

ELENA NEDYALKOVA NEDYALKOVA

UMA EXPERIÊNCIA EM COMUNIDADE DE
INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA COM
CRIANÇAS DE 3, 4 E 5 ANOS



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E
COMUNICAÇÃO

2020

Elena Nedyalkova Nedyalkova

Uma experiência em comunidade de
investigação filosófica com crianças de 3, 4 e 5
anos

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho realizado sob a orientação de:

Prof.^a Doutora Maria Helena Martins da Cruz Horta

Prof.^a Doutora Magda Costa Carvalho



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E
COMUNICAÇÃO

2020

Uma experiência em comunidade de investigação filosófica com crianças de 3, 4 e 5 anos

Declaração de autoria do trabalho

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

Copyright - _____ Universidade do Algarve

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

Dedico este trabalho à pessoa mais importante da minha vida, ao meu coraçãozinho, a
minha filha.

Por me fazer lembrar, desde o dia que nasceu, que eu sou forte e capaz o suficiente para
alcançar seja o que for, basta querer de verdade!

Agradecimentos

Agradecer é, para mim, a forma mais ingénuo de reconhecer a dedicação, a entrega e o empenho de outro alguém. Dizer um simples “obrigada” é admitir que, nesta longa viagem, não caminhei sozinha.

Desta forma, deixo os meus sinceros agradecimentos às pessoas que acabaram por caminhar comigo, lado a lado.

Um especial obrigada às duas professoras que me acompanharam e orientaram o meu trabalho. À professora Maria Helena Horta, por ser o principal incentivador de todo o estudo. À professora Magda Costa Carvalho, por, inconscientemente, me ter ensinado tanto, por me ter modificado enquanto futura profissional de Educação. Obrigada pela disponibilidade e entrega que demonstraram para comigo.

Agradeço ao João, meu companheiro e pilar nesta aventura que tem revirado as nossas vidas.

Um grande obrigado à minha irmã Yana e à minha mãe. Agradeço-lhes apenas por existirem, por estarem sempre presentes e por confiarem em mim e nas minhas capacidades.

Agradeço às colegas de curso, pela partilha de bons e memoráveis momentos. Em especial à aquelas que estiveram mais próximas, nos bons e menos bons momentos, sempre com uma prontidão enorme para ajudar e apoiar.

Agradeço à Educadora cooperante e à Diretora Técnica, cujo compromisso de confidencialidade me impede de identificar, pela confiança que depositaram em mim.

Agradeço-lhes porque estiveram sempre disponíveis para assistir e acompanhar o estudo. Agradeço à Educadora Patrícia Beira Grande e à Educadora Nélia Ribeiro, pelo modelo e exemplo que representaram para mim. Sempre prontas para ajudar com inúmeras partilhas e reforços positivos.

Sinto uma enorme gratidão por ter sido da forma que foi, com as pessoas que foi. Se nada acontece por acaso, sinto-me grata por ter feito esta caminhada, tão bem acompanhada.

Resumo

O estudo que se segue foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, lecionada no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, no ano letivo de 2018/2019, na Universidade do Algarve.

A investigação foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social, no concelho de Loulé, com crianças de idades compreendidas entre os 3, 4 e 5 anos.

Observações iniciais sobre o grupo revelaram comportamentos que despertaram a atenção: dificuldade em conduzir o diálogo, nomeadamente criança-criança, e de expor determinada ideia; dificuldade em esperar pela sua vez para falar; falta de autonomia enquanto aprendiz e elemento de um grupo. Foi notória a falta de autonomia nas suas ações do dia a dia, demonstrando uma forte dependência da opinião e intervenção da pessoa adulta. Observações que levaram à procura dos contributos da Filosofia para Crianças e à prática de sessões em comunidade de investigação filosófica com uma amostra do grupo de crianças.

Participaram no estudo 24 crianças com idades compreendidas entre os 3, 4 e 5 anos, divididas em dois grupos: grupo experimental constituído por 13 crianças que fizeram parte de 9 sessões de filosofia para crianças que tiveram lugar entre os meses de novembro do ano 2018 e fevereiro do ano 2019; grupo de controlo constituído por 11 crianças que não participaram em sessões de filosofia para crianças. Comportamentos registados das crianças do grupo experimental foram comparados a comportamentos das crianças do grupo de controlo.

O estudo é de natureza qualitativa. Para o seu desenvolvimento recorreu-se à recolha de dados através de: observação direta, notas de campo, inquéritos por questionário dirigidos às famílias, inquéritos por entrevista dirigidos à educadora cooperante e às crianças.

Os resultados da análise dos dados recolhidos propõe benefícios das práticas de sessões de filosofia para crianças com crianças de idade pré-escolar, mostrando que o contacto com a mesma proporciona mudanças a nível comportamental e social: relação com o próximo enquanto elemento de um grupo, autovalorização enquanto pessoa responsável pelos seus atos.

Palavras-chave: Filosofia para Crianças, educação pré-escolar, comportamento, benefícios.

Abstract

The following study was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice curricular unit, taught in the Pre-School Education Master's course, in the academic year 2018/2019, at the University of Algarve.

The investigation was carried out at a Private Institution of Social Solidarity, in the city of Loulé, with children aged between 3, 4 and 5 years.

Initial observations about the group revealed behaviors that deserved attention: difficulty in conducting dialogue, namely child-child, and to expose a given idea; difficulty waiting for your turn to speak; lack of autonomy as a learner and member of a group. The lack of autonomy in their day-to-day actions was evident, demonstrating a strong dependence on the opinion and intervention of the adult person. Evidence that led to the search for the benefits of Philosophy for Children and the practice of sessions in a philosophical research community with a sample of the group of children.

Twenty-four children aged between 3, 4 and 5 years participated in the study, divided into two groups: an experimental group consisting of 13 children who took part in 9 philosophy sessions for children that took place between November of the year 2018 and February of the year 2019; control group consisting of 11 children who did not participate in children's philosophy sessions. Registered behaviors of children in the experimental group were compared to behaviors of children in the control group.

The study is of a qualitative nature. For its development, data collection was used through: direct observation, field notes, questionnaire surveys directed at families, interview surveys directed at the cooperating educator and children.

The results of the analysis of the collected data propose benefits of the practice of philosophy sessions for children with children of preschool age, showing that the contact with the same provides changes in the behavioral and social level: relationship with the neighbor as a member of a group, self-worth as a person responsible for their actions.

Keywords: Philosophy for Children, pre-school education, behavior, benefits.

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract.....	iii
Índice Geral	iv
Índice de tabelas	vii
Índice de figuras	viii
Índice de apêndices.....	ix
Lista de siglas	x
Introdução.....	1
Capítulo 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL.....	3
1.1. A Educação de Infância.....	3
1.1.1. A formação pessoal e social na educação pré-escolar.....	4
1.2. Educação para os valores.....	5
1.3. A construção social na vida em grupo.....	7
1.4. Filosofia para crianças	8
Capítulo 2 – <i>DESIGN</i> METODOLÓGICO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	12
2.1. Natureza e tipo de investigação	12
2.2. Questão de investigação	13
2.3. Objetivos da investigação.....	13

2.4.	Participantes no estudo	13
2.5.	Recolha de dados	15
2.5.1.	Observação	16
2.5.2.	Notas de campo	17
2.5.3.	Registos fotográficos e registos de gravação áudio	17
2.5.4.	Inquérito por entrevista.....	17
2.5.5.	Inquérito por questionário	19
2.6.	Intervenção na prática pedagógica	19
2.6.1.	Experiências de sessões de Filosofia para Crianças	20
2.6.2.	Observação, planificação e avaliação	30
Capítulo 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS....		32
3.1.	Convivência e responsabilidade social	32
3.2.	Filosofia com crianças, qual o impacto?	37
3.3.	Independência e autonomia	43
4.	Análise de conjunto	45
CONCLUSÕES		49
BIBLIOGRAFIA		51
APÊNDICES		54
Apêndice 8 – Registo de observação direta / notas de campo.....		55
Apêndice 3 – Guião de entrevista à Educadora de Infância Cooperante.....		67
Apêndice 4 – Transcrição de entrevista à Educadora de Infância Cooperante.....		69

Apêndice 6 – Guião de questionário aplicado às famílias do grupo experimental.....	73
Apêndice 7 – Resultados do questionário aplicado às famílias do grupo experimental.	77
Apêndice 5 – Entrevista dirigida às crianças do grupo experimental.....	81
Apêndice 7 – Planificação das experiências de sessões de FpC do ano 2018.....	85
Apêndice 10 – Planificação das experiências de sessões de FpC do ano 2019.....	86
Apêndice 2 – Instrumento de registo de notas de campo	87
Apêndice 1 – Instrumento de registo de observação	88
Apêndice 9 – Instrumento de registo de planificação.....	89
Apêndice 11 – Instrumento de registo de avaliação	90

Índice de tabelas

Tabela 1 - 2.4.1. crianças do grupo experimental.....	14
Tabela 2 - 2.4.2. crianças do grupo de controlo	15
Tabela 3 - 2.5.4.3. Entrevista às crianças	18
Tabela 4 - 2.6.1.4. Estrutura sessões FpC.....	21

Índice de figuras

Figura 1 - 2.6.1. espaço de prática das sessões.....	21
Figura 2 - 2.6.1.1. medalha do responsável.....	24
Figura 3 - 2.6.1.2. caras de avaliação	25
Figura 4 - 2.6.1.3. sessão com recurso a livro	27
Figura 5 - 2.6.1.5. literatura FpC	29
Figura 6 - 2.6.1.4. material para sessão de FpC.....	29
Figura 7 - 2.6.1.7. objetos: concordo e discordo	30
Figura 8 - 3.1.1. crianças a avaliar sessão de FpC.....	34
Figura 9 - 3.1.2. crianças a dialogar	35
Figura 10 - 3.3.1. crianças a registar.....	44
Figura 11 - 3.3.2. crianças a registar.....	45

Índice de apêndices

Apêndice 1 – Instrumento de registo de observação.....	88
Apêndice 2 - Instrumento de registo de notas de campo.....	87
Apêndice 3 – Guião de entrevista à Educadora de Infância Cooperante.....	67
Apêndice 4 – Transcrição de entrevista à Educadora de Infância Cooperante.....	69
Apêndice 5 – Entrevista dirigida às crianças do grupo experimental.....	81
Apêndice 6 – Guião de questionário aplicado às famílias do grupo experimental.....	73
Apêndice 7 – Resultados do questionário aplicado às famílias do grupo experimental..	85
Apêndice 8 – Registo de observação direta/notas de campo.....	55
Apêndice 9 – Instrumento de registo de planificação.....	89
Apêndice 10 - Planificação das experiências de sessões de FpC do ano 2019.....	86
Apêndice 11 – Instrumento de registo de avaliação.....	90

Lista de siglas

PES- Prática de Ensino Supervisionada

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

CIF- Comunidade de Investigação Filosófica

PCG- Projeto Curricular de Grupo

PE- Projeto Educativo

JI- Jardim de Infância

Introdução

O olhar crítico sobre a educação faz com que nós, enquanto profissionais, famílias ou cidadãos, repensemos toda a nossa ação e intencionalidade sobre aqueles que nos veem enquanto modelos e exemplos a seguir – as crianças. Incentivar desde cedo a reflexão sobre a sua ação e forma de estar enquanto pessoa é de extrema importância na criação de pessoas responsáveis perante si e perante o próximo (Morais, 2017). Tendo as crianças uma curiosidade natural em querer aprender mais e mais sobre o mundo envolvente, cabe ao adulto acompanhar essa curiosidade, oferecendo-lhes vivências significativas. Vivências que seriam marcos importantes na formação da criança enquanto pessoa – parte da sociedade.

Assim, a filosofia para crianças e a prática de sessões em comunidade de investigação filosófica vêm acompanhar o desenvolvimento da criança de uma forma reflexiva e global. A criação de uma comunidade de investigação filosófica consiste em explorar pensamento de forma coletiva e colaborativa. Esta respeita as ideias das crianças, incentivando-as a pensar de forma crítica com base nos contributos uns dos outros (Sharp, 1987). Esta dinâmica filosófica e educativa tem como objetivo enriquecer e completar a prática pedagógica, questionando a intencionalidade de cada profissional ligado à educação. A prática de filosofia com crianças provoca um processo natural de exploração do pensamento, nomeadamente em grupo. Este faz com que a autonomia de cada indivíduo se apresente de uma forma mais segura, autoidentificando-se e autovalorizando-se enquanto elemento importante e fundamental de um grupo maior que é a sociedade em redor (Sátiro, 2012).

Seguindo a mesma linha de pensamento, ligando a filosofia para crianças e a educação de infância, reconhecemos que estas duas temáticas se encontram estreitamente ligadas. Nomeadamente, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) agregam as questões de independência, autonomia e desenvolvimento global da criança enquanto membro social, no seu capítulo nomeado de área de Formação Pessoal e Social (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Neste é apresentada a importância do acompanhamento desse processo de desenvolvimento integral da criança, como sendo uma área que abraça as restantes áreas presentes nas OCEPE.

O estudo que se segue intitula-se “Uma experiência em comunidade de investigação filosófica com crianças de 3, 4 e 5 anos” e teve lugar numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), em contexto de jardim de infância, no concelho de Loulé. A investigação surge no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), lecionada no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar no ano letivo 2018/2019. Igualmente neste contexto emerge o primeiro contacto com a filosofia para crianças que despertou o interesse de uma forma extraordinária. Após alguma pesquisa acerca da prática de filosofia com crianças conseguiu-se rapidamente identificar os seus resultados benéficos sobre o desenvolvimento de crianças nomeadamente em idade pré-escolar. Desde então, foi nosso objetivo principal investigar neste sentido, acompanhando a vontade enorme em saber mais acerca da prática de filosofia com crianças.

Depois de conhecer a realidade que nos iria acompanhar na PES, achamos ser ainda mais interessante a ligação entre a filosofia e o grupo de crianças. Desde cedo observamos comportamentos nas crianças que despertaram a nossa atenção, principalmente nos momentos rotineiros de reunião e convívio em grande grupo. Desta forma, foram 24 crianças participantes na investigação, com idades compreendidas entre 3, 4 e 5 anos de idade. O grupo foi dividido em dois subgrupos, nomeadamente grupo experimental composto por 13 crianças que participaram em 9 sessões de filosofia para crianças e grupo de controlo do qual fizeram parte as restantes 11 crianças que não participaram em sessões de filosofia para crianças. A divisão do grupo acompanhou a nossa intenção de perceber o impacto que a prática de sessões de filosofia para crianças espelhava em crianças e, posteriormente, a comparação com crianças que não tiveram contacto com estas práticas.

Para a construção gradual do presente estudo foi de grande importância a base de pesquisas que acompanhou todo o processo. Encontra-se no capítulo 1 o suporte teórico que incentivou a realização da investigação. Este teve dois focos em destaque: educação de infância e filosofia para crianças.

Dando seguimento com o capítulo 2 intitulado *Design* metodológico e intervenção pedagógica, apresenta-se o processo de elaboração da investigação, em termos de natureza do estudo, formas de recolha de dados, participantes no estudo, objetivos e questão de investigação. Segue-se um terceiro e último capítulo: Apresentação e análise interpretativa dos dados. Como o próprio título indica, neste capítulo é pormenorizada e revista a informação recolhida, agrupada em três destaques: convivência e

responsabilidade social, independência e autonomia, filosofia com crianças e os seus benefícios.

Para finalizar, a investigação apresenta conclusões acerca de todo o processo de realização do estudo, seguidas pela bibliografia utilizada e apêndices.

Capítulo 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

O capítulo que se segue apresenta a fundamentação teórica da nossa investigação e reúne conceitos que serviram de base e incentivo para o desenvolvimento do estudo.

1.1. A Educação de Infância

A Educação é um processo social que abraça cada ser humano desde o seu nascimento. Esta, apoiando vários agentes sociais, é reconhecida como sendo o “principal fator de desenvolvimento humano” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4).

Segundo Zabalza, a Educação de Infância é caracterizada “como um período de formação plena” (Zabalza, 1998, p. 83). Este ainda refere a infância como sendo um período crucial na evolução do ser humano. É nesta altura que são formadas as bases de um desenvolvimento harmonioso e consciente enquanto pessoa e cidadão.

Os estabelecimentos de educação de infância têm como objetivo apoiar as famílias, acolhendo as suas crianças, desempenhando um papel fundamental no processo de desenvolvimento das mesmas.

Segundo a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar,

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei nº5/97, capítulo II, artigo 2.º).

Seguindo a mesma linha de pensamento, a expressão “Jardim de Infância e o respetivo conceito sugerem um ambiente no qual as crianças recebem cuidados e vivências que acompanham e marcam o seu desenvolvimento, através de atividades de grupo, de materiais, de jogos e de brincadeiras” (Maehr, 1991, p. 249).

Em Portugal, “a educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar” (Lei nº5/97, capítulo II, artigo 3.º). Estes estabelecimentos representam espaços educativos, organizados de forma a acompanhar as crianças e o seu desenvolvimento natural.

Os profissionais ligados à Educação de Infância, principalmente os(as) educadores(as) de infância, são os(as) incentivadores(as) de toda a dinâmica pedagógica a acontecer nos espaços de aprendizagem e mesmo fora deles. Os(as) educadores(as) de infância, a partir do momento que assumem o papel profissional, assumem a responsabilidade e o compromisso, não apenas com as pessoas próximas de si, mas com toda a comunidade envolvente (Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2014. Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Acedido através de <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>). Cabe-lhes desempenhar um papel de extrema responsabilidade enquanto pessoa e profissional. A sua função exige “o saber ser em relação, o saber cuidar num compromisso educacional para com a criança e respetiva família, enquanto sistema único e insubstituível, e o saber agir de modo fundamentado [e] natural (Silva, 2018, p. 27). A mesma autora descreve o perfil do educador(a) como sendo uma pessoa com grande responsabilidade social, para acompanhar o crescimento e desenvolvimento de cada criança. Este deve adaptar a sua forma pessoal de ser à sua intencionalidade pedagógica e educacional. O(a) educador(a) deve envolver-se emocionalmente em toda a sua atividade e forma de estar e de ser. Cordeiro (2014) identifica o amor como sendo a base das relações coesas, saudáveis e harmoniosas entre crianças e os seus cuidadores. Desta forma, o(a) educador(a) deve entregar-se à profissão que exerce, de alma, coração e cabeça, tendo sempre o amor como principal pilar da sua dinâmica.

1.1.1. A formação pessoal e social na educação pré-escolar

Área de formação pessoal e social é uma das constituintes do documento orientador dos profissionais ligados à Educação de Infância – *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, que “é considerada uma área transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância (Lopes da Silva et al., 2016, p. 33). Seguindo

a mesma linha de pensamento, esta área engloba a forma como a criança se relaciona com o próximo e consigo mesma, conhecendo assim todo o meio envolvente.

Sendo o Jardim de Infância um espaço de natureza social, é neste que nascem as relações com outras crianças e também pessoas adultas. É nessa partilha de vivências diárias e “inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 33).

Desta forma, a entrada da criança na educação pré-escolar apresenta um fator estimulante em relação à sua formação enquanto pessoa e enquanto cidadão. É igualmente nestas primeiras relações que a criança contacta com outra realidade diferente do seu seio familiar, assumindo o respeito por novas regras, direitos e deveres. Este contexto é a primeira amostra de vida em sociedade com a qual a criança tem contacto.

1.2. Educação para os valores

A convivência em contexto educativo envolve crianças e pessoas adultas, numa troca constante de vivências, experiências e relações afetivas que se vão criando.

É nessa inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus. A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros (Lopes da Silva et al., 2016, p. 33).

O desenvolvimento individual de cada pessoa e esta enquanto elemento de um grupo é formado pelas suas atitudes e pela sua forma de ser (Bolívar, 2000). Todas as vivências que as crianças absorvem durante a sua infância são momentos marcantes e com uma forte importância na construção da sua forma de ser e de estar, enquanto pessoas e cidadãos.

“Valor” vem do latim “valore”, que significa aquilo que vale alguma coisa e tem merecimento (Marques, 2002). Desta forma, os valores são critérios de avaliação dos comportamentos, eixos de orientação da ação. O processo de formação pessoal e social de um indivíduo depende destes critérios. Desta forma, pode-se afirmar que “os valores não são coisas mas sim qualidades que as coisas possuem mas que não estão nelas de um modo sensível; os valores são estimados e inferidos, através da inteligência, do sentimento e das emoções” (Marques, 2002, p. 16). Estes são um fator de extrema

importância no desenvolvimento social do ser humano ao longo de toda a sua vida, tendo um marco mais significativo e saliente no período da sua infância.

