outros não nos estão a ver!

- E isso é importante? Os outros não nos poderem ver?

- Sim, porque os outros não nos estão a ver, sentimo-nos à vontade e podemos expressar-nos melhor!

- E é importante a gente fazer isso assim e ninguém nos ver...

- Sim, porque é importante os outros não nos verem porque estamos mais à vontade.

- E porquê?

- Porque assim os outros não nos vêem, não temos vergonha.

- E é importante não ter vergonha?

- É importante, mas não devíamos pensar nisso!
- **Está bem, então e de todas as atividades que aqui dinamizámos de qual é que gostaram menos?**
- Nenhuma! Eu gostei de tudo!
- Eu também!
- Eu gostei de todas!
- Foram todas giras!
- **E se para o ano pudessem voltar a ter aulas de filosofia o que é que diriam?**
- Sim porque é giro!
- Eu gostei muito, porque assim podemos aprender mais...
- Porque se pode aprender mais de uma forma divertida....
- **Interessante essa ideia... e é importante aprender de uma forma divertida?**
- Sim, porque podemos aprender e divertir ao mesmo tempo....
- **Então as atividades foram importantes para depois podermos desenvolver outras ideias?**
- Sim, porque depois discutíamos....
- **E no final das sessões quando chegavam a casa, falavam com os vossos pais sobre as sessões?**
- Sim, falava....
- Sim....
- Eu falava com os meus pais e com a minha irmã!
- **E porquê com a tua irmã?**
- Porque ela tem filosofia, está no 10º ano e ela dizia que eu tenho muita sorte.
- **Porquê?**
- Porque ela achava que a filosofia era uma seca e eu achava que era giro e interessante!
- **E ela acha que tu tens sorte por isso?**
- Sim.
- **E o que acham mais sobre a Filosofia?**
- Acho que devíamos ter mais...
- Devíamos ter mais vezes por semana!

- **Muito bem. Então vocês disseram há pouco que tinham aprendido muitas coisas com a filosofia, o quê por exemplo?**

- Aprendemos a ser criativos e a usar a nossa imaginação de maneira diferente!

- **Então conseguiram com a filosofia aprender de forma diferente?**

- Sim.

- Mas é difícil explicar o que aprendemos, nós sabemos que aprendemos, mas é difícil explicar.

- Há muita gente que não acredita que a gente tenha filosofia!

- **Então?**

- Porque muitas amigas minhas diziam, ah filosofia no 6º ano? Isso é só no 10º!

- **Então e quando vocês voltarem a ter filosofia no 10º ano? Vão ter que opinião?**

- Eu estou desejando ter filosofia!

- **Então isso é positivo! Muito obrigada pelo vosso tempo, pela vossa disponibilidade. Gostámos muito de trabalhar convosco e de termos oportunidade de desenvolver este projeto com vocês.**

ENTREVISTA – CONVERSA SEXTO ANO: GRUPO 2

- No início do ano falámos sobre a filosofia e perguntámos o que era e nenhum de vocês sabia responder ... E agora que passaram estes meses todos qual é a vossa opinião?

- Para mim continua a ser um dia em que vou ter psicólogo!

- Eu acho que a filosofia é para nos ajudar a desenvolver as nossas capacidades, para darmos mais atenção nas aulas, fazemos muitas atividades engraçadas, desenvolvemos autoconfiança...

- E porque é que tu dizes que desenvolve a nossa autoconfiança?

- Porque não sei... porque assim podemos ficar juntos...

- É uma aula de trabalhos.

- Realizamos trabalhos.

- Que trabalhos?

- Trabalhos de sentimentos.

- Sentimentais.

- Então achas que nas aulas de filosofia desenvolvemos trabalhos sobre os sentimentos?

- Sim, sobre os nossos sentimentos, sobre nós.

- Sobre a nossa família.

- E é importante falarmos destas coisas?

- Sim, porque assim sentimo-nos mais aliviados Desabafamos

- E é importante desabafar?

- Sim para não termos a nossa consciência muito pesada. Para os nossos amigos não ficarem preocupados connosco.

- Então para ti a filosofia tem sido útil?

- Sim!

Qual a atividade de que gostaram mais?

- A da caixa!

- Eu gostei mais da música.

- Eu gostei mais da caixa. Porque tinha muitas histórias porque era preciso contar uma história e era muito divertido.

- Mas tu nessa atividade não contaste nenhuma história...

- Mas ouvi as dos meus colegas....e gostei.

- E ouvir os outros também é importante?

- Sim, porque quando ouvimos as histórias nós podemos desenvolver as nossas amizades!

- E porquê?

- Porque elas estão a contar histórias e nós estamos a ouvir e isso serve para ficarmos a desenvolver a amizade, porque elas mostram o que sentem.

- Mas é muito importante o que estás a dizer! Tu achas que as pessoas quando falam, quando contam histórias estão a mostrar o que sentem?

- Sim...

- Uma ideia muito interessante!

- Eu gostei mais da venda! A que fizemos na aula. Podíamos demonstrar o que sentíamos mesmo sem ver...

- Ficámos a saber que podíamos demonstrar o que sentíamos mesmo sem som e sem ver...

- E no final das sessões quando chegavam a casa, falavam com os vossos pais sobre as sessões?

- Sim... eu falava com a minha mãe.

- Eu dizia ao meu pai e mãe o que fazíamos.

- Eu já nem me lembro...mas falei.

- Eu, primeiramente.... Não disse quando tinha umas aulas de filosofia mas e depois disse que era bom...

- Muito obrigada pelo vosso tempo, pela vossa disponibilidade. Gostámos muito de trabalhar convosco e de termos oportunidade de desenvolver este projeto com vocês!