Cordeiro (2014) na sua convivência diária em sociedade, a criança recolhe, de uma forma inconsciente, “valores – da Humanidade, do grupo social e familiares, da própria pessoa” (Cordeiro, 2014, p. 229). Essa recolha é a origem de uma inserção social da criança. Neste processo, esta toma consciência que faz parte de algo, de um grupo maior de pessoas que acompanharão a sua vida enquanto cidadão.

É neste processo que a criança observa e por sua vez imita os comportamentos a acontecer à sua volta. Para esta, “observar e imitar os seus progenitores e outras pessoas quando se comportam de uma forma hábil e útil é, por si só, um ensinamento (Gopnik, 2017, p. 126). A mesma autora defende que, desta forma, “todas as crianças são levadas naturalmente a criar uma imagem correta do mundo e a usá-la para fazer previsões, formular explicações, imaginar alternativas e conceber planos. Todas elas querem compreender o mundo e inclusive precisam de o fazer” (Gopnik, 2017, p.196).

Esta capacidade natural da criança, de observar e imitar, leva-a a adquirir os seus próprios valores e comportamentos que irão defini-la enquanto pessoa e parte importante de uma sociedade. A autora defende que as crianças são seres que vêm ao mundo, desde a sua conceção, com uma herança de características próprias. Estas características, a nível não apenas físico mas também psicológico, são uma marca exclusiva do seu desenvolvimento e daquilo que a criança ensina ao mundo em seu redor. Seguindo a mesma linha de pensamento, afirma-se que as crianças não são apenas recetores de informação. Estas também contribuem para a mudança de todo o seu envolvente, sendo que “possuem poderosas capacidades para aprender acerca do mundo e para elas próprias o transformarem” (Gopnik, 2009, p. 277). Acreditamos que, para além de aprender com o adulto, a criança apresenta a sua própria forma de ser enquanto pessoa única sendo que “o pensamento moral infantil e, portanto, também o nosso, muda à medida que aprendemos mais sobre o mundo e sobre nós próprios” (*idem*).

1.3. A construção social na vida em grupo

O nosso estudo foi desenvolvido em contexto de educação pré-escolar. Facto que nos levou a investigar mais acerca das relações que se estabelecem entre pares, nesta convivência social e no contexto em questão. Segundo as autoras das OCEPE (2016),

Este contexto, possibilita que [as crianças] participem no desenvolvimento de atividades e projetos com outras crianças e grupos, que compreendam e aceitem regras de convivência que envolvem crianças de diferentes idades (cuidados com os mais novos, apoio dos mais velhos), e ainda que tenham contactos e relações com diferentes adultos. Estas situações ampliam e enriquecem a sua aprendizagem e as suas competências sociais (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28).

Estas vivências diárias com diferentes pessoas, de várias idades e representantes de culturas diferentes, contribui para um processo de sociabilidade extremamente enriquecedor para a criança enquanto pessoa singular e enquanto um ser social e elemento de um grupo.

As experiências vivenciadas em contexto de educação pré-escolar vêm a ser uma representação da vida futura do indivíduo, em sociedade. Nesta espelha a

“regulação da vida em grupo – a participação das crianças no processo educativo através de oportunidades de decisão em comum, de regras coletivas indispensáveis à vida social e à distribuição de tarefas necessárias à organização do grupo constituem experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres (Lopes da Silva et al., 2016, p. 25).

Através do processo de sociabilidade pelo qual a criança passa em contexto pré-escolar, o indivíduo ganha consciência acerca de todo o mundo social em seu redor. Desta forma, “há poucas coisas importantes na nossa vida quotidiana que não envolvam interação com os outros. Quase todas as actividades e experiências significativas e importantes – vida em família, trabalho e passatempos – incluem ou até dependem das relações com os outros” (Formosinho, 2006, p. 12). As relações sobre as quais a pessoa é exposta, desde o seu nascimento são de grande importância para a sua vida futura. Com base nas mesmas, é criado um ser social, capaz de viver e crescer em grupo, rodeado de outras pessoas.

1.4. Filosofia para crianças

O período de infância nem sempre foi valorizado e estimado como está a ser nos dias de hoje. Segundo o historiador Philippe Ariès, nos séculos XVI e XVII a criança era desvalorizada e vista como um ser frágil e sem utilidade alguma. Ao adquirir maturação física suficiente, a criança era encaminhada a participar em atividades dos adultos, sendo vista como um adulto em ponto pequeno. Mais tarde, a criação de escolas contribuiu para a valorização da criança no seu processo de desenvolvimento, adaptando procedimentos pedagógicos conforme a sua idade (Cauvilla, 1998).

Pensar na infância atualmente é visualizar um período fundamental e marcante no processo de evolução do ser humano com foco principal – a criança. Esta, sendo uma pessoa única e em desenvolvimento, apresenta “características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 8).

Deste modo, cabe à educação de infância acompanhar esse processo de desenvolvimento de cada criança, respeitando as suas características, necessidades e interesses enquanto pessoa. É da sua responsabilidade adaptar métodos e formas de acompanhar esse modo de evolução tão especial.

Na década de 60 do século XX, surgiu um programa educativo preocupado com o desenvolvimento das crianças em termos de raciocínio: a filosofia para crianças (Mendonça, 2011). Na década de 1950, Matthew Lipman, professor de filosofia, inicia a um projeto de investigação em Nova Iorque com alunos(as) adolescentes. A partir de 1970, Lipman e três colaboradores, Ann Sharp, Fred Oscanyan e José Isaacson, ligam a filosofia à educação, criando diversos materiais curriculares de apoio – livros, conferências e formações direcionados ao corpo docente, no Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), na Montclair State University (Nova York). O professor define a filosofia para crianças como um programa curricular que se baseia na investigação, razoabilidade, democracia, pensamento e deliberação (Moriyón, 2011).

Lipman rapidamente percebeu que a filosofia era essencial para a promoção de competências fundamentais na educação de crianças e jovens, entre estas: preparação contra discursos manipuladores presentes no espaço público, como eram a publicidade e propaganda política. Nesse contexto, Lipman, Sharp e outros colaboradores trabalharam

arduamente nas décadas seguintes no âmbito do IAPC, procurando produzir materiais educativos de fundo filosófico que permitissem que a filosofia se estendesse a todas as faixas etárias: novelas para as crianças e manuais para os professores (Sharp, 2008).

Assim, Lipman, Sharp e a sua equipa do IAPC construíram o programa educativo designado como “Filosofia para Crianças”, com o objetivo de explorar pensamento filosófico de modo colaborativo, tornando a sala de aula numa comunidade de investigação filosófica (Lipman, 1988). Este programa, constituído por 11 novelas para as crianças e manuais de apoio aos professores, promove o desenvolvimento de sessões, baseando-se na leitura de pequenos episódios dessas novelas durante o ano letivo.

As histórias escritas por Matthew Lipman são acompanhadas de exercícios e planos de discussão. Com o suporte metodológico voltado para o desenvolvimento do pensar, os textos que vêm em forma de narrativa, discorrem sobre as várias áreas da filosofia – lógica, ética, estética, metafísica, epistemologia, filosofia da ciência e linguagem – e objetivam, cultivar a aquisição das habilidades cognitivas (Souza, 2013, p. 20)

Após a leitura da narrativa, o grupo era conduzido a uma exploração conjunta de pensamento orientada pelo facilitador adulto, convidando à formulação de perguntas pelas crianças e à busca das suas respostas num registo de investigação coletiva e colaborativa. “As personagens fictícias na novela filosófica podem servir de modelos de diversas formas de raciocínio de conduta para as crianças” (Lipman, 1999, p.19). A narrativa leva as crianças ao mundo racional e imaginário das perguntas filosóficas, de uma forma natural que as faz pensar sobre dado assunto do seu interesse¹.

Através do diálogo, a comunidade de investigação filosófica dá ênfase às ideias de cada membro, reconhecendo a extrema importância à própria comunidade enquanto sujeito de pensamento. O diálogo que se gere e gera nas sessões de filosofia para crianças em comunidade tem como objetivos verbalizar pensamentos, expor perante o grupo a ideia e a opinião pessoal de cada membro (Kennedy, 1992) e a colaboração das diferentes ideias ao escrutínio do grupo.

A importância de conduzir a conversa e o levantamento de perguntas leva a criança a dar relevância à sua curiosidade. O surgimento de perguntas acompanha a vontade de saber o porquê das coisas. Desta forma, a criança assume a sua opinião como

¹ Atualmente a FpC não se reduz apenas ao programa de Lipman e Sharp, apresentando-se em diversos contextos geográficos e culturais, com abordagens distintas. O modelo de comunidade filosófica autonomizou-se do currículo inicial de Lipman e Sharp e é hoje mais utilizado do que o próprio currículo.

sendo importante de ser partilhada em grupo, sendo o seu pensamento um elemento indispensável para o desenvolvimento e bom funcionamento da comunidade de investigação filosófica (Kennedy, 1991). Assim, a busca do “porquê” leva as crianças a dialogarem em grupo, o que conduz a uma maior autonomia, primeiramente enquanto grupo e, posteriormente, enquanto pessoa (Carvalho, 2018). Ou seja, essa dinâmica em comunidade promove na criança responsabilidade social e pessoal.

O espaço onde são praticadas as sessões de filosofia para crianças deve ser um espaço próprio e acolhedor, onde as crianças sintam conforto, tanto ao nível físico como ao nível psicológico. O grupo deve organizar-se em forma de círculo, dando assim a mesma posição geográfica a todos os participantes. O círculo permite a existência de contacto visual entre as pessoas envolvidas na atividade, o que torna o diálogo mais eficaz. Para além disso, quando se está em círculo, não é destacado um lugar para o líder do grupo, numa dinâmica de igualdade epistemológica e política entre todos os participantes no diálogo.

O adulto e orientador da dinâmica é colocado ao nível de qualquer outra pessoa participante, independentemente da idade, tal como os restantes elementos (Lenoir, 2017). “Cada um partilha ideias que, começando por serem suas, são colocadas no espaço comum do diálogo e da reflexão”(Carvalho, 2018, p.3). Assim, o círculo nas sessões de FpC é visto como sendo o centro da ação, à volta da qual é reunido um grupo de pessoas, que explora pensamento em conjunto. Trata-se, então, de um elemento pedagógico promotor do espírito democrático na investigação filosófica. A dimensão democrática que é alcançada na prática da comunidade de investigação é ligada à proximidade dos valores e condições do grupo e dos valores que surgem do uso da palavra. Os resultados que surgem de uma comunidade de investigação filosófica tendem a ser puramente intelectuais: esclarecimento de ideias; descoberta de novas perspetivas; exploração de uma melhor compreensão de conceitos; conclusão sobre tópico em questão (Gregory, 2000).

Enquanto à pessoa adulta que orienta a atividade, é vista como participante que apenas facilita a dinâmica.

Segundo Boe e Hognestad (2010, p. 159), citados por Carvalho, Santos e Sequeira (2017):

(. . .) o facilitador de uma comunidade de investigação com pessoas em idade pré-escolar deve evitar uma postura que pretenda erradicar do discurso elementos mentais como a fantasia ou a analogia, sob pena de entender as

intervenções das crianças como irracionais, insuficientes e incompletas (Carvalho, 2017, p. 732).

No que se refere à comunidade de investigação filosófica e o diálogo, a pessoa que orienta a dinâmica deve mostrar-se igual às restantes pessoas da comunidade na procura e construção das ideias, evitando o destaque das suas competências e posições apenas por ser mais velha. Esta deve evitar a figura de líder, contribuindo antes para que seja a própria comunidade de investigação filosófica a autoridade que toma as decisões. O papel do facilitador será

(. . .) garantir que se construa um espaço para os participantes verbalizem as suas ideias e que os participantes discutam as suas conclusões procurando as razões, identificando consequências das suas afirmações, encontrando possíveis contradições em linhas de raciocínio propostas e reconhecer o conjunto de problemas e tópicos que as questões levantam (Mendonça, 2011, p. 22).

Dando seguimento à mesma linha de pensamento, o papel de facilitador deve exercer-se tendo em mente que qualquer membro da comunidade o pode desempenhar, bastando para isso que sejam dadas aos outros membros oportunidades para exercerem essas competências de gestão do diálogo. Trata-se de um papel fundamental, não apenas para a condução de toda a sessão, mas principalmente no perfil profissional que encarrega, enquanto pessoa ligada à educação.

É curioso que a prática de filosofia com crianças tem efeitos sobre o educador quando este assume com regularidade o papel de facilitador, uma vez que torna o profissional uma pessoa mais disponível para entender os interesses das crianças, eliminando possíveis barreiras hierárquicas que possam existir. Assim consideramos que a filosofia para crianças devia ser vista não apenas metodologia organizada, na qual é estipulado o percurso de “entre” e “depois” da sua prática. Esta deveria ser definida como sendo um modo geral de investigar conceitos através de exploração de pensamento em grupo, com a ajuda de material pedagógico. Definida por vários autores como pedagogia participativa, a prática de filosofia com crianças consiste em incentivar o diálogo, a discussão, a investigação e o pensamento crítico (Barrow, 2015). Trata-se de forma de estar e agir específica, tanto a nível profissional, como a nível pessoal. Este modo de estar ajuda a conduzir o desenvolvimento das crianças de uma forma consciente, criando pessoas e cidadãos responsáveis e razoáveis (Carvalho & Kohan, 2018).

Capítulo 2 – *DESIGN* METODOLÓGICO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O capítulo que se segue apresenta a componente prática do estudo. Neste estão presentes as motivações que nos levaram ao desenvolvimento do mesmo, a apresentação dos(as) participantes que integraram a investigação e a descrição da metodologia utilizada.

2.1. Natureza e tipo de investigação

A investigação aconteceu num ambiente natural, com crianças que frequentam um estabelecimento de educação pré-escolar. Para o desenvolvimento da mesma, recorreu-se ao uso de instrumentos de recolha de dados que são característicos da investigação de natureza qualitativa. Walsh, Tobin e Graue (2010) caracterizam a investigação qualitativa como sendo estreitamente ligada às humanidades. Citando Jacob (1988), os autores referem a investigação qualitativa como sendo “orientada num cenário natural; é enfatizada a compreensão das perspectivas dos participantes; e as questões e os métodos emergem do trabalho de campo desenvolvido” (Walsh, Tobin & Graue, 2010, p. 1038).

Esta investigação teve como instrumentos de recolha de informação a observação e participação direta, facto que levou a uma forte necessidade de descrever e narrar todos os resultados obtidos através de notas de campo, registos fotográficos, registos de gravação áudio e entrevistas. Outros autores descrevem a investigação qualitativa como sendo um trajeto entre o trabalho de campo e a narrativa. (Lincoln, 2015, p. 16). A investigação que desenvolvemos centra-se muito nas notas de campo e na narrativa interpretativa que estas exigem. De uma forma detalhada, deu-se destaque a cada evidência e cada comportamento observado e anotado. Sendo uma investigação de natureza qualitativa reforçamos que, “[a] investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (Biklen, 2013, p. 48). Toda a escrita procura foco nas recolhas de informação, para posteriormente analisar e investigar.

2.2. Questão de investigação

A questão que incentivou todo o progresso da investigação foi: O que se pode verificar numa experiência em comunidade de investigação filosófica com crianças de 3, 4 e 5 anos de idade, em termos de sociabilidade?

2.3. Objetivos da investigação

Como pontos orientadores da investigação foram traçados os seguintes objetivos:

- Perceber se a prática de sessões de filosofia para crianças promove na criança, o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de responsabilidade social;
- Saber se a prática de sessões de filosofia para crianças contribui para uma evolução do comportamento das crianças em termos sociais;

2.4. Participantes no estudo

O desenvolvimento da PES aconteceu com um grupo de vinte e seis crianças, tendo estas entre 3, 4 e 5 anos de idade, sendo 12 do sexo masculino e 14 do sexo feminino. As crianças apresentavam um grupo extremamente interessado às novidades e curioso em saber mais. Em observações primárias as crianças evidenciaram comportamentos que chamaram a nossa atenção para o desenvolvimento da investigação. Comportamentos como: desordem nos momentos de conversa em grande grupo, não esperar pela sua vez para falar, não escutar a opinião do próximo, ausência de diálogo criança-criança. Em primeiros encontros com o grupo achamos ser benéfico para crianças o contacto com a filosofia para crianças.

Do total de vinte e seis crianças, duas das crianças não foram autorizadas a participar na investigação. Deste modo, foram vinte e quatro as crianças envolvidas. Deste grupo foi selecionado um grupo de crianças, que se constituiu uma amostra por conveniência, nomeada por grupo experimental. Este, apresentado na Tabela 1, é composto por 13 crianças, 5 do sexo feminino e 8 de sexo masculino. Em termos de idade, no mês de setembro de 2018, a criança mais nova do grupo experimental tinha 3 anos e 11 meses de idade e a mais velha – 5 anos e 9 meses.

Crianças do grupo experimental		
Criança	Sexo	Idade (setembro de 2018)
Criança A	Feminino	5 anos e 7 meses
Criança B	Masculino	5 anos
Criança C	Masculino	4 anos
Criança D	Masculino	5 anos e 9 meses
Criança E	Masculino	4 anos e 4 meses
Criança F	Feminino	5 anos e 6 meses
Criança G	Feminino	5 anos e 6 meses
Criança H	Masculino	3 anos e 11 meses
Criança I	Feminino	5 anos e 7 meses
Criança J	Masculino	4 anos e 10 meses
Criança K	Masculino	4 anos e 9 meses
Criança L	Feminino	5 anos e 5 meses
Criança M	Masculino	5 anos e 8 meses

Tabela 1 - 2.4.1. crianças do grupo experimental

As restantes 11 crianças representaram o grupo de controlo. Este, apresentado na Tabela 2 é composto por 7 crianças do sexo feminino e 4 do sexo masculino. A criança mais nova do grupo de controlo, no mês de setembro de 2018 tinha 3 anos e 11 meses de idade e a mais velha – 5 anos e 9 meses de idade.

Crianças do grupo de controlo		
Criança	Sexo	Idade (setembro de 2018)
Criança N	Feminino	5 anos e 1 meses
Criança O	Feminino	5 anos e 6 meses
Criança P	Masculino	5 anos e 9 meses
Criança Q	Masculino	4 anos e 6 meses
Criança R	Masculino	4 anos e 7 meses
Criança S	Masculino	4 anos e 1 meses
Criança U	Feminino	4 anos e 9 meses
Criança V	Feminino	4 anos e 9 meses

Criança W	Feminino	4 anos
Criança Y	Feminino	3 anos e 11 meses
Criança Z	Feminino	5 anos

Tabela 2 - 2.4.2. crianças do grupo de controlo

Esta divisão do grupo teve como objetivo a comparação que podia surgir entre o grupo experimental e o grupo de controlo, com o desenvolvimento da investigação.

A recolha de informação junto das famílias das crianças e da equipa educativa da instituição passou por várias fases até à sua conclusão. Numa primeira etapa, em reunião de pais, foram informadas todas as famílias acerca do estudo que se iria iniciar. De uma forma geral, todas as pessoas presentes atenderam de uma forma positiva a iniciativa de desenvolver a investigação ligada à prática de sessões de filosofia para crianças junto das suas crianças.

Numa etapa seguinte, necessitamos de autorização dos encarregados de educação, em relação à participação dos seus educandos no nosso estudo. Igualmente precisamos da concordância e envolvimento da educadora cooperante. Por sua vez, esta mostrou-se sempre disponível em colaborar e ajudar no que fosse necessário.

Em relação às crianças e de uma forma a salvaguardar a confidencialidade dos seus dados foram atribuídas letras como forma de identificação.

2.5. Recolha de dados

Para a elaboração da investigação foram utilizadas várias formas de recolha de informação, sendo que destas “depende[u] a concretização dos objectivos do trabalho de campo” (Aires, 2015, p. 24). Seguindo a mesma linha de pensamento, recorreremos a técnicas como: observação e participação direta, notas de campo, registos fotográficos e de gravação áudio, inquéritos por entrevista e por questionário. Estas foram seleccionadas, com o objetivo de uma recolha de dados mais eficaz e completa, aproveitando de uma forma mais abrangente, todo o trabalho de campo.

2.5.1. Observação

Investigar simboliza traçar objetivos e alcançá-los através da recolha de dados no contexto em questão. Desta forma, “conforme se vai investigando, participa-se com os sujeitos de diversas formas” (Biklen, 2013, p. 128).

A frase acima espelha uma das formas de recolha de dados da nossa investigação, que foi desenvolvida através de um processo de observação constante, acompanhada por participação direta por parte da investigadora.

O método de observação presente na nossa investigação foi direcionado e estreitamente ligado aos seus objetivos. Desta forma, a observação “permit[iu]-nos obter uma visão mais completa da realidade de modo a articular a informação proveniente da comunicação intersubjetiva entre os sujeitos com a informação de carácter objectivo” (Aires, 2015, p. 25).

Deste modo, o processo de observação e participação direta acompanharam todo o desenvolvimento do trabalho de campo, sendo que inicialmente se procedeu a uma observação diagnóstico, seguida por uma participação cada vez mais ativa.

Durante a prática, recorreremos ao método de observação durante todo o decorrer do trabalho de campo, considerando que: “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (Lopes da Silva et al., 2016, p.13). Desta forma, durante a prática em contexto, o grupo foi observado em diversos momentos da rotina diária, tanto em momentos de atividade orientada como em momentos de brincadeira livre. Recolheu-se registos de observação em diferentes períodos do dia. Os registos de observação do grupo experimental surgem maioritariamente durante o decorrer das sessões de filosofia para crianças, uma vez por semana durante o período da manhã. Os registos de observação do grupo de controlo emergem em diversos momentos da rotina diária (Apêndice 1).

A informação recolhida foi tratada e analisada de uma forma constante, facto que definiu o desenrolar da investigação.

Com base nesta observação constante e tão importante para a nossa investigação, tivemos a oportunidade de planificar e preparar as nossas participações, em forma de experiências de sessões de filosofia para crianças.

2.5.2. Notas de campo

Para acompanhar toda a prática do trabalho de campo considerou-se também a forma de registo em notas de campo. Segundo Lopes da Silva et al. (2016, p.13) o processo de observação exige “um registo que lhe permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo”. Para a nossa investigação, as notas de campo foram um dos recursos adequados para registar comportamentos, evidências e episódios revelantes em vários momentos do decorrer da prática.

Segundo Bogdan e Biklen (2013), as notas de campo são um ótimo instrumento de registo de determinadas situações, sendo que outros aparelhos como o gravador áudio ou máquina fotográfica não são capazes de fazer, de forma tão precisa.

Desta forma, recorreremos aos registos escritos em forma de notas de campo durante todo o decorrer da PES, acompanhando o processo de observação na sua totalidade, com o objetivo de deixar marcada a informação recolhida, para analisar posteriormente. (Apêndice 2).

2.5.3. Registos fotográficos e registos de gravação áudio

Além dos registos escritos em forma de notas de campo, no decorrer da nossa investigação recorreremos a outro tipo de registo que tiveram como objetivo anotar o sucedido, captando comportamentos e evidências para melhor recordar e analisar posteriormente.

Os registos fotográficos e os registos de gravação áudio foram utilizados apenas nas sessões de filosofia para crianças e apresentaram uma ferramenta fundamental na recolha de informação.

2.5.4. Inquérito por entrevista

Um dos instrumentos de recolha de dados comum à investigação qualitativa – a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Biklen, 2013, p. 134). No decorrer da investigação, optamos por realizar uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante com o objetivo de recolher mais informações acerca da sua opinião, sobre a temática da filosofia para crianças e sobre a prática pedagógica enquanto educadora de

infância. Com a realização da entrevista pretendemos, não apenas “obter informação sobre o que o sujeito pensa, sobre o assunto que investigamos, mas sobre a sua forma de actuação face a esse assunto” (Aires, 2015, p. 31).

Primeiramente, foi elaborado um guião de entrevista semiestruturada (Apêndice 3), que teve a finalidade de orientar o desenvolvimento da entrevista, de maneira a se conseguir uma informação mais completa.

A entrevista aconteceu após 6 experiências de sessões de filosofia para crianças e também teve como objetivo, perceber se a prática das sessões causou impacto no comportamento das crianças, na perspectiva da educadora. Esta ocorreu no dia 18 de dezembro de 2018, na sala reuniões da instituição. A entrevistada – educadora de infância cooperante - demonstrou, desde sempre, disponibilidade em participar e contribuir para um desenvolvimento de sucesso da nossa investigação.

O decorrer da entrevista foi captado através de gravação áudio, que foi devidamente transcrita e posteriormente devolvida à entrevistada para que a validasse (Apêndice 4).

Após o término das experiências de sessões de filosofia para crianças com o grupo experimental, sentiu-se necessidade de saber a opinião das crianças acerca do assunto. Considerou-se que seria benéfico para a investigação a realização de uma outra entrevista, direcionada às crianças do grupo experimental. A entrevista consistia em questionar cada criança, seguindo um guião de entrevista semiestruturada (Tabela 3 - 2.5.4.3. entrevista às crianças), que foi composto por 4 perguntas simples. A entrevista teve como objetivo perceber se a prática da experiência das sessões de filosofia para crianças foi prazerosa para as crianças. A entrevista foi realizada no dia 27 de fevereiro de 2019, entre as 10h30 e as 11h00 da manhã. A entrevista foi realizada às 13 crianças do grupo experimental, uma a uma, na sala onde normalmente eram praticadas as sessões de filosofia para crianças. Todas as crianças demonstraram vontade e interesse em participar na entrevista. As 13 entrevistas foram captadas através de gravação áudio e foram devidamente transcritas (Apêndice 5).

1.	Gostaste de fazer as sessões de Filosofia? Porquê?
2.	O que mais gostaste nas sessões de Filosofia? Porquê?
3.	O que aprendeste com as sessões de Filosofia?

Tabela 3 - 2.5.4.3. Entrevista às crianças

2.5.5. Inquérito por questionário

Durante o decorrer da parte prática da investigação, esteve sempre presente a vontade de a tornar num trabalho rico em termos de informação e dados recolhidos. Após 6 sessões, acompanhando a entrevista realizada à educadora de infância, surge o interesse em perceber a dimensão que esta experiência teve fora da instituição. Este interesse deu origem a um questionário que foi aplicado às famílias das crianças do grupo experimental (Apêndice 6).

O questionário foi mais um instrumento de recolha de dados, que teve como objetivo perceber qual foi e se houve impacto no comportamento das crianças, nomeadamente fora do contexto educacional. O questionário consistia um documento composto por 13 questões agrupadas em 3 secções, nomeadamente: identificação pessoal, família e filosofia para crianças, e era formado por questões abertas e fechadas.

O questionário foi entregue a 13 famílias e destas obteve-se o retorno de 9.

Cada questionário foi consultado, transcrevendo e organizando os resultados para uma melhor análise (Apêndice 7).

2.6. Intervenção na prática pedagógica

Ao longo da prática em trabalho de campo e conhecendo melhor o grupo, percebeu-se que se tratava de crianças que apresentavam comportamentos pouco adequados em termos de regras sociais. Analisamos, nos momentos de conversa em grupo, crianças que apresentavam dificuldade em comunicar, sendo que falavam todos ao mesmo tempo, causando desordem (Apêndice 8).

Tendo em conta estas observações iniciais, decidimos conduzir o foco da nossa intencionalidade em busca de respostas de melhoria e evolução do comportamento das crianças, a nível de regras sociais. Deste modo, tendo conhecimento das características da filosofia para crianças, decidimos traçar um plano de 6 experiências de sessões. Decidimos distribuí-las, praticando uma por semana, com início a dia 7 de novembro e fim dia 11 de dezembro de 2018.

Com o início do ano 2019, surgiu a ideia de dar continuidade da prática das experiências de sessões de filosofia para crianças. Deste modo, durante o mês de fevereiro conseguimos realizar 3 sessões, relativamente nos dias 6, 13 e 20. Assim, deu-se por

terminada a intervenção prática pedagógica com uma totalidade de 9 experiências de sessões de filosofia para crianças.

2.6.1. Experiências de sessões de Filosofia para Crianças

Em Educação de Infância, cabe ao(à) educador(a) a tarefa importante de organizar toda a dinâmica das práticas pedagógicas a acontecer no Jardim de Infância. Este(a) é o(a) responsável pela condução da sua intencionalidade educativa, proporcionando oportunidades de aprendizagem. Cabe ao educador(a), “não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas conhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15). Esta ação é de grande importância nas práticas com o grupo, criando momentos significativos nas memórias das crianças, enquanto elementos principais da Educação de Infância. Deste modo, a prática das sessões de filosofia para crianças veio a ser uma experiência para o grupo. Conhecendo o comportamento inicial do grupo, com o desenvolver das sessões foi nosso objetivo saber se a prática das mesmas provocava mudanças no comportamento das crianças, em relação a regras sociais.

As sessões de filosofia para crianças foram realizadas semanalmente, à quarta-feira, respeitando sempre a disponibilidade do grupo e das profissionais que o integravam, e tiveram uma duração de aproximadamente 45 minutos, entre as 10h30’ e as 11h15’.

Lipman conferia uma estrutura específica às sessões de filosofia para crianças em comunidade de investigação. Este recorria à leitura de textos (episódios das novelas) que incentivavam todo o decorrer da sessão. A partir destes, as crianças eram convidadas a fazer as suas perguntas, surgindo o diálogo e a discussão de ideias entre os participantes (Lipman, 1997). A prática das 9 sessões igualmente respeitou uma estrutura específica (Tabela 4 – 2.6.1.4. estrutura sessões FpC), que foi repetida em todas as sessões. Não recorremos ao uso permanente de leitura de texto, apostando na exploração de dinâmicas diferentes em cada sessão, respeitando vontades e interesses dos seus participantes.

Estrutura das sessões de FpC
Entrada na sala

Quem está?
Medalha do responsável
Dinâmica
Avaliação

Tabela 4 - 2.6.1.4. Estrutura sessões FpC

As sessões de filosofia para crianças iniciavam com a concentração de todas as crianças do grupo experimental. Este recolhimento era feito de uma forma autónoma pelas crianças participantes. Estas reuniam o grupo, convidando cada elemento a deslocar-se até à sala disponibilizada para a prática das sessões (Figura 1 – espaço de prática das sessões).



Figura 1 - 2.6.1. Espaço de prática das sessões

Depois de estar o grupo todo reunido e sentado no chão em forma de círculo era dado o início da sessão, anotando o nome das pessoas presentes. Inicialmente esta tarefa era elaborada por mim, enquanto pessoa adulta, mas com a prática das sessões, era a pessoa responsável pelo uso da medalha que certificava a presença de cada participante, numa lista com os nomes dos mesmos. A atividade “Quem está?” consistia em chamar em voz alta cada pessoa participante das sessões. Ao enunciar o nome, o grupo era incentivado a estabelecer contacto visual sobre a pessoa, confirmando, igualmente em voz alta, a presença da mesma. De seguida, era atribuída uma medalha à pessoa que se responsabilizava por orientar o diálogo entre o grupo. Esta pessoa era escolhida pelo grupo, com o consentimento de todos os seus elementos.

A dinâmica preparada para cada sessão dependia do interesse do grupo. Nomeadamente, o interesse de cada indivíduo não é evidenciado quando este é exposto perante vários estímulos ou pontos de partida das atividades. Esta sobcarga de incentivos faz com que a criança se sinta insegura em relação àquilo que deseja (L'Ecuyer, 2016). Deste modo, as sessões iniciais não dispuseram de estímulos específicos. Consideramos estímulos todo o material pedagógico que poderia ser apresentado ao grupo. A ausência de estímulo tinha como objetivo incentivar as relações afetivas entre os elementos enquanto grupo, evitando o foco em coisas alheias (Debesse, 1975). Foi nosso objetivo que, em primeiro lugar, as crianças participantes nas sessões se assumissem enquanto elemento de um grupo. O facto de não apresentar às crianças nenhum material previamente preparado levou o grupo a concentrar toda a sua atenção sobre a prática da sessão em si. Com esta estrutura das sessões, sem qualquer pressa de atingir resultados, conseguimos formar um grupo coeso. As crianças, para além de escutar a opinião do próximo, conseguiam explorar ideias em grupo, dialogar e discutir diversos assuntos. Naquele espaço próprio das práticas de sessões de filosofia, as crianças conversavam livremente, expondo opiniões e perguntas perante o grupo com objetivo de investigar e querer descobrir o porquê de dado assunto. A partir daí, deixou de ser apenas um grupo, passando a poder chamar-se uma “comunidade de investigação filosófica”.

Mais abaixo seguirá uma transcrição das dinâmicas que se apresentaram mais significativas no decorrer das sessões de filosofia para crianças. Algumas despertaram grande interesse junto do grupo e foram repetidas por várias vezes. Recorreu-se aos materiais especificados abaixo por dois motivos: alguns materiais foram escolhidos por serem do interesse das crianças; outros foram escolhidos com objetivo de provocar nas crianças a discussão de ideias e opiniões.

Caixa de som

A atividade consistia na passagem de uma caixa que emitia som ao dar-lhe corda. A dinâmica era praticada de duas formas. Uma delas era passar a caixa por cada participante que nomeadamente segurava no objeto por instantes e passava-o à próxima pessoa.

Outra forma de dar uso à caixa de som era colocá-la no centro do círculo, deixando fluir a sua melodia.

O objetivo da caixa de som era atingir uma maior harmonia entre os participantes das sessões de filosofia para crianças. Esta tinha a função de introduzir ou dar início da sessão. A caixa de som não foi pensada para ser um estímulo. Esta tinha como objetivo harmonizar o ambiente entre os participantes na sessão, para posteriormente dar início à mesma. Acabou por ser uma prática habitual sem qualquer outro propósito.

Bola com luz/ novelo de lã

A bola com luz ou o novelo de lã eram outros objetos introduzidos com o objetivo de dar início às sessões. Eram objetos que passavam por cada pessoa. Quem tivesse a bola, expressava a sua opinião sobre certo assunto a debater, como por exemplo: o que fazemos nas sessões de filosofia, dizer o nome próprio e coisas que cada um(uma) gosta de fazer. Recorriamos à passagem da bola com luz/ novelo de lã diversas vezes, sempre que sentimos a necessidade de repousar e situar melhor no tempo e no espaço.

A atividade de passar dado objeto e com essa passagem incentivar o diálogo entre as pessoas a participar nas sessões de filosofia para crianças era uma forma de fazer a ligação entre a realidade fora do espaço dedicado à filosofia e a prática das sessões. O objetivo inicial da atividade seria iniciar a sessão, situando no tempo as pessoas que nesta participam. O objeto foi considerado um ponto de partida do diálogo a partir do momento em que a sua utilização levava o grupo a explorar questões filosóficas.

Medalha do responsável

A medalha era um objeto presente nas sessões de filosofia para crianças, desde o seu início (Figura 1 – 2.6.1.1. medalha do responsável). A pessoa que usava a medalha era designado responsável pelo desenvolver da sessão. Este organizava o diálogo entre os participantes, dando a oportunidade de se expressar verbalmente a cada pessoa que mostrasse vontade para tal.

O uso da medalha tornou-se uma prática própria das sessões de filosofia para crianças. Com esta, os(as) participantes tomavam consciência e responsabilidade em relação ao funcionamento do grupo enquanto comunidade.

A prática da atribuição de uma medalha tinha como objetivo atribuir também a responsabilidade social que cada pessoa transporta enquanto elemento importante de um grupo, de uma comunidade ou de uma sociedade.

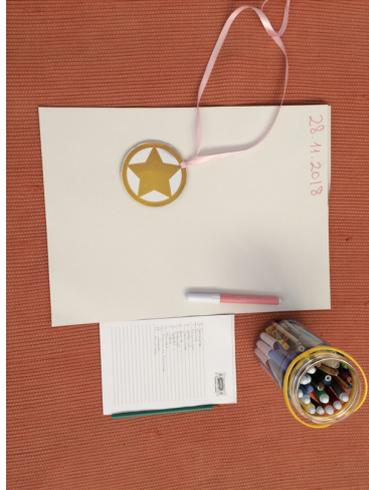


Figura 2 - 2.6.1.1. Medalha do responsável

O mistério

O mistério era uma dinâmica representada por um objeto específico. Este apresentava um pau com o símbolo de ponto de interrogação numa das extremidades. A introdução do objeto às práticas das sessões teve como objetivo relacionar o abstrato das perguntas e daquilo que queremos saber, o desconhecido, a um objeto fisicamente presente. Deste modo, organizamos melhor as ideias acerca de uma coisa que pouco conhecemos.

O objeto serviu para dar auxílio ao diálogo sobre as perguntas e os mistérios que surgiu nas sessões de filosofia.

Caras de avaliação

A atividade consistia em atribuir emoções vividas durante a sessão, em forma da caras: felizes, tristes ou pensativas (Figura 2 – 2.6.1.2. caras de avaliação). Cada participante era convidado a retirar uma cara e explicar a sua escolha.



Figura 3 - 2.6.1.2. caras de avaliação

A atividade teve como objetivo refletir em grupo acerca do decorrer da sessão, voltar e repensar o sucedido, para poder alterar o que correu menos bem e, nomeadamente, dar seguimento àquilo que nos proporcionou experiências agradáveis.

As caras de avaliação acompanharam praticamente todas as sessões de filosofia para crianças, tornando-se uma atividade habitual associada ao término de cada encontro.

Quem está?

A atividade *Quem está?* era uma dinâmica praticada no início de cada sessão. Esta começou a fazer parte das práticas preferidas do grupo, visto que apresentava sucesso junto das crianças.

A dinâmica consistia em convocar cada participante, em voz alta, fazendo com que todas as outras pessoas presentes estabelecessem contacto visual com a mesma. O objetivo desta chamada reforçada e partilhada era de reforçar a união entre as pessoas da comunidade.

A Elfi

A Elfi constitui uma das histórias para crianças que compõem o currículo do IAPC, escrita por Matthew Lipman (Lipman, 2000). Esta novela destinava-se essencialmente a

crianças no início da escolaridade, 5 e 6 anos, e trata de vários temas filosóficos como o próprio pensamento. Recorremos à leitura de um dos capítulos no decorrer de uma sessão de filosofia para crianças. Para cada novela, existia manual de apoio para o professor, com sugestões de dinâmicas a explorar. No nosso caso, não recorremos a esse tipo de apoio.

A leitura teve como objetivo introduzir um certo assunto a explorar e incentivar a discussão do mesmo.

Pensamos de olhos fechados?

A atividade *Pensamos de olhos fechados?* surgiu após uma sessão durante a qual se dialogou acerca do pensamento. A dinâmica consistiu em explorar melhor a capacidade de pensar, mesmo de olhos fechados. Esta teve como objetivo dar continuidade à conversa sobre esta capacidade que o ser humano possui.

***Alex e o ratinho de corda* de Leo Lionni**

Alex e o ratinho de corda de Leo Lionni (Lionni, 2017) é um livro para crianças que se dirige a pessoas de todas as idades. Este explora a questão do real, no caso – um rato real e do material, um rato brinquedo. A leitura da história teve como objetivo incentivar o diálogo entre os participantes da sessão acerca do assunto (Figura 3 – 2.6.1.3. Sessão com recurso a livro).



Figura 4 - 2.6.1.3. Sessão com recurso a livro

Se esta sessão fosse uma paisagem

A atividade consistia em associar a prática de cada sessão de filosofia a uma paisagem, praticando avaliação figuro-analógica (Miguel, 2006). Desta forma, eram apresentadas aos participantes, duas imagens: uma com uma paisagem composta por tons quentes, representando uma imagem alegre e outra, com tons frios, representando uma imagem menos alegre (Figura 3 – 2.6.1.3. Sessão com recurso a livro).

A prática da atividade teve como principal objetivo associar todo o decorrer da sessão a uma das imagens. Numa forma de avaliação das vivências e emoções que foram experienciadas, a prática da atividade conduzia as sessões para o seu término.

Espreguiçar para terminar

No fim de cada sessão de filosofia para crianças recorríamos à prática de um exercício de alongamento de todo o corpo, de forma a descontraír os músculos que estiveram sob tensão. Segundo Dina Mendonça (Mendonça, 2011), participar numa sessão exige aos seus participantes uma grande capacidade de concentração, o que faz com que o corpo tome uma postura mais tensa. Ao espreguiçar, dá-se por terminada a sessão, proporcionando relaxamento a nível físico aos seus participantes.

Passa a ideia

Passa a ideia é uma atividade que surgiu com o objetivo de incentivar o diálogo entre os participantes. Nesta, e para um decorrer das sessões mais proveitoso para todas as pessoas que as integram, foi de grande importância estabelecer relações de pertença a um grupo: a comunidade de investigação. O diálogo que a prática da atividade originava era desenvolvido entre criança – criança, sem passar pela pessoa adulta. Desta forma, cada pessoa expressava a sua opinião, a pessoa que iria falar a seguir tinha de acrescentar a sua ideia à opinião exposta anteriormente.

Hospital das bonecas de Ann Margaret Sharp

Hospital das bonecas de Ann Margaret Sharp (Sharp, 2008) é outra novela do programa curricular de filosofia para crianças do IAPC (Figura 5 – Literatura FpC). Dividida em vários capítulos e subcapítulos, e assim como as restantes novelas, está escrita de forma a poder ser explorada gradualmente (por episódios). Nas sessões de filosofia para crianças, recorreremos à introdução de partes do livro tendo em conta o interesse manifestado por parte das crianças, em relação à leitura e exploração de histórias. *Hospital das bonecas* incentiva nos seus leitores o questionamento sobre assuntos de natureza social, ética, emocional e pessoal.



Figura 5 - 2.6.1.5. Literatura FpC

Eu registo

Ao fim de cada sessão, surgia sempre o mesmo pedido por parte das crianças – registar o sucedido. Desta forma, arranjamos material adequado e, sempre que necessário, este era disponibilizado. Quase todas as crianças recorriam ao registo antes de abandonar o espaço, registando episódios que foram de certo modo significativos e importantes a recordar. Com o desenvolver das sessões de filosofia, foi aumentando o material que nestas era utilizado. Surgiu assim a necessidade de formar uma caixa que abrigasse todos os utensílios que nos eram úteis (Figura 4 – 2.6.1.4. Material para sessão de FpC).



Figura 6 - 2.6.1.4. Material para sessão de FpC

Amigos novos

Ao longo da prática das sessões surgiu a necessidade de simbolizar termos regularmente utilizados na filosofia para crianças. Desta forma, criamos instrumentos novos para facilitar esta associação. Nomeadamente, apresentamos dois amigos novos que representavam dois bonecos feitos de pedras e material de desperdício (Figura 7 – objetos: concordo e discordo). Um chamava-se Concorde e o outro Discorde. Cada participante podia recorrer ao manuseamento do objeto respetivo, consoante a necessidade do uso de cada palavra (concorde/discorde). A atividade teve como objetivo assimilação de vocabulário novo, não só às palavras, mas aos atos mentais de concordar e discordar. Os objetos facilitaram às crianças o acesso a duas palavras e respetivos significados pouco ou nada utilizadas anteriormente.



Figura 7 - 2.6.1.7. Objetos: concordo e discordo

2.6.2. Observação, planificação e avaliação

O processo de planificação é o fruto de uma boa observação do(a) educador(a). Neste são projetadas as ideias a por em prática, numa ação que acompanhará a observação e registo de interesses e necessidades anteriormente anotados. Uma constante reflexão por parte do(a) educador(a) acompanha este processo que acaba por ser uma espécie de

ciclo que se repete durante toda a prática pedagógica do profissional (Lopes da Silva et al., 2016).

O processo de planificação de uma sessão de filosofia para crianças, segundo Splitter e Sharp (1995), consiste em seguir sempre os interesses da comunidade. Neste é de extrema importância saber ouvir as crianças e acompanhar as suas curiosidades. O foco da planificação deve ser dado ao problema e ao processo de exploração do mesmo, e não à sua resolução. O plano para cada sessão deve basear-se em provocações que irão incentivar o levantamento de perguntas e discussão de ideias. Por sua vez, o orientador da sessão deve adaptar as suas estratégias, sem idealizar o desenvolver da sessão. Acompanhando o decorrer da sessão com pequenos rascunhos irá planificar uma próxima sessão .

Durante o desenvolvimento das sessões de FpC foi de grande importância todo o processo de observação, avaliação, planificação e reflexão. Para o registo das preparações de cada sessão, recorremos a um instrumento que consistia numa folha plastificada composta por pontos orientadores. Neste era possível anotar, modificando caso fosse necessário, o plano a por em ação numa próxima sessão (Apêndice 9). As planificações que projetamos para cada sessão tiveram o objetivo de acompanhar o fio condutor que ligava as sessões. Foram suportes de segurança para o facilitador das sessões, com base em evidências sucedidas, pensar em futuras provocações a apresentar à comunidade. De suporte ao processo de planificação recorremos a uma estrutura específica (Apêndice 10). Apesar da estrutura constante, a dinâmica explorada em cada sessão acompanhava as necessidades e interesses dos participantes das sessões.

O processo de avaliação é praticado como sendo uma reflexão sobre o que aconteceu. Este representa um complemento à prática pedagógica no qual é necessário repensar a ação anterior para posteriormente voltar a planear uma futura atuação (Carvalho & Portugal, 2017). Idêntico ao instrumento de planificação, elaboramos um instrumento de registo à avaliação de cada sessão. Este apresentava uma folha plastificada na qual era possível o registo e alteração das nossas reflexões a cerca do sucedido em cada sessão (Apêndice 11).

Capítulo 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

O capítulo que se segue irá apresentar, de forma generalizada, uma descrição dos dados recolhidos ao longo do estudo, analisando-os de modo interpretativo.

Como já referido nos capítulos anteriores, o grupo foi observado em diversos momentos da sua rotina diária, sendo que o grupo experimental participou nas sessões de filosofia para crianças, facto que levou a uma observação mais completa. O grupo de controlo foi observado nos restantes momentos do dia a dia e fora dos momentos destinados às sessões de filosofia para crianças, sendo que as crianças do grupo de controlo não participaram nas sessões de filosofia para crianças.

A análise interpretativa dos dados que se segue apresenta uma comparação de evidências entre as crianças do grupo experimental e as crianças do grupo de controlo. As crianças do grupo experimental partilharam vivências das sessões de filosofia para crianças com as crianças do grupo de controlo.

A análise interpretativa dos dados recolhidos foi categorizada em 4 temáticas para uma apreciação mais completa. Estas abordam ideias como: convivência e responsabilidade social, comunicação enquanto comunidade/grupo, pensar filosoficamente, independência e autonomia.

3.1. Convivência e responsabilidade social

Ao longo de toda a recolha de dados, analisaram-se diversos comportamentos e formas de estar, por parte das crianças, em relação à convivência social. Inicialmente, em primeiros contactos com o grupo de crianças deparamo-nos *com um grupo bastante numeroso inserido num espaço insuficiente em termos de dimensões físicas* (registo de observação direta/notas de campo, mês de setembro de 2018, Apêndice 8). Considerou-se que esse facto poderia ter impacto no comportamento das crianças. Encontrou-se um grupo *extremamente interessado às novidades e curioso em saber mais* (mês de setembro de 2018, Apêndice 8). Antes de dar início às sessões de filosofia para crianças, com foco

nos momentos de reunião e conversa em grupo, reparou-se em crianças que *apresentava[m] dificuldades de comunicar, sendo que as crianças conversavam todas ao mesmo tempo, provocando assim a desordem na sala* (mês de outubro de 2018, Apêndice 8). Em relação à regularização de situação, observamos que *as crianças voltavam a estar mais calmas apenas com a intervenção do adulto. Analis[amos] que este representava a figura de líder e autoridade no grupo* (mês de outubro de 2018, Apêndice 8).

Em relação à forma como o diálogo decorria entre o grupo, observamos que *este não acontecia entre criança [- criança]. (...) quando estava algum assunto em discussão, a criança dirigia a sua resposta ou para o grupo em geral, ou para o adulto presente* (mês de outubro de 2018, Apêndice 8). Por diversas vezes, observamos em algumas crianças comportamento de liderança, principalmente na criança A. A mesma assumia postura de autoritária, *com o objetivo de chamar a atenção do adulto e de certa forma de o agradar* (mês de outubro de 2018, Apêndice 8). O mesmo comportamento de liderança sobressaía nos momentos de brincadeira não orientada pela pessoa adulta. Por diversas vezes, as crianças A, U e M assumiam o papel de figura autoritária que conseguia conduzir pequenos grupos de crianças, sob a sua ordem. Observamos que, sendo contrariadas, *principalmente a criança A, estas reagiam de uma forma negativa, demonstrando revolta e tomando posse de comportamento de amuo e birra* (mês de outubro de 2018, Apêndice 8).

Com o início das práticas das sessões de FpC com o grupo experimental, anotamos evidências em termos de comportamentos de caráter social. Durante o decorrer da 2.^a sessão, inicialmente *todas as crianças conseguiram autorregular o seu comportamento, tomando uma postura calma* (2.^a experiência, Apêndice 8).



Figura 8 - 3.1.1. Crianças a avaliar sessão de FpC

Com o decorrer das sessões, conseguimos analisar comportamentos de natureza social que nos mostraram a existência de relações e formas de estar entre as crianças, nas quais era notório o respeito pelo próximo. As crianças apresentavam um maior envolvimento nas dinâmicas propostas nas sessões de filosofia, de forma individual, sem recorrer à aprovação da pessoa adulta (Figura 1 – 3.1.1. Crianças a avaliar sessão de FpC). Começamos a reparar em evoluções significativas na capacidade de dialogar, verbalizar ideias e participar em debates. Nomeadamente, analisamos por diversas vezes que as crianças conseguiam *estabelecer contacto visual entre participantes, seguido por diálogo criança-criança*, conseguindo cada vez mais *manter um diálogo organizado, (...) por várias vezes utilizavam a palavra “porque” para dar uma razão à sua expressão verbal. (...) Para falar, as crianças colocavam o dedo no ar e esperavam para escutar a criança que estava a falar. Esperavam, pacientemente pela sua vez e conversavam de uma forma clara.* (4.^a experiência, Apêndice 8). As crianças conseguiam gradualmente, com a participação nas sessões de filosofia para crianças, assumir novas formas de dialogar e expor ideias em grupo. Com o apoio de materiais próprios das sessões, estas apresentaram grandes mudanças comportamentais enquanto grupo (Figura 2 – 3.1.2. Crianças a dialogar).



Figura 9 - 3.1.2. Crianças a dialogar

Em relação ao grupo de controlo, analisamos em algumas crianças *um forte interesse em participar nas sessões de FpC, nomeadamente as crianças N, P, U e W que questionavam constantemente, se estes faziam parte da Filosofia* (mês de dezembro, Apêndice 8). Em relação aos comportamentos das crianças nos momentos de convívio em grande grupo, analisamos que as alterações de comportamento do grupo experimental eram tão evidentes que influenciavam comportamentos do grupo de controlo. Em diversos momentos reparamos na prática de regras sociais como: esperar pela sua vez para falar, escutar o próximo e respeitar a sua opinião, explorar ideias em grupo. Notamos que as crianças do grupo de controlo imitavam as crianças do grupo experimental, em diversos momentos de convívio, tanto nas reuniões em grande grupo, como nos momentos de brincadeira não orientada pela pessoa adulta, em pequenos grupos. Nomeadamente analisamos que *as crianças do grupo de controlo observavam os comportamentos das crianças do grupo experimental e de seguida imitavam. As crianças V, X, e T começaram a colocar o dedo no ar, para mostrar que têm algo a comunicar. De uma forma geral, notei o grupo de controlo mais atento ao comportamento do grupo experimental. Observei que as crianças do grupo de controlo depositavam toda a sua atenção no vocabulário novo que estava a ser praticado pelas crianças do grupo experimental* (mês de dezembro, Apêndice 8).

Com o avanço das sessões de filosofia para crianças observamos e anotamos fortes mudanças no comportamento das crianças do grupo de controlo em termos de convivência e responsabilidade em relação ao próximo enquanto pessoa e colega. No decorrer da 7.^a sessão de filosofia notou-se claramente por parte do grupo experimental o manifestar de postura diferente na convivência em grupo. Mais analisamos

comportamentos como *o estabelecer contacto visual com a pessoa que está a falar, estabelecer diálogo criança-criança, colocar o dedo no ar para sinalizar a vontade de comunicar algo – verbalmente, escutar a comunicação do(a) colega* (7.^a experiência, Apêndice 8).

Para além da evidente mudança no comportamento das crianças do grupo experimental, pudemos contar com a opinião da profissional que acompanha o grupo de crianças – a educadora cooperante. Depois de uma entrevista dirigida à mesma, a educadora referiu notar diferença em termos sociais entre o grupo experimental e o grupo de controlo. Esta referiu achar as crianças *mais calmas, capazes de se respeitar mais uns aos outros e de tentarem dar a sua opinião, mesmo aqueles miúdos mais inibidos que começaram a mostrar que tinham uma opinião a dar, para ser ouvida* (transcrição de entrevista à Educadora de Infância Cooperante – Apêndice 4). A educadora que acompanha o grupo há relativamente dois anos mencionou que as crianças reagiram de forma positiva à prática de sessões de FpC e ainda referiram ir *para a filosofia para conversar* (transcrição de entrevista à Educadora de Infância Cooperante – Apêndice 4).

Com a prática das sessões, foi do nosso interesse consultar as famílias das crianças do grupo experimental, para saber se houve e qual o impacto nas manifestações a nível social. Recorrendo a aplicação de questionários, conseguimos registar informações extraídas fora do contexto de educação formal. Nomeadamente, a pessoa inquirida representante da criança D referiu que esta *observa muito bem [o seu] comportamento e dos colegas e consegue mudar o seu consoante as técnicas que tem aprendido* (resultado do questionário aplicado às famílias do grupo experimental – Apêndice 7). Num ambiente familiar, esta relata notar diferença no comportamento da sua criança, referindo estar mais atenta ao seu próprio comportamento e também dos seus colegas. A mesma pessoa inquirida menciona ter *observado a criança D mais calma, mais desenvolvida a nível da fala* (resultado do questionário aplicado às famílias do grupo experimental – Apêndice 7).

Outra pessoa inquirida refere a prática de sessões de filosofia para crianças benéfica para o desenvolvimento da sua criança, em semelhança à *tomada de consciência em relação aos comportamentos e às relações interpessoais* (resultado do questionário aplicado às famílias do grupo experimental – Apêndice 7).

3.2. Filosofia com crianças, qual o impacto?

Desde o início da investigação, sabíamos que a filosofia para crianças era novidade, não apenas para as crianças, mas também para as suas famílias e toda a equipa educativa que as acompanha. Logo no início das práticas das sessões, notámos uma resposta positiva por parte das crianças do grupo experimental. Estas demonstraram forte interesse em frequentar as sessões. Na 3.^a sessão percebemos que as crianças tinham considerado significativas as duas sessões anteriores, visto que estas *explicaram a uma criança que tinha faltado, dinâmicas próprias da FpC* (Registo de observação direta/notas de campo – Apêndice 8).

Ao longo do desenvolvimento das sessões de filosofia para crianças com o grupo experimental, conseguimos analisar benefícios para as crianças, não apenas ao nível de desenvolvimento e convivência social. Conseguimos perceber que estes benefícios foram de certa forma transmitidos – do grupo experimental ao grupo de controlo. Através de inquéritos dirigidos às famílias do grupo experimental, percebemos que a maioria tinha interesse no contacto das suas crianças com a filosofia para crianças, achando benéfico para o desenvolvimento das mesmas a vários níveis. A família representante da criança A referiu que a criança *fala com entusiasmo sobre as aulas*; em resposta à pergunta 12. *Considera que a prática de FpC é benéfica para o desenvolvimento do(a) seu(sua) filho(a)?*, a maioria das famílias deu resposta positiva, justificando a mesma da seguinte forma:

Representante criança A: *a longo prazo penso que influenciara a sua maneira de ser e as suas relações interpessoais*;

Representante criança J: *embora não tenhamos observado em concreto uma alteração ao seu comportamento, acredito que, a longo prazo, o ajudará a ser uma criança mais completa e feliz nas relações consigo e com os outros*;

Representante criança M: *tomada de consciência em relação aos comportamentos e às relações interpessoais*;

Representante criança F: *tudo que lhe ensine novas competências é positivo* (Resultado do questionário aplicado às famílias do grupo experimental – Apêndice 7).

A educadora cooperante que acompanhou o desenvolvimento do estudo referiu na entrevista considerar que *os bons exemplos também se transmitem*. Comentário que nos levou a anotar que os avanços conseguidos com o grupo experimental foram de certa forma transmitidos ao grupo de controlo. Em relação ao impacto que a filosofia para

crianças possa provocar nas crianças, a educadora cooperante é de opinião que a longo prazo será uma prática benéfica para o desenvolvimento das crianças. Esta ainda refere que a prática de sessões de filosofia para crianças *ajuda a pensar nas atitudes, ajuda a refletir em grupo e individualmente, como se houvesse uma paragem na nossa ação no nosso dia a dia, se eles realmente tiverem esse momento e se for privilegiado, tipo de atitude, porque a filosofia acaba por ser uma atitude que se tem, que eles se calhar melhoram o comportamento. O ajudar a pensar bem e a refletir há de contribuir com certeza para um bom desenvolvimento* (Transcrição de entrevista à Educadora de Infância Cooperante – Apêndice 4). Entendemos essa resposta como associação entre o tempo reservado às sessões de filosofia a um tempo de qualidade, no qual é respeitado o ritmo próprio da criança. Percebemos que a educadora cooperante identificava as sessões de filosofia para crianças como benéficas para as crianças, por serem tempo de qualidade e não de quantidade. Sem pressa de atingir certo resultado ou de completar certa atividade, deixar que a criança expresse os seus interesses (Kennedy & Kohan, 2008).

Com o avanço das práticas de sessões de filosofia para crianças com o grupo experimental, consideramos as mesmas benéficas para o desenvolvimento das crianças a vários níveis.

- Aquisição e prática de vocabulário novo:

Em termos de comunicação e formas de dialogar, ao longo da prática das sessões notamos que as crianças começaram a fazer uso de palavras novas. Reparamos que as crianças do grupo experimental *recorriam ao uso de palavras específicas da FpC, tais como: concordo, não concordo, porque. (...) por várias vezes utilizavam a palavra “porque” para dar uma razão à sua expressão verbal* (Registo de observação direta/notas de campo – Apêndice 8).

Mesmo fora da prática das sessões de filosofia para crianças, anotamos um uso recorrente de vocabulário novo, por parte das crianças do grupo experimental. Vocabulário esse que era passado para as crianças do grupo de controlo e, apesar de não ser utilizado, reparamos num forte interesse das crianças em saber e conhecer mais acerca da filosofia. Durante o mês de dezembro, numa situação de rotina diária, a criança M referiu: *- não concordo com ele! Porque não é justo ser sempre os mesmos a irem no final do comboio!* (dia 3 de dezembro, 12h10 – Evidências do mês de dezembro – Apêndice 8).

Gradualmente, as crianças do grupo experimental começaram a praticar vocabulário utilizado especificamente nas sessões de filosofia para crianças,

nomeadamente expressões como: concordo, discordo, porque, por exemplo, dar razão: a criança J referiu: *mas porquê? Tens de dar uma razão. Nós na Filosofia damos razões.* (dia 5 de dezembro, 10h30 – Evidências do mês de dezembro – Apêndice 8). As crianças praticavam um discurso específico da filosofia para crianças, tentando verbalizar o seu pensamento, justificando as suas ações.

Em relação às crianças do grupo de controlo, não dispendo de contacto direto com as sessões de filosofia para crianças, notamos que estas *depositavam toda a sua atenção no vocabulário novo que estava a ser praticado pelas crianças do grupo experimental* (mês de dezembro – Apêndice 8).

- Exploração de pensamento:

Durante a prática das sessões com as crianças do grupo experimental, notamos uma evolução na forma como as crianças exploravam e expunham o seu próprio pensamento. Reparamos que, durante a prática, o grupo iniciou uma nova forma de refletir sobre certas questões. As crianças começaram a explorar cada questão de forma mais elaborada e filosófica, indo ao fundo da mesma, querendo saber o porquê de acontecer de dada forma. Acerca do pensamento em si, algumas crianças no decorrer da 5ª sessão de filosofia para crianças referiram:

- criança M: *pensar é o pensamento;*
- criança A: *concordo com tudo, porque a minha cabeça é que pensa;*
- criança L: *a minha cabeça é que sabe tudo;*
- criança M: *é só a cabeça que pensa* (dia 5 de dezembro, das 11h às 12h – Apêndice 8).
- criança G: *às vezes gosto de pensar sozinha e não gosto quando não me deixam em paz* (dia 11 de dezembro, 10h15, Evidências do mês de dezembro – Apêndice 8).

Ao longo da prática das sessões, notamos que as crianças do grupo experimental começaram a tomar uma postura diferente em relação a si em relação ao outro: *em diversos momentos da rotina diária notamos que as crianças do grupo experimental se mostravam mais atentas ao que estava a acontecer à sua volta, procurando sempre justificar o seu comportamento, explicando o “porquê” de dado assunto* (mês de dezembro - Apêndice 8). Esse tipo de comportamento começou a ser constante e não esporádico nas crianças do grupo experimental. Estas iniciaram a prática de um discurso mais elaborado e próximo de questões complexas e filosóficas. Durante a última sessão de filosofia para crianças, anotamos que as crianças do grupo experimental *conseguiram partilhar a sua opinião própria em grupo e mais do que isso, conseguiram explorar o*

pensamento em grupo. As crianças apresentaram capacidade de questionar a opinião do próximo e de auto questionar a sua própria opinião, enquanto indivíduo único e aprendente. (dia 20 de fevereiro, 11h às 12h, 9.^a experiência – Apêndice 8).

As famílias:

Desde o primeiro contacto entre o estudo e o grupo de famílias das crianças dos dois grupos (grupo experimental e grupo de controlo), existiu um grande interesse por parte dos mesmos acerca do desenvolvimento da investigação e o impacto que esta pudesse ter sobre as crianças. Após uma reunião, onde foi apresentado o estudo, de uma forma geral, todas as famílias se mostraram interessadas no projeto que se iria desenvolver. Facto pelo qual nos sentimos motivadas e incentivadas a avançar, de forma positiva e segura. No entanto, ao pedir autorização às famílias acerca da participação direta das crianças nas sessões, deparamo-nos com duas famílias que deram um “não” como resposta. Este facto levou-nos a alterar os participantes dos dois grupos (experimental e de controlo), após ter sido feita uma seleção primária.

A educadora de infância cooperante:

A educadora de infância que acompanhou o estudo demonstrou uma postura extremamente positiva em relação à filosofia para crianças, mesmo sem ter tido nenhum contacto anterior com a temática. Esta apresentou-se disponível em ajudar caso fosse necessário, mesmo não assistindo a nenhuma sessão de filosofia para crianças com o grupo experimental, ficando a aguardar os resultados finais do estudo.

As crianças:

Em relação às protagonistas do nosso estudo – as crianças -, num primeiro contacto com a filosofia, em atividades fora das sessões de filosofia para crianças, demonstraram um forte interesse pela novidade. Facto que nos levou a sentir dificuldade na seleção das crianças que iriam participar nas sessões de filosofia para crianças (grupo

experimental) e as crianças que não iriam participar (grupo de controlo). Posteriormente optamos por seleccionar uma amostra por conveniência, formando assim os dois grupos.

Em primeiros contactos com as crianças, encontramos *um grupo extremamente interessado novidades e curioso em saber mais* (registo de observação direta/notas de campo – Apêndice 8). Achamos desde o início que seria benéfica a nova experiência, tanto para as crianças, como para a investigação. Com o início das práticas das sessões de filosofia com o grupo experimental, durante a 3.^a sessão notamos que as crianças apresentaram *um forte interesse pela participação nas sessões de FpC*, sendo que se reuniram, demonstrando grande entusiasmo e vontade em iniciar a sessão. No fim desta, durante a dinâmica de avaliação da sessão, a criança M referiu: - *eu adorei todas as partes deste jogo! Adorei, adorei, adorei* (3.^a experiência, dia 21 de novembro das 11h às 12h – Apêndice 8).

Ainda acerca do interesse das crianças pelas sessões de filosofia para crianças, durante o mês de dezembro notamos que as crianças do grupo experimental *conseguiram auto-organizar-se para iniciar as sessões, sendo que sabiam quais os participantes da comunidade de investigação filosófica*. As próprias crianças adotaram estratégias de se reunir, para de seguida darmos início à sessão: *cada criança responsabilizava-se em reunir pequenos grupos de 2 ou 3 participantes e conduzi-los até à sala*. Notamos que as crianças mais velhas se encarregavam de reunir as crianças mais novas, de modo a não faltar ninguém na sessão: *as crianças D, A, B, F e M demonstraram um forte interesse em reunir o grupo, para podermos então, dar início à sessão* (mês de dezembro – Apêndice 8).

Notamos, por diversas vezes, um enorme interesse por parte das crianças do grupo de controlo em conhecer as sessões de filosofia para crianças e poder participar: *nomeadamente as crianças N, P, U e W que questionavam constantemente se faziam parte da filosofia* (mês de dezembro – Apêndice 8).

Ainda durante o mês de dezembro e no decorrer das sessões de filosofia para crianças, algumas crianças do grupo experimental referiram:

Criança A: *gosto de filosofia porque adoro conversar!* (dia 4 de dezembro, 11h15);

Criança K: *hoje é dia de filosofia? Gostava que fosse* (dia 11 de dezembro, 10h30).

Após uma pausa no mês de janeiro, o regresso das sessões de FpC foi bem sucedido. Deparamo-nos com um grupo que demonstrou saudade e interesse em relação

aos nossos encontros. A criança A referiu: *voltaste, que fixe! Já tinha saudades da filosofia! Posso ser eu a responsável pela medalha?*

A criança M referiu: *hoje é dia de filosofia? Também vou ajudar a reunir o grupo.*

Todas as crianças referiram: *voltaste...já tínhamos saudades tuas!* (mês de fevereiro – Apêndice 8).

Ainda no decorrer das sessões no mês de fevereiro deparamo-nos com um grupo de crianças que apresentava *boa capacidade de memorizar e recordar acontecimentos já passados que foram de alguma forma importantes*. Ainda no decorrer da mesma sessão algumas crianças referiram:

- criança M: *na filosofia gostamos de jogar jogos e também, ler histórias.*

-criança J: *na filosofia aprendo também.*

-criança F: *na filosofia aprendemos.*

-criança L: *na filosofia nós conversamos.* (dia 6 de fevereiro, 7.^a experiência – Apêndice 8).

Por diversas vezes no decorrer das sessões de filosofia para crianças, mais especificamente no período final, notamos um enorme interesse por parte das crianças em registar o sucedido. As crianças *pediam com frequência o recurso a materiais de escrita para expressar algo que lhes interessou* (dia 6 de fevereiro, 7.^a experiência – Apêndice 8). Este facto levou-nos a constatar que as crianças do grupo experimental apresentavam um forte interesse em participar nas sessões de filosofia para crianças, criando memórias pessoais significativas. Esta vontade de registar o sucedido confirmou que a prática das sessões de filosofia para crianças estavam a causar um impacto positivo nas crianças.

Com o término das sessões surgiu a necessidade de saber a opinião das crianças do grupo experimental. Realizou-se uma entrevista composta por cerca de 6 perguntas com foco no gosto e interesse das crianças em relação à filosofia.

De uma forma geral, registamos apenas respostas positivas por parte das crianças em relação às práticas de sessões de filosofia para crianças. Todas as crianças entrevistadas demonstraram interesse em participar novamente no futuro. Facto que nos levou a constatar que as sessões foram benéficas, não só para o desenvolvimento das crianças mas também para o seu bem estar e diversão.

3.3. Independência e autonomia

O processo de desenvolvimento de um ser humano atravessa vários estádios até atingir a sua complexidade. Durante o processo, fazem parte do mesmo diversos elementos que acompanham o desenvolvimento e contribuem para a sua gradual mudança. Em contexto de jardim de infância, um espaço característico por fortes ligações sociais entre pessoas de várias idades, a criança atravessa o seu próprio processo de independência e autonomia. Neste, observando diversas formas de ser e estar, a criança adota aquele que a identifica melhor, enquanto ser único e especial.

Desta forma, seguindo a mesma linha de pensamento, não podemos explorar a autonomia de uma criança sem antes referir a sua independência: - a sua capacidade de não ser dependente de outros, dependendo apenas de si para alcançar as suas vontades.

Segundo as autoras das *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*,

adquirir maior independência significa, na educação pré-escolar, ser progressivamente capaz de cuidar de si e utilizar os materiais e instrumentos à sua disposição. A independência das crianças e do grupo passa também por uma apropriação do espaço e do tempo que constitui a base de uma progressiva autonomia (Lopes da Silva et al., 2016, p. 36).

A independência é a base da autonomia da criança. Um ser autónomo é alguém consciente dos seus atos e atitudes. Em termos de independência, num primeiro contacto com as crianças, encontramos um grupo extremamente independente no que diz respeito a rotinas diárias e convivência em grande grupo. Em termos de autonomia, nomeadamente nos momentos de reunião e conversa em grupo, observamos que, depois de uma maior agitação, *as crianças voltavam a estar mais calmas apenas com a intervenção do adulto. Este representava a figura de líder e autoridade no grupo.* Em transcrição da entrevista dirigida à educadora cooperante reparamos que esta se caracterizava como sendo líder do grupo. Outro facto que despertou o nosso interesse foi a forma que decorria o diálogo entre o grupo. Analisamos um acontecimento interessante em relação à autonomia da maioria das crianças em expor dado assunto perante o grupo. Nomeadamente, *quando estava algum assunto em discussão, a criança dirigia a sua resposta ou para o grupo em geral, ou para o adulto presente.* O diálogo criança – criança praticamente não acontecia e quando sucedia, notávamos nalgumas crianças (criança A e U), a tomada de postura de líder.

Notamos a prática deste tipo de comportamento por parte das crianças *com o objetivo de chamar a atenção do adulto e de certa forma de o agradar.* Este tipo de

comportamento repetia-se nomeadamente nos momentos de atividade não orientada pela pessoa adulta. Analisamos, nos momentos referidos acima, principalmente nas crianças A, U e M *comportamentos de forte liderança, conseguindo conduzir o grupo (...) em vários momentos da rotina diária imitavam a figura do adulto* (mês de outubro – Apêndice 8). As imitações por parte das crianças em relação à pessoa adulta enquanto alguém representante da figura autoritária e de líder, levou-nos a constatar a falta de autonomia no que diz respeito à exposição/verbalização do seu próprio pensamento.

Seguindo a mesma linha de pensamento, acerca da autonomia de cada criança, achamos que a importância que é dada à opinião de cada criança torna-a mais consciente de si enquanto pessoa. Desta forma, constatamos que é importante mostrar à criança, enquanto ser em construção e aprendente, que todos nós somos pessoas que formam uma sociedade e que os nossos comportamentos têm influência sobre o outro.



Figura 10 - 3.3.1. Crianças a registar



Figura 11 - 3.3.2. Crianças a registar

Com a prática das sessões de filosofia para crianças reparamos em algumas mudanças nos comportamentos das crianças do grupo experimental. Nomeadamente em algumas escolhas feitas, as crianças demonstravam agrado quando era permitido fazer dada atividade que seria exclusivamente do interesse delas. Servem como exemplo as figuras 3 e 4. Estas mostram uma atividade desejada apenas pelas crianças, desenvolvida de uma forma autónoma, sem qualquer intervenção da pessoa adulta (Figuras 3 e 4 – Crianças a registar). Anotamos que as crianças demonstraram satisfação ao elaborar uma atividade de iniciativa própria. Factos que confirmaram a importância de escutar a criança para posteriormente acompanhar as suas necessidades e interesses.

4. Análise de conjunto

Com base em toda a informação recolhida através de diversos instrumentos, e tendo em conta a análise interpretativa dos dados, o texto que se segue tem como objetivo apresentar uma análise de todo o conjunto de informação recolhida.

Com base na análise dos dados recolhidos, em forma de comparação de comportamentos das crianças do grupo experimental antes, durante e após a prática das sessões de filosofia para crianças, constatamos que este contacto foi benéfico para o desenvolvimento pessoal e social das crianças em vários aspetos. Em termos de convivência e responsabilidade social, anotamos mudanças na forma de expor a sua própria opinião perante o grupo, na condução de diálogo entre pares e no respeito e interesse acerca de outras opiniões. A prática de sessões de filosofia para crianças foram

benéficas para o “desenvolvimento e compreensão da linguagem e das capacidades críticas e criativas das crianças de modo a promover o seu pensamento autónomo” (Mendonça, 2011, p. 13).

As sessões de filosofia para crianças deram a conhecer ao grupo experimental novas formas de nos posicionarmos num grupo (sociedade) e com a prática das mesmas constatamos mudança em certas atitudes e formas de estar das crianças. Nomeadamente o autoquestionamento acerca de certas questões e a exploração de pensamento – individual e em grupo. Em análise de dados constatamos que a prática de sessões de filosofia para crianças com o grupo experimental levou as crianças à prática de atitudes mais reflexivas acerca do próximo, analisando mudanças também nas relações com a figura adulta. Observamos durante a prática das sessões de filosofia para crianças que as crianças estabeleciam relação de proximidade com a pessoa adulta presente, caracterizando a mesma como sendo elemento do mesmo grupo, dispondo dos mesmos direitos e deveres. Achamos que esta visão da criança sobre o adulto foi um fator fundamental na evolução e mudança no processo de formação pessoal e social de cada criança. A análise interpretativa dos dados recolhidos levou-nos a constatar que a prática das sessões contribuiu beneficentemente para a formação de cidadãos mais autónomos e responsáveis perante si enquanto pessoa, perante o próximo e perante todo o mundo envolvente.

As famílias das crianças mostraram uma postura positiva face ao desenvolver do estudo. Desde o seu início, apresentado em reunião de pais, as famílias demonstraram interesse na realização da investigação com as suas crianças. Facto que motivou o avanço do estudo e todo o seu desenvolvimento. Em inquérito por entrevista aplicado mais tarde, a maioria dos inqueridos deu resposta positiva face à pergunta: *Considera que a prática de FpC é benéfica para o desenvolvimento do(a) seu(sua) filho(a)?* (Apêndice 6). As famílias revelaram interesse na participação das suas crianças em sessões de FpC a longo prazo, referindo ser benéfico para o seu desenvolvimento. Apesar de não terem sido analisadas alterações específicas do comportamento das crianças em casa por parte das famílias, a educadora de infância cooperante refere ter observado diferenças no comportamento entre as crianças do grupo experimental (participantes nas sessões) e o grupo de controlo (não participantes nas sessões), mencionando em entrevista achar que as crianças *ficaram mais calmas, capazes de se respeitar mais uns aos outros e de tentarem dar a sua opinião, mesmo aqueles miúdos mais inibidos que começaram a mostrar que tinham uma opinião a dar, para ser ouvida* (Apêndice 4).

Estando de acordo com a educadora, a análise interpretativa dos dados recolhidos aponta para uma mudança do comportamento das crianças em termos de regras sociais, nomeadamente na forma como estas conduzem o diálogo e encaram o próximo enquanto pessoa e colega do mesmo grupo.

Em relação às crianças do grupo de controlo, com base na análise dos dados constatamos que estas não apresentaram mudanças de comportamento em termos sociais, no entanto concordamos com a opinião da educadora. Esta refere que *os bons exemplos também se transmitem*, acreditando que um contacto mais prolongado com a FpC seria benéfico para todas as crianças (Apêndice 4). Em concordância com a opinião da educadora, a análise interpretativa dos dados conduziu-nos a constatar acerca das crianças do grupo de controlo que estas disfrutaram apenas de pequenas amostras de características específicas das sessões de filosofia para crianças, fornecidas de uma forma natural pelas crianças do grupo experimental. Nomeadamente, o uso de vocabulário novo e a prática de atitudes e formas de estar desconhecidas até à data. A análise de dados levou-nos a afirmar que as crianças do grupo de controlo apresentaram um forte interesse em conhecer e experienciar as sessões de filosofia para crianças, sendo que achamos fundamental a prática das mesmas num plano futuro.

Com base na análise de dados e entrevista dirigida às crianças do grupo experimental analisamos o manifesto de alegria e gosto no contacto com a FpC por parte das crianças. A maioria respondeu *sim* em relação à pergunta: *Gostaste de fazer as sessões de Filosofia?*, sendo que várias crianças referiram ter aprendido muito com as sessões e a maioria das mesmas menciona vontade de voltar a participar em sessões de filosofia para crianças no futuro (Apêndice 5).

Em resposta à pergunta: por que gostaram de fazer as sessões de filosofia, algumas crianças referiram:

- criança A: *porque gostei de toda a sessão;*
- criança C: *porque eu gostei muito de estar sentado(a) aqui. Gostei da nossa comunidade de investigação;*
- criança D: *porque eu gosto de filosofia;*
- criança F: *porque eu gostei de tudo.*

Em relação à pergunta: *o que mais gostaste nas sessões de filosofia?*, algumas crianças responderam:

- criança E: *fazer desenho. Achei bonita a forma como nos sentávamos;*
- criança F: *gostei mais de fazer perguntas;*

- criança K: *gostei de fazer tudo. Gostei das histórias, dos livros;*
- criança M: *eu gostei quando nós estávamos a falar da história da boneca. Eu também gostei de ajudar e também de concordar e discordar.*

Em resposta à pergunta: *o que aprendeste com as sessões de filosofia?*, algumas crianças referiram:

- criança F: *eu acho que aprendi muita coisa. Eu acho que aprendemos a escutar o outro;*
- criança J: *aprendi...de por o dedo no ar. Aprendemos a escutar e a falar um de cada vez;*
- criança K: *aprendi muitas coisas, por exemplo as histórias;* (entrevista dirigida às crianças do grupo experimental – Apêndice 5).

CONCLUSÕES

De uma forma geral, para finalizar o presente estudo, concluímos que os resultados conseguidos foram positivos face aos objetivos traçados: perceber se a prática de sessões de filosofia para crianças promove na criança o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de responsabilidade social e saber se a prática de sessões de filosofia para crianças contribui para uma evolução do comportamento das crianças em termos sociais.

Concluímos ainda que se conseguiu responder e completar a questão que motivou o desenvolver da investigação: o que se pode verificar numa experiência em comunidade de investigação filosófica com crianças de 3, 4 e 5 anos de idade, em termos de sociabilidade?

Em relação à metodologia selecionada e às opções de instrumentos para a recolha de dados, estes tornaram a organização de dados obtidos mais clara, facilitando a análise dos mesmos. Desta forma, durante todo o desenvolvimento da investigação conseguimos observar o comportamento das crianças e registar a sua mudança com a prática das sessões de filosofia para crianças. Constatamos que o grupo de crianças que teve a oportunidade de participar nas sessões (grupo experimental), usufruiu de uma experiência nova. Algo que lhes proporcionou boas memórias e aprendizagens significativas. Foi notório o gosto que as crianças ganharam pela filosofia para crianças e as suas características mais particulares.

As sessões iniciaram-se com algumas dificuldades. As crianças do grupo experimental apresentaram dificuldade de concentração e grande entusiasmo perante a nova experiência. O diálogo entre criança-criança não acontecia, sendo que inicialmente as crianças de uma forma geral apresentavam grandes dificuldades em esperar pela sua vez para falar. Foi notória a dificuldade em partilhar dado objeto entre crianças e a figura da pessoa adulta (facilitador da sessão) inicialmente era vista como sendo alguém com autoridade superior às crianças. Após a primeira sessão, decidimos avançar com algumas mudanças relativamente ao grupo de participantes e ao horário reservado às sessões. A maioria das crianças dormia no período da tarde, facto pelo qual sucedeu-se à mudança do horário para o período matinal. Após a primeira sessão reparamos que a amostra de participantes escolhida apresentava maioritariamente crianças de 4 anos de idade. Decidimos alterar o grupo de participantes com objetivo de ter mais crianças de 5 e 3 anos

de idade. Contudo, achamos que todos os acertos iniciais fizeram do nosso estudo uma experiência positiva e de grande sucesso na vida das crianças que neste participaram de uma forma mais direta. Com o desenvolver das sessões conseguimos concluir que estas foram benéficas para o desenvolvimento das crianças do grupo experimental. Concluindo as sessões, para além de um forte interesse em relação à filosofia por parte das crianças verificou-se uma mudança no comportamento das crianças, nomeadamente na capacidade de explorar o seu próprio pensamento e de o expor verbalmente; na capacidade de se autoidentificar enquanto pessoa responsável e parte de um grupo; na capacidade de refletir acerca das próprias ações e como estas refletem em todo o nosso redor.

Em relação às crianças do grupo de controlo, percebemos que apenas o contacto diário com as crianças do grupo experimental lhes mostrou pequenas características da filosofia para crianças e os seus benefícios. Sendo que apenas essa transmissão não foi suficiente para registar qualquer resultado em relação ao grupo de controlo. Num plano futuro seria de se ter em conta uma prática com o grupo de crianças na sua totalidade.

De uma perspetiva mais pessoal, considero que todo o contacto com a filosofia para crianças teve para mim um impacto extremamente positivo. Concordando com Sharp e Splitter, “fazer filosofia não é o mesmo que ensinar filosofia: é vivê-la. É pensar filosoficamente” (Sharp & Splitter, 2008). Em conclusão, considero que esta nova forma de pensar alterou a minha visão sobre a Educação de Infância. De um modo geral, identifico a filosofia para crianças como sendo uma forma de estar na vida, uma própria maneira de ser, não apenas enquanto futura educadora de infância, mas sim enquanto pessoa. Penso que a filosofia para crianças e a educação de infância andam estreitamente ligadas, completando-se e acrescentando benefícios uma à outra.

Após análise pormenorizada dos dados obtidos, percebemos que se registou uma evolução e mudança no comportamento das crianças. Em termos de convivência e responsabilidade social, a relação com o outro, enquanto colega e elemento de um grupo, foi-se alterando com as sessões de filosofia para crianças. Estas mudanças foram mais notórias nas crianças do grupo experimental e menos visíveis nas crianças do grupo de controlo.

BIBLIOGRAFIA

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade aberta.
- Apei. (2014). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Obtido em 10 de agosto de 2019, de Associação de Profissionais de Educação de Infância: <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Barrow, W. (2015). I think she's learnt how to sort of let the class speak': children's perspectives on philosophy for children as participatory pedagogy. *Thinking skills and creativity*, 76-87.
- Biklen, S. &. (2013). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto editora.
- Bolívar, A. P. (2000). *Atitudes e valores no ensino*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Carvalho, C. &. (2017). *Avaliação em creche*. Porto: Porto editora.
- Carvalho, M. &. (mai./ago. de 2018). Da árvore e do rizoma: pensar para além do método o encontro da filosofia com a infância. *Revista Educação e Filosofia*, v.32 n.65, 1-25.
- Carvalho, M. C. (maio/agosto de 2018). O "porque" traz coisas especiais e dá perguntas. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º114, 2-5.
- Carvalho, M. S. (2017). Os diagramas de Venn como recurso filosófico no jardim de infância. *Educação e Filosofia*.
- Cauvilla, W. (novembro de 1998). *bvsalud*. Obtido em maio de 2020, de sobre um momento da constituição da ideia de infância: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v4n6/07.pdf>
- Cordeiro, M. (2014). *Educar com amor*. Lisboa: Esfera dos livros.
- Cordeiro, M. (2014). *Educar com amor*. Lisboa: Esfera dos livros.
- Educação, M. d. (1997). *Legislação Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Formosinho, J. K. (2006). *Educação Pré-Escolar A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto editores.
- Gopnik, A. (2009). *O bebé filósofo*. Lisboa: Temas e debates.
- Gopnik, A. (2017). *O jardineiro e o carpinteiro*. Lisboa: Temas e debates.

- Gregory, M. (2000). Inquiry, democracy and childhood: an interview with Matthew Lipman. *Inquiry: critical thinking across the disciplines*, 19, n.º 2, 58-65.
- Kennedy, D. &. (2008). Aión, kairós and chrónos: fragments of an endless conversation on childhood, philosophy and education. *Childhood e philosophy*, 6-22.
- Kennedy, D. (1991). *Young children and ultimate questions*. Texas: Analytic teaching.
- Kennedy, D. (1992). *Young childrens discourse and the origin*. Texas: Analytic teaching press.
- L'Ecuyer, C. (2016). *Educar na curiosidade*. Lisboa: Planeta.
- Lenoir, F. (2017). *Filosofar e meditar com as crianças*. Lisboa: Arena.
- Lincoln, D. &. (2015). Processo de pesquisa. Em L. Aires, *Paredigma qualitativo e práticas de investigação educacional* (p. 64). Lisboa: Universidade aberta.
- Lionni, L. (2017). *Alex e o ratinho de corda*. Lisboa: Kalandraka.
- Lipman, M. (1997). Thinking in Community. 7-21.
- Lipman, M. (1999). Alguns pressupostos educacionais de filosofia para crianças. Em W. O. Kohan, *Filosofia para crianças* (pp. 19-49). Brasil: Editora Vozes.
- Lipman, M. (2000). *Elfie*. De la torre.
- Lopes da Silva, I. (. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério de Educação/Direção Geral da Educação.
- Lpman, M. (1988). *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus editorial.
- Maehr, J. (1991). Jardim de Infância: Espinhos no "Jardim das Crianças"? Em N. &. Brickman, *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marques, R. (2002). *Valores éticos e cidadania na escola*. Lisboa: Presença.
- Mendonça, D. (2011). *Brincar a pensar*. Lisboa: Plátano editora.
- Miguel, L. (2006). Evaluación figuroanalógica. *Crear mundos*.
- Morais, P. M. (2017). *Voltemos à escola*. Lisboa: Contraponto.
- Moriyón, F. (2011). Matthew Lipman: una biografía intelectual. *HASER. Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, nº2, pp. 177-200.
- P., A. R. (1975). *Pedagogia e psicologia dos grupos*. Lisboa: Livros horizonte.
- Sátiro, A. (2012). *Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años*. Barcelona: Octaedro.
- Sharp, A. (1987). What is a community of inquiry. *Journal of Moral Education* , 37-44.
- Sharp, A. (2008). *Hospital das bonecas*. Lisboa: Dinalivro.
- Sharp, A. M. (2008). *Compreendendo o meu mundo*. Lisboa: Dinalivro.
- Sharp, A. S. (1995). *Teaching for better thinking*. Acer.
- Silva, A. (2018). *Ser bebé na creche*. Porto: Mário Brito publicações.

- Souza, T. S. (24 de outubro de 2013). *Revistas eletrônicas*. Obtido em setembro de 2019, de Unesp: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/taniasouza.pdf>
- Walsh, D. T. (2010). A voz interpretativa: investigação qualitativa em Educação de Infância. Em B. (. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (p. 1038). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. A. (1998). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

APÊNDICES

Registo de observação direta

Durante toda a minha prática, optei por elaborar os meus registos de diversas formas. Estes foram recolhidos nos meses de setembro a dezembro do ano 2018 e no mês de fevereiro do ano 2019. Os registos de observação direta apresentam o comportamento das crianças de uma forma global e descritiva, expondo uma observação inicial, relativamente aos meses de setembro e outubro do ano 2018 e uma observação e registo mais detalhados, relativamente aos meses de novembro e dezembro do ano 2018 e o mês de fevereiro do ano 2019 (semanas em que houve sessões de FpC com o grupo experimental).

Fazem parte das notas de campo, registos de evidências que surgiram inesperadamente, no dia a dia das crianças e que achei pertinente anotar, tais como: comportamentos, atitudes, ações e comentários.

Mês de setembro

O mês de setembro foi identificado como sendo o início da PES. Durante o decorrer do mesmo, foquei as minhas observações no grupo de crianças, no espaço educativo e nas rotinas que ali se praticavam.

Deparei-me com um grupo bastante numeroso inserido num espaço insuficiente em termos de dimensões físicas. Notei que a Educadora conseguia organizar o mesmo de uma forma eficaz, conseguindo acompanhar a curiosidade das crianças, dando importância a um ambiente estimulante e motivador.

Observei a dinâmica que a Educadora cooperante praticava com as crianças, analisando que existia trabalho de grande cooperação entre esta e a auxiliar de ação educativa. Foi notório a relação de grande afeto que existia entre todas as pessoas que faziam parte daquela sala, desde adultos (Educadora e auxiliar) e crianças. Observei que existia uma certa harmonia e boa organização de toda a atividade educativa que decorria com o grupo de crianças.

Analisei que as crianças apresentavam um grupo extremamente interessado às novidades e curioso em saber mais.

Mês de outubro

No mês de outubro tive a oportunidade de conhecer um pouco melhor os encarregados de educação, participando em reunião semestral organizada pela instituição. Pude apresentar o meu estudo e fiquei motivada pelo interesse que estes demonstraram.

Com o decorrer da PES, participando de uma forma cada vez mais ativa em toda a dinâmica do grupo, analisei mais detalhadamente o comportamento do grupo de crianças, em diversas situações do dia a dia. A conversa em grande grupo foi uma das situações que despertou o meu interesse, desde cedo. Nomeadamente, analisei que, durante a conversa, numa forma geral, o grupo apresentava dificuldades de comunicar, sendo que as crianças conversavam todas ao mesmo tempo, provocando assim a desordem na sala. Observei que as crianças voltavam a estar mais calmas apenas com a intervenção do adulto. Analisei que este representava a figura de líder e autoridade no grupo. Ainda durante os momentos de reunião, observei que o grupo se sentava no chão, formando círculo para facilitar a comunicação entre todos os participantes. No entanto, reparei que o diálogo não acontecia entre crianças. Ou seja, quando estava algum assunto em discussão, a criança dirigia a sua resposta ou para o grupo em geral, ou para o adulto presente.

Ao longo do mês de outubro observei um forte sentido de liderança, especialmente na criança A e na criança U. Reparei que elas dominavam em várias situações do dia a dia. Principalmente a criança A, mostrava-se sempre de uma forma mais capaz de efetuar certas tarefas do que as outras crianças do grupo. Esta tinha de ser a primeira em tudo. Analisei que a criança A praticava este tipo de comportamento, com o objetivo de chamar a atenção do adulto e de certa forma de o agradar.

Observei que, nos momentos de refeição, o grupo era extremamente organizado e independente. Nomeadamente à deslocação até ao refeitório e à tomada de lugares nas mesas, as crianças comportavam-se de uma forma organizada, sendo que os mais velhos conduziam e davam apoio se necessário às crianças mais novas.

Nos momentos de brincadeira não orientados pelo adulto observei que por vezes esta acontecia em grande grupo, onde existia claramente uma criança – líder que orientava toda a atividade. Outras vezes, as crianças organizavam-se em pequenos grupos. Notei que várias vezes surgiam conflitos que exigiam a intervenção do adulto. Analisei que a criança A, a criança U e a criança M apresentavam comportamentos de forte liderança, conseguindo conduzir o grupo. Observei que estas crianças, em vários momentos da rotina diária imitavam a figura do adulto. Quando alguém as contrariava, principalmente a criança A, estas reagiam de uma forma negativa, demonstrando revolta e tomando posse de comportamento de amuo e birra. Quando estes episódios aconteciam, as crianças eram ignoradas até conseguirem autorregular-se.

Mês de novembro

Com o decorrer da PES pude participar por completo na vida das crianças e adultos daquela sala de JI. Para além de participar em todas as rotinas e atividades elaboradas, tive a oportunidade de intervir de uma forma independente junto ao grupo. Facto que me levou a conhecer melhor cada criança, analisando ao pormenor as suas necessidades e interesses. Consegui assim formar a minha própria postura enquanto elemento daquele grupo e chegar a cada criança, criando relações de respeito e afeto.

Analisei que as crianças tomavam uma postura e comportamento diferente na presença da Educadora e outros, na ausência da mesma. Observei que, as mesmas crianças que se apresentavam como sendo líder em outras situações (criança A, M e U), durante as atividades orientadas por mim e na ausência da Educadora apresentavam uma postura de adulto autoritário, dando ordens e tentando organizar o grupo.

Tive a oportunidade de encaminhar as atividades que planifiquei para a questão de FpC e obtive uma resposta positiva por parte do grupo, sendo que todas as crianças se mostraram extremamente interessadas.

Evidências do mês de novembro

- Criança X referiu: *mistério é uma coisa que nós não sabemos* (dia 5 de novembro, 10h15);
- Criança A referiu: *mistério é uma coisa assim (desenhou um ponto de interrogação, através de expressão corporal)* (dia 5 de novembro, 10h30);
- Criança M referiu: *mistério é algo que nós queremos descobrir* (dia 6 de novembro, 10h30).

No mês de novembro iniciei as sessões de FpC com o grupo experimental. Consegui registar em notas de campo, o comportamento das crianças e a resposta que obtive em cada sessão.

Dia 7 de novembro (14h às 15) – 1.ª experiência

No dia 7 de novembro, iniciei a prática de sessões de FpC com o grupo experimental. Esta aconteceu numa sala de apoio à parte, entre as 14h e as 15 horas.

De uma forma geral, esta sessão teve um impacto negativo para mim. A mesma não correu da melhor forma, facto que me levou a alterar vários fatores na elaboração das mesmas.

Algumas das crianças vieram para a sessão demasiado entusiasmadas, sabendo que vinham participar em algo completamente novo e desconhecido. Outras, visto que tinham acabado de acordar, vinham ensonadas e com pouca vontade de participar em seja o que for.

Inicialmente, consegui organizar o grupo em círculo e dar início à sessão. A sessão teria como objetivo apresentar a Filosofia e explorar a questão “o que será uma pergunta?”. Parece que apresentei demasiados estímulos ao grupo. Facto que o levou a um grande desinteresse pelo que estava a acontecer e chegou um momento em que tinha o grupo completamente fora do um alcance. As crianças juntaram-se em pequenos grupos, elaborando outras atividades, como a

conversa em tom de voz elevado. Durante o decorrer da experiência surgiram logo três fatores a alterar numa próxima vez: 1. As crianças participantes, 2. A hora agendada e 3. Os estímulos/elementos a preparar.

Após a primeira sessão, decidimos retirar outra amostra por conveniência do grupo de crianças. Seleccionamos, sem qualquer propósito, outras 13 crianças que fizeram parte do grupo experimental.

A hora agendada também foi alterada, tendo esta lugar no período de manhã, sendo que achamos que no horário matinal as crianças apresentam uma maior disponibilidade.

A cerca dos materiais a levar às crianças, optamos por não levar estímulos muito elaborados, mantendo assim o interesse das crianças sobre o grupo e a forma de estar do mesmo, dando importância à forma de comunicação entre os seus elementos.

Dia 14 de novembro (11h às 12h) – 2.ª experiência

A 2.ª experiência de sessão de FpC, em comparação com a primeira teve um decorrer muito positivo, tanto para mim enquanto facilitadora de toda a dinâmica quanto para as crianças enquanto participantes.

Senti que as pequenas dinâmicas que escolhi para fazer parte da sessão foram adequadas e ajudaram na organização do grupo.

No entanto, pude anotar algumas dificuldades que as crianças apresentaram no decorrer das mesmas.

Na dinâmica “Caixa de som”, todas as crianças conseguiram autorregular o seu comportamento, tomando uma postura calma.

As crianças demonstraram dificuldades em escutar a comunicação do colega, na dinâmica “Bola com luz”. Também apresentaram dificuldade em participar num diálogo criança-criança, sendo que o diálogo era sempre encaminhado para mim, enquanto figura de pessoa adulta.

Na dinâmica “Medalha do responsável”, as crianças apresentaram vários comportamentos, nomeadamente a criança A tomou uma postura de líder, querendo ser ela a possuir a medalha. As crianças M e D igualmente apresentaram um forte interesse em possuir a mesma, conseguindo chegar a um consenso.

Dia 21 de novembro (11h às 12h) – 3.ª experiência

Ao iniciar a sessão, notei evoluções no comportamento das crianças. Em primeiro lugar, percebi que as duas sessões anteriores tinham sido significativas para o grupo, visto que as crianças explicaram a uma criança que tinha faltado, dinâmicas próprias da FpC. Percebi que, de uma forma geral, as crianças demonstraram, logo na 3.ª sessão, um forte interesse pela participação nas sessões de FpC.

Na dinâmica “Medalha do responsável”, a criança A (que tinha sido responsável pelo uso da medalha na sessão anterior) demonstrou uma atitude de partilha, respeitando as regras decididas e discutidas pelo grupo anteriormente. Esta atribuiu a medalha a outra criança, demonstrando uma certa satisfação pessoal.

Na dinâmica “Bola de lã”, notei que algumas crianças, nomeadamente as crianças J, K, L e M apresentaram dificuldade ao fazer a ligação com a sessão da semana anterior. Reparei que algumas crianças, apresentavam dificuldade em escutar o colega e concentrar-se sobre o que estava a acontecer.

Na atividade “O Mistério”, a criança A apresentou de imediato um forte interesse em possuir o objeto e ser ela a primeira a manuseá-lo.

Durante o decorrer a mesma atividade a criança M pediu à criança L que falasse mais alto, para que toda a gente pudesse ouvir.

A criança M conseguiu direcionar uma pergunta à criança F e esta respondeu.

A dinâmica “Caras de avaliação” proporcionou nas crianças um grande interesse, demonstrando vontade de manusear e explorar o material. Algumas das crianças apresentaram dificuldade em esperar pela sua vez para falar. Todas as crianças ficaram surpreendidas pelo facto de eu também ter participado da mesma forma que as crianças, respeitando as regras daquele grupo. Algumas crianças, nomeadamente as crianças L, I e K apresentaram dificuldade ao avaliar o momento passado, referindo outros acontecimentos do quotidiano. A criança K auto corrigiu-se, referindo: *eu gostei de pensar* (dia 21 de novembro, 11h30);

A criança H recusou-se a participar verbalmente, mas manteve-se inserida no grupo.

No fim da sessão, a criança M referiu: *eu adorei todas as partes deste jogo! Adorei, adorei, adorei!*

Dia 28 de novembro (11h às 12h) – 4.ª experiência

Neste dia, a sessão teve um início mais organizado. Com a dinâmica “Quem está?”, percebi que as crianças tinham já, bem presente a noção de que nós eramos um grupo e que deste faziam parte sempre os mesmos elementos. As crianças conseguiram estabelecer contacto visual entre participantes, seguido por diálogo criança-criança. Neste dia aconteceu um imprevisto, a criança H não quis participar na sessão de FpC. Este facto foi o ponto de partida para a conversa da sessão. As crianças conseguiram manter um diálogo organizado. No decorrer do mesmo, notei que em vários momentos, as crianças recorriam ao uso de palavras específicas da FpC, tais como: concordo, não concordo, porque. Reparei que por várias vezes utilizavam a palavra “porque” para dar uma razão à sua expressão verbal.

Na dinâmica “As regras da medalha” gerou debate. Nesta participaram todas as crianças. Para falar, as crianças colocavam o dedo no ar e esperavam para escutar a criança que estava a falar. Esperavam, pacientemente pela sua vez e conversavam de uma forma clara.

Todas as crianças apresentaram um forte interesse em registar em papel, aquilo que estava a acontecer.

Mês de dezembro

Após ter efetuado 4 sessões de FpC com o grupo experimental, notava diferença em termos de comportamento, entre o grupo experimental e o grupo de controlo. As crianças do grupo experimental, nos momentos de conversa em grande grupo colocavam mais vezes o dedo no ar, organizando-se assim para dialogar com os/as colegas.

Todas as quartas-feiras, o grupo experimental deslocava-se até à sala onde eram praticadas as sessões, com um enorme interesse. As crianças desse mesmo grupo, conseguiam auto-organizar-se para iniciar as sessões, sendo que sabiam quais os participantes da comunidade de investigação filosófica. Cada criança responsabilizava-se em reunir pequenos grupos de 2 ou 3 participantes e conduzi-los até à sala. Notei que as crianças mais velhas chamavam as mais novas, certificando-se que estas ficavam bem informadas sobre o que iria acontecer. Nomeadamente, as crianças D, A, B, F e M demonstraram um forte interesse em reunir o grupo, para podermos então, dar início à sessão.

Em diversos momentos da rotina diária notei que as crianças do grupo experimental se mostravam mais atentas ao que estava a acontecer à sua volta, procurando sempre justificar o seu comportamento, explicando o “porquê” de dado assunto.

Notei, em algumas crianças do grupo de controlo, um forte interesse em participar nas sessões de FpC, nomeadamente as crianças N, P, U e W que me questionavam constantemente, se estes faziam parte da Filosofia.

Nos momentos de conversa em grande grupo, notei que as crianças do grupo de controlo observavam os comportamentos das crianças do grupo experimental e de seguida imitavam. As crianças V, X e T começaram a colocar o dedo no ar, para mostrar que tem algo a comunicar. De uma forma geral, notei o grupo de controlo mais atento ao comportamento do grupo experimental. Observei que as crianças do grupo de controlo depositavam toda a sua atenção no vocabulário novo que estava a ser praticado pelas crianças do grupo experimental.

Evidências do mês de dezembro

- Criança M referiu: *não concordo com ele! Porque não é justo ser sempre os mesmos a irem no final do comboio!* (dia 3 de dezembro, 12h10);
- Criança D referiu: *podias ter pedido ajuda. Eu estou cá para te ajudar.* (dia 3 de dezembro, 13h05);
- Criança A referiu: *gosto de Filosofia, porque adoro conversar!* (dia 4 de dezembro, 11h15);

- Criança J referiu: *mas porquê? Tens de dar uma razão. Nós na Filosofia damos razões.* (dia 5 de dezembro, 10h30);
- Criança C referiu: *concordo contigo e até te digo mais, se brincarmos todos juntos, vai ser muito mais divertido.* (dia 5 de dezembro, 10h45);
- Criança B referiu: *se ele não quer brincar contigo, não podes obrigar. Obrigar não se faz e ninguém gosta de ser obrigado.* (dia 10 de dezembro, 11h15);
- Criança G referiu: *às vezes gosto de pensar sozinha e não gosto quando não me deixam em paz.* (dia 11 de dezembro, 10h15);
- Criança K referiu: *hoje é dia de Filosofia? Gostava que fosse.* (dia 11 de dezembro, 10h30);

Dia 5 de dezembro (11h às 12h) – 5.ª experiência

A 5.ª experiência fez-me perceber os grandes progressos a nível social que as crianças do grupo experimental já tinham conseguido alcançar.

Na dinâmica “Medalha do responsável”, observei que esta decorreu de forma organizada apenas pelas crianças, sendo que a minha intervenção foi quase nula. Nomeadamente, a criança M (responsável pela medalha da semana anterior) escolheu um novo responsável (a criança F) e após a sua ação ainda se justificou, referindo: - *Escolho a “F”, porque sou muito amigo dela.*

A atividade “Quem está” aconteceu de uma forma muito positiva. Também esta teve um decorrer extremamente natural, a atividade foi praticamente fluindo sem exigir a minha intervenção. As crianças demonstraram uma postura autónoma e responsável sobre o que estava a acontecer. Observei que as crianças apresentavam comportamentos de forte ligação social enquanto grupo e neste caso, enquanto comunidade. Notei isso quando a criança D referiu: - *hoje o “H” está presente. Ele veio por vontade própria.* Este comentário levou-me a refletir sobre o facto de nós criarmos um grupo e todos os seus elementos estavam cientes disso. As crianças mostravam-se preocupadas quando se dava pela falta de alguém, tentando saber a razão pela ausência.

A dinâmica “A Elfi” teve um decorrer positivo. As crianças reagiram de forma calma à leitura do excerto. Este foi seguido por debate sobre o pensar. Observei que as crianças já conseguiam manter um diálogo mais organizado, sendo que colocavam os dedos no ar para sinalizar que tinham algo a comunicar, escutavam calmamente o/a colega e dirigiam-se para a pessoa que estava a falar, nomeadamente observei que o diálogo criança-criança estava a acontecer. Ainda sobre o pensar, as crianças referiram:

- Criança M referiu: *pensar é o pensamento.*
- Criança A referiu: *concordo com tudo, porque a minha cabeça é que pensa.*
- Criança L referiu: *a minha cabeça é que sabe tudo.*
- Criança M referiu: *é só a cabeça que pensa.*

Na atividade “Pensámos de olhos fechados?”, observei que o grupo, mais uma vez apresentou uma boa capacidade de comunicação, não apenas verbal mas também corporal, sendo que as

crianças adotavam uma postura autónoma, investindo responsabilidade no que estava a decorrer.

No acontecer da mesma, algumas crianças referiram:

- Criança M referiu: *não podes falar ao mesmo tempo que eu. Assim ninguém percebe o que digo.*
- Criança K referiu: *“E”, repete lá, que eu não ouvi, se faz favor.*
- Criança M referiu: *temos de pensar em algo que não conhecemos.*
- Criança B referiu: *eu pensei, logo, eram reais.*
- Criança J referiu: *eu não concordo. As coisas que nós pensamos, não são verdadeiras.*
- Criança G referiu: *“C” e “E”, podem parar com isso? Estão a incomodar.*
- Criança I referiu: *não é real, porque não está aqui.*

Dia 11 de dezembro (11h às 12h) – 6.ª experiência

Neste dia e num modo geral, observei o decorrer da sessão que aconteceu de forma organizada.

Analisei que o grupo agia de forma autónoma e responsável na orientação das dinâmicas.

Na dinâmica “Quem está?”, as crianças demonstraram capacidade de se apresentar a si, enquanto elemento da CIF e aos seus colegas.

Na leitura da história *Alex e o ratinho de corda* de Leo Lionni, observei que as crianças apresentaram uma boa capacidade de concentração e atenção. Analisei que o grupo demonstrou um grande interesse pelo desenrolar da história. Este mostrou uma boa relação com o livro enquanto estímulo da sessão. Após a leitura, surgiu o debate. Neste, as crianças expuseram as suas opiniões a cerca do real/irreal.

- Criança A referiu: *lindo! Podemos fazer um desenho sobre isso?*
- Criança D referiu: *eu gostava de ser um ratinho sem corda, porque assim podia crescer.*
- Criança A referiu: *eu gostava de ser um ratinho real, porque eu gosto de ser assim.*
- Criança F referiu: *eu gostava de ser um ratinho de corda.*
- Criança K referiu: *eu gostava de ser o ratinho real, porque ele corria muito depressa.*
- Criança J referiu: *eu gostava de ser o ratinho de corda, que falasse e fosse real no fim.*
- Criança M referiu: *era real, porque não tinha corda e podia pedir um desejo.*
- Criança B referiu: *Alex era real porque ele podia ir onde quisesse e não precisava de dar corda e nem precisava de pedir a ninguém.*

Na atividade “Se esta sessão fosse uma paisagem...”, observei que todas as crianças focaram a sua atenção no momento que aconteceu, conseguindo avaliar a sessão. Com esta nova estratégia, o grupo apresentou evolução na forma de se posicionar no tempo e espaço presente.

A atividade “Espreguiçar para terminar” foi aceite pelo grupo de uma forma positiva. Analisei que, com a prática da mesma, as crianças conseguiram de certa forma terminar a sessão e saber situar o decorrer da sessão naquele espaço de tempo.

Mês de fevereiro

Depois de uma grande paragem das experiências de sessões de FpC, entrei no mês de fevereiro com a alegria de dar continuidade à Filosofia com o grupo experimental.

Ao ingressar na instituição encontrei um grupo cheio de saudade dos nossos momentos filosóficos. Fui muito bem-recebida por todas as crianças. Tanto o grupo de controlo como o grupo experimental, receberam-me de forma calorosa, demonstrando que sentiram a minha falta.

- Criança D referiu: *vamos para a Filosofia? Posso chamar os outros?*
- Criança M referiu: *hoje é dia de Filosofia? Também vou ajudar a reunir o grupo.*
- Criança A referiu: *voltaste, que fixe! Já tinha saudades da Filosofia! Posso ser eu a responsável pela medalha?*
- Todas as Crianças referiram: *voltaste...já tínhamos saudades tuas!*

Dia 6 de fevereiro (11h às 12h) – 7.ª experiência

A experiência teve início com um grande entusiasmo por parte do grupo experimental. Esta receção levou-me a pensar num decorrer menos positivo. Felizmente estava enganada e numa forma geral, a sessão sucedeu de modo positivo e bem organizado. Nesse dia, a sessão teve um decorrer mais demorado em relação às sessões realizadas anteriormente.

Antes de ingressar na sala reservada às sessões de Filosofia, as crianças A, D, F e M ajudam a reunir todo o grupo experimental, de uma forma independente e autónoma. Demonstraram assim uma boa capacidade de organização e um ótimo conhecimento do grupo de participantes nas sessões.

Na dinâmica “Quem está?”, observei que as crianças apresentaram boa postura e forma de estar em grupo. Analisei mudanças no comportamento das crianças enquanto grupo. Nomeadamente, o estabelecer contacto visual com a pessoa que está a falar, estabelecer diálogo criança-criança, colocar o dedo no ar para sinalizar a vontade de comunicar algo – verbalmente, escutar a comunicação do colega.

Na atividade “Medalha do responsável”, analisei um forte progresso em termos sociais da criança H. Esta, sendo uma criança pouco participativa, mostrou um maior envolvimento e interesse na sessão. A criança participou ativamente em toda a dinâmica, apresentando-se como sendo um elemento da comunidade.

Na atividade/jogo “Passa a ideia”, observei uma boa dinâmica de grupo, nesta as crianças apresentaram ótima capacidade de diálogo, esperando sempre pela sua vez e escutando o próximo. As crianças também apresentaram uma boa capacidade de memorizar e recordar acontecimentos já passados que foram de alguma forma importantes.

- Criança M referiu: *na Filosofia gostamos de jogar jogos e também, ler histórias.*
- Criança J referiu: *na Filosofia aprendo também.*

- Criança F referiu: *na Filosofia aprendemos.*
- Criança E referiu: *na Filosofia, brincamos e desenhamos.*
- Criança A referiu: *na Filosofia, nós temos uma lâmpada para passar.*
- Criança L referiu: *na Filosofia, nós conversamos.*
- Criança B referiu: *quando estamos na Filosofia, temos de falar um de cada vez, porque se não, não se percebe nada.*

Durante a leitura de um capítulo da história *Hospital das Bonecas* de Ann Margaret Sharp, surgiram alguns comentários por parte das crianças que vieram a provar a envolvimento do grupo na atividade. Após a leitura e sendo esta demasiado extensa, observei que o grupo ficou disperso.

Algumas crianças referiram:

- Criança M referiu: *porque é que a história se chama Hospital das Bonecas e não fala de nenhum hospital e só fala de boneca?*
- Criança B respondeu: *porque era mais à frente estas partes.*

Após a leitura, analisei o surgimento de debate no grupo. Neste, as crianças demonstraram uma excelente capacidade de dialogar e de expor as suas ideias e opiniões, recorrendo com regularidade a vocabulário específico da FpC. Frases como: concordo porque; não concordo porque; e formas de dialogar: dando exemplos e razões; pedindo por repetir; escutando os/as colegas; pedindo ajuda (quando necessário) já eram comportamentos que apresentavam uma forte presença na nossa CIF.

Na atividade “Eu registo” observei (mais uma vez) uma forte vontade de registar o sucedido. Todas as crianças do grupo experimental pediam com frequência, o recurso a materiais de escrita para expressar algo que lhes interessou. Observei que o registo escrito após dada dinâmica proporcionava às crianças prazer e diversão. Mais analisei que o recurso ao desenho surgia plenamente do interesse das crianças. Estas recorriam ao desenho de uma forma habitual e natural. A dinâmica “A sessão foi uma paisagem” sendo novidade, teve um impacto muito positivo. Todos/as os/as participantes conseguiram avaliar o momento da sessão que tinha acontecido, sem fazer referência a outros momentos da rotina diária.

Dia 13 de fevereiro (11h às 12h) – 8.ª experiência

A sessão do dia 13 teve um decorrer fora do normal. Neste, analisei que a minha presença era cada vez menos interventiva. Ou seja, observei que as crianças do grupo experimental apresentavam uma grande evolução no que diz respeito ao comportamento social.

A dinâmica “Quem está?” foi conduzida pela criança D. Esta desempenhou a tarefa de uma forma independente e quando apresentava dificuldade, pedia ajuda à criança M, que estava sentada ao seu lado. A criança D conseguiu realizar a atividade, sem a minha intervenção enquanto pessoa adulta. Durante o decorrer da mesma, observei comportamentos como: contacto visual criança-

criança, comunicação verbal criança-criança, diálogo organizado e bem estruturado. Algumas crianças ainda referiram:

- Criança M referiu: *eu sei dizer as letras que começam, então eu sei o nome.*
- Criança D referiu: *eu sei fazer isso sozinho, mas com a tua ajuda (criança M) consigo melhor.*

Na atividade “Amigos novos” observei que o grupo demonstrou grande interesse face à novidade. Os novos materiais foram imediatamente aceites pelos participantes que demonstraram interesse em manusear e conhecer melhor. Ao longo da sessão observei que rapidamente o grupo incluiu as palavras ao seu vocabulário, nomeadamente a palavra – desconcorido.

Na dinâmica “Jogo das perguntas” analisei que todas as crianças apresentaram interesse em comunicar verbalmente, dialogando de uma forma clara e organizada.

A avaliação da sessão, com a dinâmica “A sessão foi uma paisagem”, teve um decorrer positivo. Nomeadamente, todas as crianças conseguiram manter o foco no momento que aconteceu e avaliá-lo. Algumas crianças referiram:

- Criança I referiu: *eu gostei porque gostei do jogo.*
- Criança J referiu: *eu não gostei porque queria fazer mais coisas.*
- Criança A referiu: *eu gostei porque gostei de ouvir.*
- Criança L referiu: *eu gostei porque gostei de conversar.*
- Criança M referiu: *eu gostei porque gostei dos amigos novos e de perguntar.*

Na dinâmica “Espreguiçar para terminar” analisei que todas as crianças do grupo experimental praticavam o ritual de uma forma natural e autónoma, sem ter a necessidade de me consultar, enquanto pessoa adulta.

Dia 20 de fevereiro (11h às 12h) – 9.ª experiência

No decorrer da sessão do dia 20 de fevereiro, analisei um grupo completamente consciente de si enquanto comunidade. Observei as crianças do grupo experimental a dar início a sessão de uma forma independente, sem recorrer à minha intervenção.

A dinâmica “Quem está?” foi conduzida pela criança A. Esta desempenhou a tarefa de uma forma extremamente organizada, chamando todos os participantes e fazendo com que fosse estabelecido o contacto visual com todos.

No reconto do 1.º capítulo da história observei um grupo calmo e organizado, com postura de escuta, apresentando interesse em disfrutar do momento de leitura.

Na dinâmica “É uma pessoa?” observei um grupo de pessoas que apresentou boa capacidade de dialogar, respeitando o próximo e a sua opinião. O diálogo aconteceu de forma natural e desenvolveu-se organizadamente

- Criança E referiu: *o ursinho de peluche não é uma pessoa, porque não mexe e não fala.*
- Criança A referiu: *uma pedra de estimação não é uma pessoa, porque não tem olhos nem boca.*

- Criança B referiu: *o Super Homem é uma pessoa, porque tem um fato. Como por exemplo, o Spiderman.*
- Criança F referiu: *desconcordo, a Bela Adormecida não é uma pessoa, porque não existe.*
- Criança B respondeu: *concordo com a F, então o Super Homem também não é uma pessoa.*
- Criança C referiu: *eu concordo que a Bela Adormecida e o Super Homem são pessoas e concordo que não existem.*

Durante o decorrer da sessão analisei que as crianças conseguiam partilhar a sua opinião própria em grupo e mais do que isso, conseguiam explorar o pensamento em grupo. As crianças apresentaram capacidade de questionar a opinião do próximo e de auto questionar a sua própria opinião, enquanto indivíduo único e aprendiz.

Apêndice 3 – Guião de entrevista à Educadora de Infância Cooperante

Guião de entrevista semiestruturada dirigida à Educadora Cooperante

- I. Tema: Realização de sessões de Filosofia para Crianças
- II. Entrevistada: Educadora de infância cooperante
- III. Objetivo: saber se a Educadora verificou mudanças no comportamento/atitudes das crianças após as sessões de Filosofia para Crianças
- IV. Momento: no dia 18 de dezembro, pelas 14h00, na sala de reuniões da instituição

Esta entrevista ocorre no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada como um recurso que contribuirá para a nossa investigação sobre as sessões de FpC com crianças em idade pré-escolar. Com esta entrevista pretendemos saber se as crianças teceram comentários acerca das sessões FpC, quais os benefícios que, na sua perspetiva, a FpC lhes poderá ter oferecido - verificáveis na sua rotina ou na sua forma de estar em sala de atividades ou noutras situações - e qual a sua opinião acerca das sessões que foram realizadas com as crianças.

Informo que todos os dados serão tratados de forma totalmente confidencial, como forma de preservar a sua identidade e anonimato da informação. Contudo, esta informação pode ser utilizada na publicação de artigos científicos ou na apresentação de posters ou comunicações em congressos da especialidade.

Antes de tratar a informação da entrevista, dar-lhe-ei o texto transcrito na íntegra, para que possa ler e acrescentar, eliminar ou alterar o que que considere necessário. Se concordar com os termos, peço-lhe autorização para gravar em áudio a entrevista.

Dados pessoais e profissionais:

1. Qual a sua idade?
2. Qual o seu grau académico?
3. Qual o seu tempo de serviço como educadora?
4. Quanto tempo tem de serviço nesta instituição?

Sobre o grupo de crianças:

1. É o primeiro ano que está com este grupo de crianças?
2. Como caracteriza as relações interpessoais existentes entre as crianças?
3. Nos momentos de conversa em grande grupo, qual é a estratégia que mais utiliza para incentivar o diálogo no grupo de crianças?
4. De que forma costuma resolver os conflitos que surgem entre pares, no dia a dia?

5. Acha que esse tipo de comportamento (interromper para falar, não respeitar o/a colega) é particular das crianças com estas idades (4, 5 anos)?
6. Pensa que o/a educador/a pode promover a mudança destas atitudes, por forma a melhorar as relações interpessoais entre pares?
 - 6.1. De que forma?
7. Conhece ou já teve contacto com a Filosofia para Crianças (FPC)?
 - 7.1. Se sim, em que circunstâncias?
8. Sabe se este grupo já teve algum contacto com a FpC?
 - 8.1. Se sim, em que circunstâncias?
9. Obteve comentários ou observações por parte dos pais/famílias após as crianças iniciarem a FpC?
 - 9.1. Se sim, de que género?
10. Observou algumas diferenças entre o grupo que realizou a FpC e o grupo que não realizou?
 - 10.1. Se sim, especifique as diferenças observadas.
11. Pensa que a prática de FpC possa ter ajudado todas as crianças do grupo que realizou as sessões? Justifique.
12. Pensa que a prática de sessões de FPC pode, de alguma forma, incentivar nas crianças a prática de melhores relações interpessoais entre pares?
13. Atualmente, as crianças tecem comentários sobre a FpC?
 - 13.1. Se sim, que tipo de comentários?
14. Considera que a prática de FpC é benéfica para as crianças em idade pré-escolar? Justifique.
15. Considera que a sua prática pedagógica com este grupo de crianças veio a ser beneficiada com a prática de FpC? Justifique.
16. Num plano futuro, tem interesse em saber mais sobre a FPC?
17. Deseja acrescentar alguma informação?

Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração.

Em breve enviarei a transcrição da entrevista para que possa ler e acrescentar, eliminar ou alterar o que que considere necessário.

Loulé, 18 de dezembro de 2018

Elena N. Nedyalkova

Apêndice 4 – Transcrição de entrevista à Educadora de Infância Cooperante

Transcrição da entrevista semiestruturada dirigida à Educadora Cooperante

- I. Tema: Realização de sessões de Filosofia para Crianças
- II. Entrevistada: Educadora de infância cooperante
- III. Objetivo: saber se a Educadora verificou mudanças no comportamento/atitudes das crianças após as sessões de Filosofia para Crianças
- IV. Momento: no dia 18 de dezembro, pelas 11h00, na sala de reuniões da instituição

I.: esta entrevista ocorre no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada como um recurso que contribuirá para a nossa investigação sobre as sessões de FpC com crianças em idade pré-escolar. Com esta entrevista pretendemos saber se as crianças teceram comentários acerca das sessões FpC, quais os benefícios que, na sua perspetiva, a FpC lhes poderá ter oferecido - verificáveis na sua rotina ou na sua forma de estar em sala de atividades ou noutras situações - e qual a sua opinião acerca das sessões que foram realizadas com as crianças.

Informo que todos os dados serão tratados de forma totalmente confidencial, como forma de preservar a sua identidade e anonimato da informação. Contudo, esta informação pode ser utilizada na publicação de artigos científicos ou na apresentação de posters ou comunicações em congressos da especialidade.

Antes de tratar a informação da entrevista, dar-lhe-ei o texto transcrito na íntegra, para que possa ler e acrescentar, eliminar ou alterar o que que considere necessário. Se concordar com os termos, peça-lhe autorização para gravar em áudio a entrevista.

EI.: autorizo, sim.

I.: vamos então avançar com algumas perguntas acerca dos seus dados pessoais e profissionais:

I.: qual a sua idade?

EI.: 49 anos.

I.: qual o seu grau académico?

EI.: ora eu terminei o curso com bacharelato e fiz a licenciatura mais tarde.

I.: qual o seu tempo de serviço como educadora?

I.: 25 anos

I.: quanto tempo tem de serviço nesta instituição?

EI.: 25 anos. Comecei aqui e aqui estou.

I.: Muito obrigada, vamos dar seguimento com algumas perguntas sobre o grupo de crianças.

I.: é o primeiro ano que está com este grupo de crianças?

EI.: Não, já é o segundo ano. Quer dizer, já estou com eles desde os dois anos, com metade do grupo. o restante grupo foi acrescido e estou com o grupo completo, desde o ano passado.

I.: como caracteriza as relações interpessoais existentes entre as crianças?

EI.: as crianças atuais, eu até acho que eles têm uma boa relação, eles são muito pacíficos, contudo as vezes na resolução dos conflitos, exaltam-se um bocado e têm dificuldade de ouvir a opinião do outro.

I.: nos momentos de conversa em grande grupo, qual é a estratégia que mais utiliza para incentivar o diálogo no grupo de crianças?

EI.: normalmente, gosto que todos participem, tento sempre arranjar temas que sejam motivantes e tento sempre que eles encontrem as respostas que surgem sobre aqueles temas. Levá-los sempre a dar uma resposta, mesmo que não seja correta, mas tento que todos participem.

I.: de que forma costuma resolver os conflitos que surgem entre pares, no dia a dia?

EI.: normalmente é de conversar com um e com o outro. Tento sempre que eles peçam desculpa e que se coloquem no lugar do outro e quando as coisas se excedem e estão um pouco fora do controle, mando-os sentar e acalmar um bocadinho.

I.: acha que esse tipo de comportamento (interromper para falar, não respeitar o/a colega) é particular das crianças com estas idades (4, 5 anos)?

EI.: Sim, sim, é. Eles querem sempre falar. Interromper o colega, eles até a nós interrompem.

I.: pensa que o/a educador/a pode promover a mudança destas atitudes, por forma a melhorar as relações interpessoais entre pares?

I.: de que forma?

EI.: sem dúvida. Arranjando estratégias para falar. Já utilizamos o microfone, qualquer estratégia que ajude ou a bola, quem tem a bola fala, ou jogos que ajudam que eles percebam que todos falam, mas cada um à sua vez.

I.: conhece ou já teve contacto com a Filosofia para Crianças (FPC)?

I.: se sim, em que circunstâncias?

EI.: não, foi a primeira vez.

I.: sabe se este grupo já teve algum contacto com a FpC?

I.: se sim, em que circunstâncias?

EI.: não, eu acho que não tiveram, nenhum.

I.: obteve comentários ou observações por parte dos pais/famílias após as crianças iniciarem a FpC?

I.: se sim, de que género?

EI.: as questões que eles, mais se sobressaiu ali foi realmente o mistério, o ponto de interrogação, foi realmente uma imagem, um símbolo que eles, mesmo na nossa prática repararam muito.

I.: observou algumas diferenças entre o grupo que realizou a FpC e o grupo que não realizou?

I.: se sim, especifique as diferenças observadas.

EI.: só no sentido que achei que eles ficaram mais calmos, capazes de se respeitar mais uns aos outros e de tentarem dar a sua opinião, mesmo aqueles miúdos mais inibidos que começaram a mostrar que tinham uma opinião a dar, para ser ouvida.

I.: pensa que a prática de FpC possa ter ajudado todas as crianças do grupo que realizou as sessões? Justifique.

EI.: sim, porque os bons exemplos também se transmitem.

I.: pensa que a prática de sessões de FPC pode, de alguma forma, incentivar nas crianças a prática de melhores relações interpessoais entre pares?

EI.: Eu acho que sim, mas acho que não é por uma sessão, acho que é na nossa prática do dia a dia, quando conversamos com os miúdos ou quando expomos uma história ou um tema e quando damos a nossa opinião e ouvimos a opinião deles que também é uma forma de praticar a filosofia, de eles poderem questionar. Por norma é uma forma que eu gosto de estar com eles e os nossos diálogos são muito à base disso. É muitas das vezes ouvir, descobrir e tentar perceber a opinião e perguntar aos colegas se concordam e o que acham, porque eles assim acabam por se ouvir e questionar. Eu acho que a filosofia está no nosso dia a dia, principalmente nos momentos de diálogo, de grupo.

I.: atualmente, as crianças tecem comentários sobre a FpC?

I.: se sim, que tipo de comentários?

EI.: sim, eu por acaso quando digo: *vamos para a filosofia*, sempre pensei que não fosse algo que aceitassem, porque para mim também era novidade, eles percebem perfeitamente e vão para a filosofia para conversar. Normalmente dizem que vão conversar.

I.: considera que a prática de FpC é benéfica para as crianças em idade pré-escolar? Justifique.

EI.: sim, por isso mesmo, porque os ajuda a pensar nas atitudes, ajuda a refletir em grupo e individualmente, como se houvesse uma paragem no na nossa ação no nosso dia a dia, se eles realmente tiverem esse momento e se for privilegiado, tipo de atitude, porque a filosofia acaba por ser uma atitude que se tem, que eles se calhar melhoram o comportamento e eu vejo que quando me sento com eles, gosto de ouvi-los, que se coloquem no papel do outro, porque faz parte do nosso dia a dia, da nossa prática, do quotidiano, nas brincadeiras, portanto tudo. O ajudar a pensar bem e a refletir há de contribuir com certeza para um bom desenvolvimento.

I.: considera que a sua prática pedagógica com este grupo de crianças veio a ser beneficiada com a prática de FpC? Justifique.

EI.: eu acho que veio a ser beneficiada por duas razões, primeiro eu não tinha muito a noção do que é que era a filosofia, porque nunca tinha tido. Segundo, acabei por perceber que a prática que eu ao fim ao cabo tenho com eles acaba por ser também nessa área, sem lhe chamar de filosofia, a prática e o relacionamento que tenho com eles parte muito por aí, que é o que eu defendo e acho

que deve de ser. Nesse sentido, veio-me consolidar a mim própria enquanto profissional, que estava correto e estava no caminho correto. Muitas vezes nós temos de ouvir a opinião deles e respeitar e eu gosto muito de respeitar as decisões deles e se somos um grupo, embora seja a líder que gosto de gerir e promover situações de segurança, mas de qualquer modo, ajuda-me também a gerir. Muitas vezes tenho de alterar a minha planificação, porque, entretanto, o grupo decidiu outra forma.

I.: num plano futuro, tem interesse em saber mais sobre a FPC?

EI.: tenho, fiquei curiosa e tenho mesmo curiosidade em aprofundar mais, teoricamente a área, a FpC vista dessa forma.

I.: deseja acrescentar alguma informação?

EI.: não, só que realmente gostava de ter acesso depois aos resultados, por curiosidade mesmo e interesse.

I.: muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração.

Em breve enviarei a transcrição da entrevista para que possa ler e acrescentar, eliminar ou alterar o que considere necessário.

Consentimento informado

Exmo.(a) Encarregado(a) de Educação,

no desenvolvimento da minha investigação, para o relatório de Prática de Ensino Supervisionada (PES), venho requerer a sua disponibilidade no preenchimento do questionário que se segue.

A investigação desenvolve-se no âmbito da Filosofia para Crianças (FPC), tendo como objetivo saber se a prática de sessões de FPC incentiva nas crianças a promoção de relações interpessoais mais próximas do outro, relativamente ao respeito pelos colegas, nos momentos de diálogo em grande grupo ou nos momentos de rotina do dia a dia.

Com a aplicação deste questionário, pretendo saber se as crianças fizeram comentários acerca das sessões de FpC e quais os benefícios que a sua prática lhes poderá ter oferecido, verificáveis na sua rotina ou na sua forma de estar.

A informação é totalmente confidencial e será meramente utilizada para fins científicos. Será apenas nessa condição pseudonimizada que serão divulgados os dados recolhidos, através de divulgação e publicação (no repositório da UAlg e em possível artigo a publicar em periódico da especialidade, assim como na participação em congressos da especialidade).

Enquanto participante desta investigação, possui todo o direito de a abandonar se o desejar, sem que lhe seja exigida qualquer explicação.

Antecipadamente grata pela melhor atenção e tempo despendido no preenchimento deste questionário.

Nome: Criança A

Identificação pessoal:

1. Sexo:	
F	<input type="checkbox"/>
M	<input type="checkbox"/>

2. Parentesco:

Mãe

Pai

Outro _____

3. Idade:

Família:

4. Por quantos membros é constituída a sua família nuclear?

2

3

4

Outro: _____

5. Quem são os membros que fazem parte da sua família nuclear?

6. Além da criança que frequenta a Sala Violeta, tem mais filhos/as?

Não

Sim

Quantos? _____

Com que idade(s)? _____

Filosofia para crianças

7. Conhece a Filosofia para Crianças?

Sim

Não

8. Se respondeu “sim” na questão anterior, explique de que forma conhece a FPC?

9. O(a) seu(sua) filho(a) demonstra gostar das sessões de FpC?

Sim Não

a. Como observa essa reação?

10. Nota diferenças no comportamento do(a) seu(sua) filho(a)?

Sim Não

a. Se sim, especifique as diferenças observadas.

11. Considera que o(a) evoluiu no que concerne às relações interpessoais (relação e proximidade com o outro)?

Sim Não

11.2. Se sim, especifique.

12. Considera que a prática de FpC é benéfica para o desenvolvimento do(a) seu(sua) filho(a)?

Sim Não

13. Se respondeu sim, em que aspetos? Justifique.

Grata pela sua disponibilidade e participação

Loulé, 10 de dezembro de 2018

A estagiária:
Elena N. Nedyalkova

Apêndice 7 – Resultados do questionário aplicado às famílias do grupo experimental

Identificação pessoal													
Perguntas/Identificação criança	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1. Sexo	F	F	F	F	F	F		M		F			M
2. Parentesco	Mãe	Mãe	Mãe	Mãe	Mãe	Mãe		Pai		Mãe			Pai
3. Idade	33	X	33	X	X	44		36		44			X
Família													
4. Por quantos membros é constituída a sua família nuclear?	4	3	4	6	3	4				5		4	X
5. Quem são os membros que fazem parte da sua família nuclear?	Pai, mãe, filhos – 2	Pai, mãe, criança	Pai, mãe, 2 filhos.	Pai, mãe, avó, 3 filhos.	Pai, mãe, criança	Mãe, pai, duas crianças				Eu, esposa, sogra, 2 filhos.		Pai, mãe, irmão e criança	X
6. Além da criança que frequenta a Sala Violeta, tem mais filhos/as?	Sim, 1 (9 anos)	Não	Sim	Sim, 2 (6 e 19 anos)	Não	Sim, 1 com 13 anos				Sim		Sim	X
Filosofia para Crianças													

7. Conhece a Filosofia para Crianças?	Não	Não	Nã o	Não	Nã o	Não		Não		Sim			X
8. Se respondeu “sim” na questão anterior, explique de que forma conhece a FpC?	X	X	X	X	X	X		X		Há cerca de 20 anos houve uma sessão sobre o tema no Colégio Internacional de Vilamoura, onde lecionei.			X
9. O(a) seu(sua) filho(a) demonstra gostar das sessões de FpC?	Sim	Não	X	Sim	Si m	Sim		Não		Sim			X
9.1. Como observa essa reação?	Fala com entusiasmo sobre as aulas	Não teceu qualquer tipo de comentários sobre o assunto.	X	A criança D observa muito bem já o comportamento dele e dos colegas e consegue mudar o seu consoante as técnicas que tem aprendido .	Disse que sim .	As crianças estão abertas a novas experiências e facilmente assimilam novos conhecimentos e os integram nas suas vidas.		Em relação às sessões de FpC, nunca contou nada, enquanto que outras atividades costumam contar. O que não		Perguntámos em casa, nas primeiras semanas após a reunião onde foi apresentado o projeto e ele disse que gostou.			Não demonstrou nada em relação às sessões de FpC.

								gier dizer que não goste.				
10. Nota diferenças no comportamento do(a) seu(sua) filho(a)?	Não	Não	X	Sim	Nã o	Não		Não		Não		Não
10.1. Se sim, especifique as diferenças observadas.	X	X	X	Tenho observado a criança D mais calma, mais desenvolvida a nível da fala.	X	X		X		X		X
11. Considera que o(a) seu(sua) filho(a) evoluiu no que concerne às relações interpessoais (relação e proximidade com o outro)?	Não	Não	X	Sim	Nã o	Não		Não		Não		X
11.1. Se sim, especifique.	X	X		Sim, tenho notado algum desenvolvimento	X	X		X		X		Não dei por que tivesse alterado alguma coisa no seu comportamento.

				por ex. a interação que ele tem com as outras crianças – partilhar os objetos sem grande dificuldade.								
12. Considera que a prática de FpC é benéfica para o desenvolvimento do(a) seu(sua) filho(a)?	Sim	Sim		X	Sim	Sim		Sim		Sim		Sim
13. Se respondeu sim, em que aspeto? Justifique.	A longo prazo penso que influenciará a sua maneira de ser e as suas relações interpessoais.	Considero ser importante, contudo uma vez que não houve feedback por parte do B, não consigo produzir um avanço.		X	X	Tudo o que lhe ensine novas competências é positivo.		X		Embora não tenhamos observado em concreto uma alteração ao seu comportamento, acredito que, a longo prazo, o ajudará a ser uma criança mais completa e feliz nas relações consigo e com os outros.		Tomada de consciência em relação aos comportamentos e às relações interpessoais.

Apêndice 5 – Entrevista dirigida às crianças do grupo experimental

Perguntas sobre Filosofia						
Crianças	Gostaste de fazer as sessões de Filosofia?	Porquê?	O que mais gostaste nas sessões de Filosofia?	Porquê?	O que aprendeste com as sessões de Filosofia?	Gostarias de voltar a ter Filosofia?
A	Sim	Porque gostei de toda a sessão.	(mostra com gestos, a forma de avaliar a sessão)	Gostei de fazer se sim, é uma pessoa ou não é uma pessoa.	Com a medalha, quem quer falar tem de levantar o dedo no ar e quem tem a medalha tem de dizer o nome da pessoa. Assim fala um de cada vez e os outros conseguem ouvir, respeitando a todos.	Sim.
B	Gostei.	Porque foram giras.	Foi de tu contares as histórias.	X	Quando queremos falar, levantar o dedo. Para não estar tudo a falar ao mesmo tempo.	X
C	Sim.	Porque eu gostei muito de estar sentado aqui. Gostei da nossa comunidade de investigação	Os desenhos. Eu gostei de fazer aquilo com o nome e os jogos.	X	Eu já disse lá em casa, eu tenho um livro do corpo humano.	Sim.

D	Gostei muito.	Porque eu gosto de Filosofia.	Muitas coisas. De pintar...	Porque gostei de vir para a Filosofia.	Não sei, a falar com os outros. Os amigos têm uma pergunta para falar têm de me chamar a mim, para eu ouvir.	X
E	Sim.	X	Fazer desenho. Achei bonita a forma como nos sentávamos.	X	A mudar de medalha. Quando alguém põe é para mandar os meninos.	Sim.
F	Sim.	Porque eu gostei de tudo.	Gostei mais de fazer perguntas.	Porque foi bom.	Eu acho que aprendi muita coisa. Eu acho que aprendemos a escutar o outro.	
G	-	-	-	-	-	-
H	-	-	-	-	-	-
I	Sim	X	De fazer as carinhas.	Gostei de dizer.	X	X
J	Sim.	Porque...porque...porque eu gostei.	Foi de fazer os jogos.	X	Aprendi...de por o dedo no ar. Aprendemos a escutar e a falar um de cada vez.	Sim gostava.
K	Sim.	Porque gostei.	Gostei de fazer tudo. Gostei	X	Aprendi muitas coisas, por	Sim.

			das histórias, dos livros.		exemplo as histórias.	
L	Sim.	X	De perguntas.	Porque os meninos não paravam de falar.	Nós aprendemos para nos saber se ficar triste ou contente	Sim.
M	Sim, para o ano há mais.	X	Eu gostei quando nós estávamos a falar da história da boneca. Eu também gostei de ajudar e também de concordar e discordar (disconcordar).	X	Eu aprendi que a Filosofia estamos mais calminhos, também fazer a paz com todos os amigos da vida e também para vermos se nós estamos felizes ou tristes, ou a pensar. A pensar é quando nós não sabemos e estamos a pensar onde está uma coisa. Nós pensámos em grupo, as coisas que nós gostámos mais de fazer. Também pensamos e	Sim. Foi interessante, mas foi poucos dias.

					conseguimos fazer, tu também contavas muitas histórias.	
--	--	--	--	--	---	--

Apêndice 7 – Planificação das experiências de sessões de FpC do ano 2018

Planificação das sessões do ano 2018:

- Novembro – dias 07, 14, 21 e 28;
- Dezembro – dias 05 e 11.

Espaço: Sala

Recursos materiais: Caixa de som, bola de luz, novelo de lã, lista das crianças participantes, bloco e material de escrita, *Tablet*, medalha do responsável, objeto com ponto de interrogação, molas com carinhas, caixa para afixar as carinhas, episódio de leitura *A Elfi*, livro *Alex e o ratinho de corda* de Leo Lionni, duas imagens em formato A4 de paisagens.

Dinâmica	Desenvolvimento
Dar início à sessão	- Escutar a música produzida pela caixa de som, passar a bola de luz/novelo de lã desenvolvendo pequenos diálogos.
Quem está?	- Anotar as pessoas presentes na sessão, fazendo com que essa pessoa seja vista por todos os membros do grupo.
Medalha do responsável	- Escolher uma pessoa responsável pelo bom decorrer da sessão.
Leitura <i>A Elfi</i>	- Ler um episódio às crianças.
Leitura do livro <i>Alex e o ratinho de corda</i>	- Ler a história às crianças.
Caras de avaliação	- Avaliar o decorrer da sessão, escolhendo uma das caras (expressão a sorrir ou expressão triste).
Se esta sessão fosse uma paisagem...	- Associar o decorrer da sessão a uma das duas imagens.

Apêndice 10 – Planificação das experiências de sessões de FpC do ano 2019

Planificação das sessões do ano 2019:

- Fevereiro – dias 6, 13 e 20;

Espaço: Sala

Recursos materiais: Caixa de som, bola de luz, novelo de lã, lista das crianças participantes, bloco e material de escrita, *Tablet*, medalha do responsável, livro *Hospital das bonecas* de Ann Margaret Sharp, objetos com as palavras – concordo e discordo, duas imagens em formato A4 de paisagens.

Dinâmica	Desenvolvimento
Dar início à sessão	- Escutar a música produzida pela caixa de som, passar a bola de luz/novelo de lã desenvolvendo pequenos diálogos.
Quem está?	- Anotar as pessoas presentes na sessão, fazendo com que essa pessoa seja vista por todos os membros do grupo.
Medalha do responsável	- Escolher uma pessoa responsável pelo bom decorrer da sessão.
Passa a ideia	- Relembrar as práticas utilizadas nas sessões.
Leitura de um capítulo do livro <i>Hospital das bonecas</i>	- Ler o capítulo às crianças.
Amigos novos	- Objetivar as palavras concordo e discordo ao verbalizar.
É uma pessoa?	- Referir várias personagens ou objetos, para perceber se é uma pessoa ou não.
Eu registo	- Registrar, através de desenho, os momentos que foram mais importantes para as crianças.
Se esta sessão fosse uma paisagem...	- Associar o decorrer da sessão a uma das duas imagens.

Apêndice 2 – Instrumento de registo de notas de campo

DATA/HORA:

DESCRIÇÃO:

Apêndice 1 – Instrumento de registo de observação

DATA/HORA:

EVIDÊNCIA:

DESCRIÇÃO:

REFLEXÃO:

Apêndice 9 – Instrumento de registo de planificação

DINÂMICA:

DATA:

RECURSOS:

DESCRIÇÃO:

EVIDÊNCIAS:

NOTAS:

Apêndice 11 – Instrumento de registo de avaliação

DINÂMICA:

DATA:

REAÇÃO DO GRUPO:

DESCRIÇÃO:

EVIDÊNCIAS:

NOTAS: