

A Filosofia vai à Creche:

Construção de uma Comunidade de Investigação

Filosófica com Crianças até aos 3 anos

Dissertação de Mestrado

Patrícia Beira Grande

Mestrado em

Filosofia para Crianças



Ponta Delgada
2021

A Filosofia vai à Creche:

Construção de uma Comunidade de Investigação Filosófica com
Crianças até aos 3 anos

Dissertação de Mestrado

Patrícia Beira Grande

Orientadores

Prof.^a Doutora Magda Costa Carvalho

Prof.^a Doutora Maria Helena Horta

Dissertação de Mestrado submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Filosofia para Crianças



Agradecimentos

À minha filha Mariana por ser uma menina tão inspiradora nos seus diálogos, e pelo incentivo de todos os dias com a pergunta “já acabaste a tese?”.

Ao meu filho Pedro por me ter aquecido o útero e o coração nas noites frias das aulas do mestrado, e por me ter mimado durante a construção da tese com as suas mãozinhas macias, e as suas bochechas rosadas. Por ter abdicado do meu colo durante várias noites. (Um dia a mãe explica-te tudo).

Ao André por me ter ajudado na concretização deste sonho.

À professora, orientadora, colega e amiga Maria Helena Horta, a Saramago de Faro, pela força constante, pela ajuda e pela pessoa e educadora que é (José Augusto e Salvador, desculpem qualquer coisinha).

À professora e amiga Magda Costa Carvalho, a Sócrates dos Açores, por me ter apresentado a Filosofia e a Filosofia para Crianças desta forma tão bonita, tornando (im) possível chamar-lhe outras coisas, e tornando possível este sonho de fazer chegar a Filosofia a quem de direito (os “meus” bebés).

À professora e amiga Gabriela Castro pela sua genuinidade e pela forma pedagogicamente forte e cientificamente humilde como sempre me apresentou a Filosofia e a Filosofia para Crianças. Pelo apoio de sempre.

Às crianças da Creche Gente Miúda, de A a Z, porque me ensinam todos os dias a ser uma pessoa e uma educadora melhor.

À equipa Gente Miúda pelo apoio de todas as horas, por ouvirem os meus desabafos e por me terem permitido ser facilitadora das nossas aprendizagens. Abraçaram comigo a Filosofia para Crianças.

À minha família alargada (e em especial às duas avós, que tive a infelicidade de perder durante este trabalho, ambas na mesma semana).

Aos meus amigos próximos pelo apoio incondicional.

Aos meus colegas de mestrado por sermos a comunidade de investigação filosófica mais fantástica do mundo.

A Matthew Lipman e a Ann Sharp por terem sido a chave do baú do tesouro, estejam eles onde estiverem.

Resumo

Até há pouco tempo, a Filosofia tem-se mantido afastada da criança, e vice-versa. Se nos posicionarmos perante uma abordagem pedagógica e antropológica, a ideia de juntar a Filosofia e a infância pode mesmo continuar distante pois se, para uns, a capacidade de questionamento e perplexidade são naturais e espontâneas na criança, para outros, a capacidade de raciocínio necessária ao pensamento filosófico ainda está dependente de uma certa maturidade que, neste caso, ela ainda não atingiu. Mas como perceber se as crianças, na sua forma espontânea de ser, serão capazes de exercer um pensamento filosófico de indagação e questionamento, que se traduz como a ferramenta fundamental da Filosofia?

A partir de uma prática profissional, como Educadora de Infância em contexto de creche, e também na qualidade de aluna do Mestrado em Filosofia para Crianças, este estudo investiga se serão as crianças em contexto de creche capazes de desenvolver habilidades e competências que lhes permitam constituir-se em Comunidade de Investigação Filosófica. Paralelamente, o trabalho realizado levou-nos a problematizar se a prática filosófica com crianças em contexto de creche pode trazer algum desafio ao próprio conceito de “comunidade de investigação filosófica” e aos seus pressupostos.

Tentamos então, compreender quais os pressupostos do conceito de Comunidade de Investigação Filosófica, tal como foi pensado por Matthew Lipman e Ann Sharp, quando aplicado ao contexto de creche. Através da observação, na prática, do modo como crianças até aos 3 anos podem responder a esses pressupostos, e através da construção de Comunidade de Investigação Filosófica, explorámos os desafios que as crianças em contexto de Creche colocam à prática filosófica, verificando de que modo esse exercício pode permitir (re)pensar o próprio conceito de Comunidade de Investigação.

Para justificar o tema da dissertação, relembramos o convite que Lipman lança à Filosofia para que olhe a infância de uma forma inovadora, através de uma abordagem dialógica que promove a investigação de questões ou perguntas, e oferece um leque de instrumentos dialógicos que facilitam o pensamento. Isto faz com que a presente investigação nos conduza à origem do conceito de Comunidade de Investigação Filosófica, infraestrutura pedagógica, epistemológica, ética, estética e política presente em algumas abordagens ao trabalho filosófico com as crianças. Além disso o texto conduz a leituras contemporâneas do conceito, perante uma abordagem sobre a prática facilitadora do pensar de forma livre e autorregulada. Através das múltiplas competências que promove, tenciona-se perceber até que ponto a prática da Comunidade de Investigação pode ser um meio por excelência para que a criança explore filosoficamente o seu pensamento.

O presente estudo, para além do trabalho hermenêutico de análise e interpretação de textos, trata uma investigação de carácter exploratório, com a adoção de uma metodologia qualitativa.

Palavras-Chave: Creche, Filosofia para Crianças, Infância, Comunidade de Investigação Filosófica, Educação.

Abstract

Until recently Philosophy has been kept away from children and vice versa. If we take a pedagogical and anthropological approach, the idea of bringing Philosophy and childhood together may even remain distant because if for some the capacity for questioning and perplexity are natural and spontaneous in the child, for others the capacity for reasoning necessary for philosophical thought is still dependent on a certain maturity that, in this case, the child has not reached yet. But how can we perceive if children in their own spontaneous way will be able to exercise a philosophical thought of inquiry and questioning which translates as the fundamental tool of Philosophy?

From a professional practice and point of view, as a Kindergarten teacher in a creche context, and also as a Master Degree Student, this study investigates whether children in a creche context are capable of developing skills and competencies that allow them to constitute a Philosophical Research Community. At the same time this study has led us to problematize whether a philosophical practice with children in a creche context may bring a challenge to the very concept of Philosophical Research Community and its assumptions.

This is an attempt to understand which the assumptions of the Philosophical Research Community concept are, in a creche context, as it was created and developed by Matthew Lipman and Ann Sharp. In practice by observing how children up to three years of age may respond to these assumptions and by creating a Philosophical Research Community, we explore the challenges that children in a creche context experience towards philosophical practice, verifying how this exercise can allow a (re)thinking of the proper concept of Research Community.

To justify the dissertation topic, we recall Lipman's invitation to Philosophy to look at childhood in an innovative way, through a dialogical approach that promotes the investigation of questions or issues and offers a range of dialogical tools that facilitate thinking. This leads us to the origin of the Philosophical Research Community concept, pedagogical, epistemological, ethical, aesthetic and political infrastructure present in some approaches to philosophical work with children. In addition, the text leads to a contemporary understanding of the concept, facing a practical approach that facilitates thinking in a free and self-regulated way. Through multiple skills that it promotes, the intention is to find out to what extent the Philosophical Research Community practice may be an excellent way for the child to explore its philosophical thinking.

This study, besides the hermeneutic work of analysis and interpretation of texts, deals with an exploratory investigation with the adoption of a qualitative methodology.

Keywords: Creche, Philosophy for children, Childhood, Philosophical Research Community, Education

“A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos cem pensamentos

cem modos de pensar de jogar e de falar.

Cem sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.

Cem alegrias para cantar e compreender.

Cem mundos para descobrir.

Cem mundos para inventar.

Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem) mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.

Dizem-lhe: de pensar sem as mãos

de fazer sem a cabeça

de escutar e de não falar

de compreender sem alegrias

de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe

e de cem roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho

a realidade e a fantasia

a ciência e a imaginação

o céu e a terra

a razão e o sonho

são coisas que não estão juntas.

Dizem-lhe enfim: que as cem não existem.

A criança diz: ao contrário, as cem existem.”

Malaguzzi (2000). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre.

Índice Geral

Introdução.....	10
Capítulo I – A Filosofia para Crianças Enquanto Projeto Educativo.....	12
1.1 O Que é a Filosofia para Crianças? Discursos e Práticas.....	12
1.2 A Comunidade de Investigação Filosófica.....	18
1.2.1 Génese do conceito: o programa de Matthew Lipman e Ann Sharp.....	18
1.2.2 Leituras contemporâneas da comunidade de investigação filosófica.....	27
Capítulo II – A Criança em Contexto de Creche	35
2.1 Conceção de Criança e Construção (Social) da Infância	35
2.2 Perspetivas Pedagógicas em Creche	42
2.3 O Papel do Educador de Infância.....	47
Capítulo III – Construção de uma Comunidade de Investigação Filosófica em Contexto de Creche: Apresentação e Análise Interpretativa de Dados	53
3.1 Contextualização do Estudo	54
3.1.1 Caracterização do contexto	54
3.1.2 O Campo de análise.....	54
3.1.2.1 Caracterização do grupo	54
3.1.2.2 Caracterização da sala de atividades.....	55
3.1.2.3 Atividades de rotina	56
3.1.2.4 Metodologia da educadora de infância	58
3.2 <i>Design</i> metodológico e intervenção pedagógica.....	60
3.2.1 Natureza do estudo	60
3.2.1.1 Investigação qualitativa	60
3.2.2 Questões orientadoras do estudo.....	61
3.2.3 Objetivos do estudo.....	62
3.2.4 Opções e procedimentos metodológicos	62
3.2.4.1 Fases do estudo	62
3.2.4.2 Instrumentos de recolha e tratamento de dados	65
3.3 Apresentação e Análise Interpretativa de Dados.....	67
3.3.1.1 Interações facilitadoras: O círculo	71
3.3.1.2 Um novo momento da rotina: da fantasia, do jogo e do brincar.....	73
3.3.1.3 Indagação (in)consciente	78
3.3.1.4 Crianças que mudam o mundo.....	81
Capítulo IV – A Criança e a Comunidade de Investigação Filosófica.....	83
4.1 Que Criança na Comunidade de Investigação Filosófica?.....	83
4.1.1 Para além da lógica formal discursiva.....	83
4.1.2 O espanto e a interrogação no brincar exploratório	86
4.2 Que Comunidade de Investigação Filosófica na Creche?	88
4.2.1 Os caminhos da mudança.....	88

Conclusão	91
Bibliografia.....	96

Índice de Figuras

Figura 3.1. Círculo	73
Figura 3.3. Letra da música “Vamos Pensar”	74
Figuras 3.3. e 3.4. Jogo LegoSofia	75
Figura 3.5. "Legojis"	75
Figura 3.6. Grupo a utilizar os "Legojis"	77
Figura 3.7. Ponteiro das perguntas	80
Figura 3.8. Exemplo de produções das crianças	80
Figura 3.9. S com o dedo no ar a respeitar a sua vez de intervenção no diálogo	81

Índice de Tabelas

Tabela 3.1. Caracterização do grupo de crianças	55
Tabela 3.2. Rotinas da Sala dos Pirilampos	58
Tabela 3.3. Planificação das Sessões em Comunidade de Investigação Filosófica	78

Índice de Apêndices

Apêndice A: Termo de consentimento informado	96
Apêndice B: Notas de campo	101

Siglas e Acrónimos

CIF – Comunidade de Investigação Filosófica
 CNE – Conselho Nacional de Educação
 FpC – Filosofia para Crianças
 IAPC - *Institute of the advancement of philosophy for children*
 ICPIC – *International Council of Philosophical Inquiry with Children*
 IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social
 IREF – *Innovación i Recerca per a Lénsnyament de la Filosofia*
 OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
 SAPERE: P4C – Philosophy for Children

Introdução

A Filosofia para Crianças teve início na década de 70, nos EUA, através da iniciativa de Matthew Lipman e Ann Sharp, tendo-se autonomizado do programa curricular do IAPC algumas décadas depois.

Atualmente, esta abordagem congrega diferentes especialistas em variados países cuja intenção comum é a junção da filosofia com as crianças.

Perante os movimentos feitos neste âmbito, e de acordo com o nosso olhar acerca desta prática, assume-se que a mesma pressupõe a construção de Comunidades de Investigação Filosófica, espaços de diálogo partilhados por crianças e adultos, cujo pensamento promovido é multidimensional, ou seja, crítico, criativo e de cuidado.

A presente dissertação, intitulada “A Filosofia vai à Creche: Construção de uma Comunidade de Investigação Filosófica com crianças até aos 3 anos” insere-se no âmbito de uma prática profissional como educadora de infância em contexto de Creche.

Com este estudo, através de uma investigação qualitativa, procuramos, responder às seguintes questões:

- Serão as crianças em contexto de creche capazes de desenvolver habilidades e competências que lhes permitam constituir-se em comunidade de investigação filosófica?
- A prática da comunidade de investigação filosófica com crianças em contexto de creche trará algum desafio ao próprio conceito de “comunidade de investigação filosófica” e aos seus pressupostos?

Para dar resposta a estas desinquietações foram definidos três objetivos que passamos a apresentar: compreender quais os pressupostos do conceito de Comunidade de Investigação Filosófica, a partir do modo como foi pensado por Matthew Lipman e Ann Sharp, quando aplicado ao contexto de creche; observar, na prática, o modo como crianças até aos 3 anos podem responder a esses pressupostos, construindo uma comunidade de investigação filosófica; e, partindo destes dois objetivos, explorar os desafios que as crianças em contexto de creche colocam à prática filosófica, verificando de que modo esse exercício pode permitir (re)pensar o próprio conceito de comunidade de investigação.

Pretende-se com este estudo levar o leitor a olhar para a infância de forma inovadora, através da abordagem proposta por Lipman, proposta esta dialógica, num espaço onde se ouvem e se fazem perguntas, entre outros instrumentos do diálogo que promovem o pensamento. Esta abordagem conduz-nos à origem do conceito de Comunidade de Investigação Filosófica, infraestrutura pedagógica, epistemológica, ética, estética e política presente nalgumas abordagens ao trabalho filosófico com as crianças e a leituras contemporâneas do conceito, perante uma abordagem sobre a prática facilitadora do pensar de forma livre e autorregulada.

Através das múltiplas competências que promove, pretendemos perceber até que ponto a prática do diálogo em comunidade de investigação pode ser um meio por excelência para que a criança explore filosoficamente o seu pensamento.

Assim, a presente dissertação é uma investigação com dupla natureza metodológica:

a) trabalho hermenêutico de análise e interpretação de textos filosóficos, de autores de referência, bem como de bibliografia secundária;

b) estudo de carácter exploratório, com adoção de uma metodologia qualitativa;

Os protagonistas são um grupo com cerca de 15 crianças, até aos 3 anos, de uma instituição Social de Solidariedade Social (IPSS), no Concelho de Albufeira.

Adotaram-se como procedimentos metodológicos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente a observação, o registo áudio e o registo por vídeo gravação de algumas sessões em Comunidade de Investigação Filosófica com as crianças, tendo em conta o preceituado no *Código de Ética da Universidade dos Açores* e salvaguardando todos os procedimentos para as boas práticas da investigação.

A dissertação “A Filosofia vai à Creche: Construção de uma comunidade de investigação filosófica com crianças até aos 3 anos” divide-se em 4 capítulos, interligados quer pela componente teórico-conceptual, quer pela componente prática. O primeiro capítulo pretende, através de uma argumentação coerente e adequada, clarificar o programa de Filosofia para Crianças de M. Lipman e A. Sharp, e consequente transição da Comunidade de Investigação Filosófica para um projeto educativo, superando a ideia de um simples programa de competências ou de uma mera estratégia de intervenção pedagógica. Faz-se uma análise deste conceito, desde os aspetos com que foi inicialmente apresentado até à forma como estes foram repensados, através de propostas de autores de referência.

O segundo capítulo tem um olhar voltado para as perspetivas de desenvolvimento e de aprendizagem com enfoque na conceção de criança, bem como a construção (social) do conceito de infância, fazendo referência ao contexto sociopedagógico de Creche, assim como ao papel do educador de infância nesse mesmo contexto.

O terceiro capítulo apresenta a construção de uma comunidade de investigação filosófica em contexto de creche, assim como a análise interpretativa acerca da forma como esta se foi estruturando, através de referências a aspetos significativos, integrando-os no trabalho filosófico de questionamento e interpretação das temáticas em análise na dissertação.

No quarto e último capítulo tentaremos integrar a informação recolhida e analisada, à luz do quadro teórico-conceptual que suporta o estudo, com o objetivo de perceber se as crianças em contexto de Creche serão capazes de desenvolver atividades em comunidade de investigação filosófica. É também nossa intenção perceber se esta prática trará algum desafio ao próprio conceito de comunidade de investigação filosófica e aos seus pressupostos.

Seguir-se-á uma Reflexão Final, de onde eclodirão as principais conclusões do estudo.

Capítulo I – A Filosofia para Crianças Enquanto Projeto Educativo

Juntar na mesma expressão as palavras “filosofia” e “crianças” está no interesse prioritário deste estudo teórico-prático que se apresenta sobre um programa pedagógico que Matthew Lipman designou como “Filosofia para Crianças”.

O presente capítulo procurará apresentar, através de uma argumentação que se pretende clara e coerente, o programa de Filosofia para Crianças (FpC) de Matthew Lipman e Ann Sharp. Também será clarificada a consequente construção de uma Comunidade de Investigação Filosófica (CIF) como projeto educativo, superando a ideia de um simples programa de competências ou de uma mera estratégia de intervenção pedagógica. Será feita uma análise deste conceito, desde os aspetos iniciais até à forma como foi repensado nos últimos anos por vários autores, inspirados pelo estímulo dado por Lipman e Sharp. Para fundamentar as propostas, recorrer-se-á aos contributos de vários autores de referência que, além de Matthew Lipman e Ann Sharp, fundadores da área, se destacam pela sua relação com a mesma. Lipman (1990, 1992, 2001, 2003), Matthews (1997), Kohan (2000), Leleux (2008), Sharp e Splitter (2008), Cam (2009), Gopnik (2010), Mendonça (2011), Puig (2015), Kennedy (2012), Carvalho (2018, 2020).

1.1 O Que é a Filosofia para Crianças? Discursos e Práticas

Sem qualquer preocupação primariamente histórica, conhece-se a filosofia tal como é descrita por Almeida (2009, p.122), ou seja, como “O estudo dos problemas que afetam o nosso pensamento científico, religioso, artístico e quotidiano, que não podem ser estudados cientificamente”, sendo que filosofar é um exercício próprio do ser humano, que frequentemente pensa na sua natureza e no meio que o rodeia. Já Chauí (2000, p. 9) define a filosofia como “A decisão de não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana; jamais aceitá-los sem antes havê-los investigados e compreendidos.”.

Tal como em outras áreas, os estudos filosóficos têm percorrido diferentes e desafiantes caminhos. Tome-se como exemplo a sua aproximação ao universo infantil que é a base de estudo desta dissertação. O autor Walter Kohan (2003) refere que, na Grécia antiga, a primeira referência da filosofia à criança surge no capítulo VII do livro *A República* onde Platão descreve uma visão da educação infantil.

Mas só na década de 80, do século XX, surge o primeiro projeto curricular cujos pressupostos pedagógicos e filosóficos tiveram o seu foco na valorização da criança como

sujeito pensante. Esse projeto foi designado pelos seus autores, Matthew Lipman, Ann Sharp e outros colaboradores do IAPC, como Filosofia para Crianças.

A expressão “Filosofia para Crianças”, como ter-se-á oportunidade de perceber, designa uma abordagem curricular que rapidamente deu mote a outros projetos e propostas teóricas que problematizam o encontro da filosofia e da infância. Na presente dissertação, assumir-se-á uma posição em relação ao currículo e obra de Lipman e Sharp que corrobora o último sentido supracitado, assim como todas as leituras que adotem a Comunidade de Investigação Filosófica sob a mesma perspetiva, entendendo a Filosofia para Crianças através da abordagem de autores que se distinguem pelo forte contributo dentro do movimento, muitos deles ativos até aos dias de hoje, como é o caso de David Kennedy (2012).

Com a divulgação do projeto inicial e a sua adequação em diferentes contextos, a Filosofia para Crianças institucionalizou-se como grande promotora de filosofia prática junto de públicos com diferentes idades. Numa reconstrução da história da filosofia, como referem Reed e Sharp (1998), os promotores do programa inicial abriram a porta para que esta área se tornasse acessível às crianças. “A Filosofia para Crianças é uma tentativa para pegar na história da filosofia e reconstruí-la para as crianças, para que possam apropriar-se por si mesmas e dominar a arte do pensamento autónomo, de forma autorregulada.” Reed e Sharp (1998, p. 9).

O convite que Lipman lança à educação na relação com a filosofia tem a ver com a forma como o processo de investigação se desenvolve. Ter percebido que as crianças possuem a capacidade de pensamento abstrato desde tenra idade fez com que Lipman defendesse que fazer este exercício de pensamento mais cedo iria ajudá-las a melhorar a suas habilidades de raciocínio, não tirando à filosofia a origem dos seus conteúdos, mas reformulando-os.

É com base nesta perspetiva que Lipman criou o currículo da Filosofia para Crianças que, segundo Mendonça (2011, p. 13), “Visa desenvolver as capacidades de raciocínio e do pensamento em geral, assim como as capacidades de verbalização do pensamento e aspetos cruciais da construção da comunicação, como o confronto de ideias e a reflexão em grupo”.

Veja-se o que diz Garret Matthews, filósofo americano responsável pelo aparecimento da Filosofia da Infância enquanto área de estudos, onde Lipman encontrou pressupostos que fundamentaram a sua proposta. Matthews (1997, p. 15) refere que “a filosofia é uma atividade natural, tal como tocar música e jogar”. Por isso entende-se que a prática da Filosofia para Crianças, e as suas diversas adaptações, que já conta com 40 anos de existência, difundiu-se através de uma educação centrada no que o pensamento é capaz de apreender e praticar, mas numa “dimensão cognitiva e comunicacional” (Castro et al, 2010, p. 18). Prova disso é o que refere Kohan (2000, p.11) quando diz que “Pensar não pode ser individual, pois a sua prática coletiva exige que seja também pensado coletivamente o que se faz e o que sustenta este fazer”.

Foi após a sua experiência como professor universitário, na Universidade de Columbia, em Nova Iorque, que Lipman constatou a necessidade de construir este programa de formação que, na década de 60 do século XX, se assumiu através do lançamento da sua primeira obra *A*

Descoberta de Aristóteles Maia. Mas o filósofo norte-americano não trilhou este caminho sozinho. Quando foi convidado a dar aulas na Universidade de Montclair, New Jersey, em 1972, contou com o apoio de Ann Margaret Sharp que se tornou na sua principal colaboradora. Aquando da publicação de *A Descoberta de Aristóteles Maia*, os autores frisaram a ideia de que as crianças devem ter acesso à filosofia e o programa de Filosofia para Crianças começou a ser conhecido pelas suas virtudes pedagógicas e filosóficas, programa este que Rolla (2004) define como vasto e complexo, resultante do próprio processo de maturação intelectual do seu fundador. Escrita há 25 anos, a novela filosófica *A Descoberta de Aristóteles Maia* é historicamente o primeiro texto criado com o objetivo de introduzir a filosofia no ensino elementar. Oferece um modelo de diálogo, tanto entre as crianças, como entre elas e os adultos, diálogos dos quais resultam discussões a partir das perguntas levantadas que permitem a exploração e a construção dos conceitos básicos necessários para o desenvolvimento do pensamento crítico, pressupostos que estão na base do programa de Filosofia para Crianças.

Destaca-se uma passagem do capítulo 4 da referida obra onde, desafiados pela professora Alda (na tradução portuguesa)¹, os jovens pensam em qual será a coisa mais interessante do mundo. Ari, a personagem principal, entre outras palavras escreveu algo que justifica por si só a razão da leitura e compreensão desta obra, mesmo quando se refere à Filosofia para Crianças num sentido mais alargado:

Para mim, a coisa mais interessante do mundo é pensar. Eu sei que há muitas outras coisas que são também importantes e maravilhosas como a eletricidade, o magnetismo e a gravidade. Mas embora compreendamos essas coisas, elas não podem compreender-nos. Por isso, pensar deve ser uma coisa muito especial. Lipman (1992, p. 23)

Esta primeira novela foi escrita por Lipman com a intenção de homenagear Aristóteles, uma vez que o título faz um jogo de palavras com o nome do filósofo grego (*Harry Stottlemeier's Discovery*, no original). O texto retrata a vida de um grupo de crianças que procuram respostas para as suas inquietações. Através do diálogo, este grupo discute questões éticas, estéticas, metafísicas e epistemológicas relacionadas com a vida quotidiana. Foi Aristóteles que referiu que a filosofia começa com o espanto, e o mesmo se passa na infância, temática essa que irá ser minuciada no decorrer deste trabalho. Aristóteles considerou a filosofia como algo destinado a jovens e adultos, por isso esta analogia poderá parecer irónica. Mas a verdade é que as dúvidas de Aristóteles se baseavam em duas limitações que ele atribuía à criança e ao jovem, a inexperiência e a falta de princípios racionais, como refere Chauí (2000, pp. 28-29).

¹ Lipman, M. (1994). *A Descoberta de Aristóteles Maia*. Lisboa: Edições Colibri. Versão traduzida por Maria Luísa Abreu, publicada pela sociedade Portuguesa de Filosofia em 1994.

Não só Gopnik (2010) como outros autores atribuem as características supracitadas como virtudes. Gopnik (2010, p. 14) refere que “as crianças são ao mesmo tempo profundas e desconcertantes, e esta combinação é o território clássico da filosofia”. Esta e outras questões serviram de estímulo ao filósofo Matthew Lipman no campo das suas pesquisas dado que assume uma posição de compreensão da criança que procurará ajudar a responder a questões fundamentais baseadas nestas ideias filosóficas como poderemos analisar ao longo da presente dissertação.

Importa referir que nas últimas décadas surgiram muitas correntes pedagógicas que fazem referência à necessidade de potenciar as características pessoais de cada indivíduo (algumas delas serão referidas no 2.º capítulo desta dissertação).

Para já, assumo-se, como Leleux (2008), que estudar Lipman é estudar a filosofia da educação pragmatista, e os princípios epistemológicos construtivistas, o que o transforma num herdeiro da educação pragmática. O filósofo americano terá procurado inspiração no legado do filósofo norte-americano John Dewey, de alguma forma já sensibilizado para esta associação da filosofia à educação.

Contudo, além das semelhanças, existem também grandes divergências entre os dois filósofos. Marie-France Daniel frisa-o afirmando que

De facto, Dewey não acredita que as crianças mais jovens possam interessar-se pelas coisas do pensamento e, portanto, que sejam capazes de qualquer resultado nessa área. Isso constitui uma divergência fundamental entre Lipman e Dewey. Porque Lipman, contrariamente a esse último, crê que as crianças são capazes de, desde a sua mais tenra idade, abstrações e racionalizar. Dessa forma, o programa que ele apresentou é inteiramente orientado para o desenvolvimento do pensamento. De facto, ele propõe um currículo através das dificuldades, mas não uma hierarquia nas matérias de estudo. (1997, p. 32)²

Todavia, importa salientar que Lipman transportou consigo outras valiosas inspirações que também deram suporte às suas propostas educativas.

O filósofo inspirou-se no professor de psicologia e diretor do Centro de Estudos Cognitivos da Universidade de Harvard, Jerome Bruner para quem, segundo Lipman, a herança cultural do género humano pode ser ensinada com toda a integridade em todos os níveis de ensino tal como refere Moreira (2011, p. 81).

² “En fait, Dewey ne croit pas que les jeunes enfants puissent être intéressés par les choses de la pensée et, par conséquent, qu'ils sont capables de résultats dans ce domaine. Cela constitue un désaccord fondamental entre Clean et Dewey. Parce que Lipman, contrairement à ce dernier, estime que les enfants sont capables, dès leur plus jeune âge, d'abstractions et de rationaliser. Ainsi, le programme qu'il a présenté est entièrement orienté vers le développement de la pensée. En fait, il propose un diplôme à travers les difficultés, mais pas une hiérarchie dans les matières d'étude“ (Tradução Livre).

Lipman (1990) também encontrou suporte no construtivismo de Piaget quando este enfatiza o trabalho de equipa e cooperação para o desenvolvimento da inteligência Matthews (1997, pp. 55-65).

Mas sem dúvida que, como já foi referido, de todos os autores que influenciaram a abordagem educativa de Lipman, a obra de Dewey foi a mais relevante, como o próprio revela na entrevista “Matthew Lipman: uma biografia intelectual” Moryón (2010), sendo que o modelo pedagógico de John Dewey se baseia na tentativa de formar cidadãos completos em termos democráticos, cuja aprendizagem era feita através da pesquisa e do trabalho cooperativo, entre outros princípios, como refere Vasconcelos (1994).

Atualmente existem muitos projetos que dão vida à prática do pensar sobre o pensar, seja na perspetiva da criança, seja na pessoa do adulto formador, facilitador e também um aprendiz constante.

Fundado na Dinamarca, o ICPIC é constituído por uma rede de filósofos e praticantes de filosofia com crianças que promovem a divulgação do trabalho de Lipman e Sharp. Neste caso, não se trata de um centro de formação nem de construção de recursos pedagógicos, mas antes de uma entidade que congrega internacionalmente muitos dos especialistas e praticantes de filosofia com crianças. Presidido por Arie Kizel³, este movimento inclui um grupo de pessoas motivadas no envolvimento das crianças na investigação filosófica. Existe desde 1985 e tem num dos seus grandes pressupostos a promoção de formação, para além de promover encontros entre vários profissionais que pontualmente partilham as suas práticas em eventos internacionais, dos quais são emitidas publicações. Também são responsáveis pela edição da revista *childhood&philosophy*.

Salienta-se ainda a rede de divulgação da Filosofia para Crianças na Europa, SOPHIA, cujo principal objetivo é o avanço da filosofia na Europa, especialmente no que diz respeito ao estreitamento dos laços culturais entre os países europeus. Trata-se de uma organização de projetos educativos com grande impacto nas relações mútuas entre esses mesmos países.

Desinquietante e inovador, pelas razões já citadas, o programa de Filosofia para Crianças difundiu-se nos Estados Unidos, onde foi criado o Instituto IAPC e, posteriormente, noutros continentes, onde foram lançados os fundamentos da proposta de Lipman através da criação de vários centros, espalhados pelo mundo inteiro. Estes centros continuam ligados ao IAPC, mas trabalham autonomamente, criando e divulgando os seus próprios conteúdos pedagógicos e materiais, cujos pressupostos assentam no programa inicial de Filosofia para Crianças.

³ Professor; Head, Pedagogical Development of Educational Systems Program, Dept. of Learning, Instruction & Teacher Education Faculty of Education, University of Haifa President of ICPIC (The International Council for Philosophical Inquiry with Children) Research Areas: Philosophy of Education, Philosophy with Children, Textbooks and Social Narratives of Groups. Acedido através de <https://haifa.academia.edu/ArieKizel> (Consultado em maio 18, 2020).

Gostaríamos de referir um aspeto do currículo do IAPC ter chegado a uma novela filosófica destinada ao pré-escolar, *O Hospital das Bonecas*, desenvolvido por Ann Sharp, em 2000, assim como o Manual do Professor para o Hospital das Bonecas, *Compreendendo o meu Mundo*, editado no mesmo ano. Segundo a autora, está-se “Perante uma história com características muito peculiares, à semelhança, aliás, de todas as outras que compõem o currículo” (2008, p. 12). Ann Sharp salienta aspetos tais como “O facto de a história estar dividida em capítulos e ter pouquíssimas ilustrações é pouco comum para a faixa etária a que se destina” (*ibidem*). Contudo, a autora admite tratar-se de uma história próxima do universo infantil, como já foi referido anteriormente.

Apesar de o título deste manual não tornar claro o seu público-alvo, por se referir a professores e não a educadores, a sua leitura torna clara esta questão já que a autora refere no próprio manual corroborar a necessidade de Lipman de alargar a Filosofia para Crianças a um contexto mais vasto da educação. (Sharp 2008). Esta ideia é clarificada logo no início da obra. “Para Matthew Lipman o significado da palavra filosofia não é diferente de acordo com a faixa etária ou grau de ensino” (*idem*, p. 9). A autora continua dizendo que se trata de “Uma descoberta e uma inovação. (...) Que abrange todos os anos de escolaridade” (*idem*, p. 10). Ainda no interior da obra, Ann Sharp escreve uma nota específica para os educadores, mostrando com dados empíricos resultantes da sua experiência que as crianças podem aprender quase tudo em qualquer idade, desde que o conteúdo lhes seja adequado. (Sharp 2008). Contudo, verifica-se que a autora não tratou o contexto da primeira infância.

Ainda por terras europeias é encontrado um expressivo grupo, inspirado no currículo de Lipman, já que parte dos mesmos pressupostos filosóficos e educativos, de nome Grupo IREF cuja diretora é Irene de Puig, uma escritora, filósofa, filóloga e educadora. De Puig investe desde os anos oitenta na formação de professores na Catalunha (Espanha), divulgando o projeto “Filosofia para crianças” (na filosofia catalã 3/18), investigando e criando novas propostas para introduzir uma educação reflexiva em bebés, escolas do 1.º ciclo do ensino básico e ensino secundário. Este grupo de inovação e pesquisa para o ensino, nas pessoas de Irene de Puig, Gloria Arbonés e Angélica Sátiro, conta com algumas das suas obras publicadas dentro de um Projeto denominado NORIA, com o objetivo de introduzir reflexão sobre o diálogo na escola através de jogos e outros recursos lúdicos. Este projeto será mencionado numa fase posterior, já que parte do seu currículo é direcionado para crianças mais novas.

Pesquisas feitas, já que é objetivo desta dissertação levar a Filosofia para Crianças à faixa etária da creche, ou trazer as crianças até ela, remetem para o currículo desenvolvido pelo grupo IREF, que abriu uma janela neste sentido. Obras tais como *Vamos a Pensar com Cuentos*⁴, desenvolvido para 2-3 anos, ou *Habilidades do Pensamiento*⁵, para os 3 anos, constituem parte de um currículo que tornam clara a possibilidade de integrar as crianças da

⁴ *Vamos a Pensar com Cuentos* (Tradução Livre).

⁵ *Habilidades de Pensamiento* (Tradução Livre).

primeira infância num trabalho filosófico de questionamento e interpretação das temáticas em análise.

Muitas destas organizações vão ao encontro do que propõem Vansieleghem e Kennedy (2011), referindo-se à Filosofia para Crianças após Matthew Lipman como um movimento de discursos e práticas que tenta repensar a filosofia através de novos significados e novas formas de expressão social, mas não só. O programa, que inclui o legado literário-filosófico de Lipman, Sharp e dos outros colaboradores do IAPC, é de uma riqueza inconfundível. O próprio deixou claro o poder da utilidade e o seu efeito no público. Lipman assume que “A filosofia está pronta para ser incluída no currículo.”⁶ (2003, p. 291) O autor reforça ainda que “Não disponibilizar às crianças o acesso a ideias, razões e critérios, e ainda esperar que julguem bem, é como reter-lhes o ar e esperar que não sufoquem”⁷ (*ibidem*).

Posto isto, importa conhecer, não só as raízes desta abordagem promotora da mobilização de competências que facilitam um pensamento conceitualmente rico e organizado, que a investigação filosófica aprimora, mas também as suas dimensões para que nos permitirão assumir uma posição. Desta forma, será importante ir ao cerne deste modelo e perceber em que moldes Lipman sugeriu o funcionamento da sala de aula, aspetos que estarão na base dos próximos capítulos desta dissertação.

Organizar-se-ão as subsecções deste capítulo começando por analisar de que modo Lipman propõe que a Filosofia para Crianças se assuma como projeto educativo, superando a ideia de um simples programa de competências ou de uma mera estratégia de intervenção pedagógica, fazendo uma análise à génese desta proposta, ramificando de seguida a mesma através de leituras contemporâneas que a sustentem.

1.2 A Comunidade de Investigação Filosófica

1.2.1 Génese do conceito: o programa de Matthew Lipman e Ann Sharp

Já foi sublinhada a ideia de que Lipman inseriu a Filosofia para Crianças no contexto educativo ou, como refere Sharp (2008), no contexto mais vasto da educação, que o filósofo considerava estar no cerne de qualquer mudança social. Para Lipman, a filosofia é um conceito que não se diferenciava consoante a faixa etária.

Por isso, alargar a Filosofia para Crianças mais novas revelou-se então uma possibilidade de sucesso já que, como ter-se-á oportunidade de ver, as virtudes pedagógicas da Filosofia para Crianças definidas por Lipman para uso das crianças trata-se, como refere Sharp (*ibidem*), de uma descoberta e de uma inovação. De forma para já um pouco lata, considerem-se virtudes pedagógicas da Filosofia para Crianças: o desenvolver da capacidade interrogativa;

⁶ “Philosophy is ready to be made a required part of the elementary and a secondary curriculum” (Tradução Livre).

⁷ “To withhold from children access to ideas and reasons and criteria for judgement and yet to expect them to judge well is about like withholding air from them and expecting them not to suffocate” (Tradução Livre).

o debate participativo, aberto e democrático; o trabalho colaborativo; e a crítica. Estes princípios têm, como refere Carvalho (2018, p. 2), a sua base “na atividade de fazer (e convidar a fazer) perguntas” seguidos de uma série de “procedimentos promotores de pensamento” (*ibidem*). Este conjunto de procedimentos deu origem a uma componente essencial do programa de Lipman, a Comunidade de Investigação Filosófica. Esta definição, de acordo com Carvalho (2020, p. 77) é o culminar de dois pressupostos pedagógicos que permitem conceber o espaço educativo de acordo com “a igualdade de todos os envolvidos e o conhecimento enquanto processo em construção social”. É mediante a Comunidade que Sharp (2008, p. 11) refere que “Se instala um clima especial, «uma atmosfera de confiança» propicia ao exercício de múltiplas competências cognitivas e de atitudes necessárias para melhorar um pensamento ágil e flexível”.

Citando Kennedy e Kennedy (2011, p. 265) “Uma das descobertas mais notáveis que se seguiram à introdução e desenvolvimento de engajar crianças no discurso filosófico em um ambiente de grupo foi o surgimento da noção de «comunidade de investigação»”.

Importa então conhecer como surgem e ocorrem estas comunidades. Por isso ir-se-á analisar este procedimento nas suas diferentes dimensões desde a forma como decorrem aos diferentes papéis dos seus intervenientes.

Esta metodologia, segundo Lipman (2001, p. 303), faz com que as crianças desenvolvam habilidades que as tornam mais auto-conscientes e auto-corretivas e “evocam o pensar crítico e criativo, e estes pensamentos, por sua vez, aprofundam os objetivos tanto da comunidade quanto dos seus membros”. Nesta perspetiva, acredita-se que a Comunidade de Investigação Filosófica possa ser uma abordagem que privilegia aquilo que Mendonça (2011, p. 21) refere, ou seja, um espaço que permita “aprender a compreender as capacidades cognitivas e sociais que o processo de reflexão exige”. De acordo com Carvalho (2020, p. 77), na Comunidade de Investigação Filosófica “Fala-se no grupo, com o grupo e como um grupo” sendo que o conhecimento é entendido como uma prática social.

Para melhor se compreender o funcionamento da Comunidade de Investigação Filosófica, segundo Lipman e Sharp, analise-se mais a fundo em que moldes a mesma se constitui. Ter-se-á por base a origem, não descurando outras posições valiosas que possam reforçar este conceito e as suas conjeturas. Tratar-se-á ao texto as posições de Splitter e Sharp, assim como as de David e Nadia Kennedy, entre outras referências, assim como a forma como as Comunidades de Investigação Filosófica se constituem em algumas organizações, referências essas que se considerou pertinentes de referir neste contexto.

De acordo com Lipman (2003, p. 20), a ideia das Comunidade de investigação Filosófica vem do filósofo Charles Pierce, no âmbito da investigação científica. No entanto, para Lipman, esta dinâmica aplica-se a qualquer tipo de investigação (*ibidem*). Sharp (2008, p. 11) também partilha da mesma ideia, dizendo que este é um método “adaptável a outras disciplinas”.

Lipman vê a comunidade como o ponto de partida para chegar ao diálogo e, aqui sim, é onde se dá a investigação filosófica.

Permita-se referir que para Lipman (2003) investigar é reconstruir e apropriar de forma a melhorar significativamente o papel do pensar filosófico na educação. Como refere Daniel (2007) cit in Carvalho (2020, p. 40), trata-se de uma “Atividade de reflexão que o educador ou professor propõe”.

Neste caso, entende-se que a investigação definida por Lipman é fruto de determinados procedimentos mentais que possibilitam não só investigar como analisar racionalmente questões que possam surgir. Carvalho (2020, p. 140) define este conceito à luz do filósofo como “O elemento comum entre filosofia, educação e democracia”.

Sendo um espaço privilegiado para investigar, Sharp (2008, p. 11) evidenciou que a Comunidade de Investigação Filosófica é um espaço/ tempo que permite “O autocontrole dos sentimentos e emoções dos quais são expressão e respeito mútuo, a tolerância crítica e outras atitudes positivas, com a atenção e o «cuidado» pela pessoa do outro”.

Importa referir que Comunidade de Investigação Filosófica se autonomizou do programa curricular inicial e hoje é utilizada e estudada em diferentes contextos teóricos e práticos de aproximação entre a filosofia e a infância tal como refere Kennedy (2012).

Na linha de investigação da presente dissertação, sublinha-se a descrição de Mendonça (2011, p. 17) quando se refere à Comunidade de Investigação Filosófica como um espaço para “descobrir o prazer de brincar com ideias e conceitos, assim como um lugar para aprender a identificar várias perspetivas sem cair no relativismo de opiniões”.

Com a consciência da importância da necessidade de um pensamento claro e rigoroso, caminha-se para a centralização da aquisição de competências básicas do pensamento. O que se revela é que a constituição de uma Comunidade de Investigação Filosófica pretende dotar as crianças e jovens de instrumentos básicos de raciocínio, pela via de um modelo racional e pertinente, que lhes permita a sua transferência para o quotidiano, quer no âmbito de uma educação formal, quer no âmbito de uma educação não formal, através de uma dimensão colaborativa. Trata-se de um plano de formação pela liberdade de pensamento, não autoritário, encorajador, que respeita a atitude investigativa e o raciocínio, como modo alternativo de pensar. Percebe-se que ter ideias e descobrir coisas não são competências impossíveis de alcançar. Estas características que o projeto educativo de Filosofia para Crianças apresenta, que leva à constante reflexão, jamais o tornará monótono e ultrapassado.

Para Lipman (2001, pp. 331-332), os procedimentos da Comunidade de Investigação Filosófica podem-se resumir a quatro pressupostos: 1) o de partir de uma questão ou pergunta; 2) a condução do argumento; 3) o diálogo ou debate; 4) e a operacionalização. Contudo, no programa de Lipman, para que os objetivos da Comunidade de Investigação Filosófica sejam alcançados, deve haver critérios que garantam a autenticidade do seu funcionamento, quando refere que “Mesmo nas formas mais radicais de Comunidade de Investigação Filosófica há um

conjunto de regras discursivas básicas, implícitas ou não, que as pessoas tendem a respeitar” Kennedy (2011, p. 266).

Lipman definiu a Comunidade de Investigação Filosófica com uma estrutura específica: depois de o grupo estar sentado em círculo, uma das características deste conceito de comunidade, cujo objetivo é permitir um contacto visual alargado, é lido um texto (parte de uma novela filosófica) em voz alta por vários elementos do grupo, isto é, uma leitura partilhada. A questão do círculo oferece, segundo Mendonça (2011, p. 17), a oportunidade “com a qual se aprende a ouvir os outros”. Não há uma fila, não há uma posição de destaque que evidencie alguém. Também nesta ótica, a leitura partilhada permite uma participação de todos. Esta leitura, que vai ao encontro do carácter narrativo das novelas, colabora na apreensão dos conceitos, pois apresenta-os dentro de um contexto específico. O texto selecionado para a leitura é também chamado de estímulo.

O estímulo inicial compõe um dos momentos da Comunidade de Investigação Filosófica. Este estímulo deve abarcar características próprias pois “A transformação de salas em comunidades de investigação é um imperativo educacional de máxima importância. A comunidade de investigação torna possível para as crianças verem a si mesmas como pensadores ativos mais que aprendizes passivos, como descobridores mais que recetores e como valiosos e valorizados seres humanos mais que recursos ou mercadorias” Splitter e Sharp (1999, p.34).

Na SAPERE, organização do Reino Unido que segue a matriz de Lipman e Sharp, ainda que não adote o currículo do IAPC, o texto é chamado de estímulo precisamente pelas qualidades que lhe são atribuídas, ou seja, pela capacidade estimulante que este elemento inicial deve ter nos membros que compõem a comunidade, por ser o elemento impulsionador do diálogo. (Buckley 2011)

Com o mesmo efeito, há quem o denomine de “disposição inicial” como é o caso dos autores Kohan e Olarieta (2017), “provocações” ou ainda “pontos de partida”, tal como definiram Gregory, M., Haynes, J. e Murriss, K. A carga que este termo apresenta revela a importância dada por Lipman à parte inicial da sessão. Importa então assumir uma posição dentro do léxico da Filosofia para Crianças que se tem vindo a construir. Por isso, o elemento que dará origem ao diálogo em si será tratado neste texto como ‘estímulo’ já que o presente estudo segue a abordagem de origem (Lipman 2008, p. 149).

Importa referir que, ao longo do tempo, com a expansão do currículo da Filosofia para Crianças, foram sendo introduzidos outros tipos de estímulos além das novelas filosóficas, nomeadamente obras de arte, fora do currículo do IAPC.

Esta parte inicial da sessão deve obedecer a uma série de características para que sejam garantidos os seus propósitos. Importa que este elemento inicial seja curto, para que as crianças não se sintam entediadas, pois por vezes, por muito que seja tida em conta a idade do grupo, não devemos menorizar as crianças, e pressupõe-se que quem conduz a sessão não se deva

colocar no alto da sua “adultice”, tornando-se o centro do diálogo, pela forma de condução do mesmo. Quem escolhe o estímulo também deve ter em conta as suas potencialidades, e tirar o máximo partido dessas características, até porque o diálogo deverá surgir a partir deste ponto da sessão. Como nos diz Dewey (1999, p. 169), “A experiência deve estimular o pensamento”.

Não deve ser eleito um estímulo fechado, mas algo que possibilite abrir ideias, para que pressuponha a tomada de posições, ou seja, quantos mais temas forem tocados por um estímulo, maior será a probabilidade de chegar a um maior número de elementos que constituem a comunidade. Por outro lado, não devem afetar demasiado para não paralisar os ouvintes, ou seja, devem permitir um caminho de pensamento que possa sempre ser retomado, uma espécie de trampolim para o(s) diálogo(s). Deste ponto da sessão requer-se que o grupo indique um tópico ou parte do texto que lhe tenha sido sugestivo para discussão. Fazem perguntas que depois são lidas e organizadas em grupo, construindo uma ordem de prioridades. Durante esta organização, é selecionada “a pergunta” que será transportada para o diálogo já que o texto lido, como já foi referido, é selecionado com o intuito de suscitar perguntas.

As perguntas devem também elas ser fruto de reflexão. Como refere Carvalho (2018, p. 3), “Grande parte do trabalho da filosofia para crianças consiste na atividade de fazer (e convidar a fazer) perguntas”. Para além de que, segundo Mendonça (2011, p. 17), “São o modo de abrir, problematizar e construir saberes”. Talvez por isso muitos autores tenham dedicado algum tempo estudar esta forma de questionamento que dá origem aos diálogos genuínos. Um desses autores é, por exemplo, Philip Cam (2006), na obra *Twenty Thinking Tools: Collaborative Inquiry for the Classroom*.

Por este ser um estudo direcionado para a primeira infância, interessa perceber, de uma forma específica, o caminho deste diálogo, suportado naquilo que Mendonça (2011) refere como o brincar em comunidade de investigação, resultando no que Sharp identifica como “indagação consciente” (2008, p. 17). Como a autora refere, “a comunidade de investigação não tem apenas um teor cognitivo. É também um cometimento social que muito pode significar para as crianças e adultos” (*idem*, p. 16).

Por esta indagação consciente não passam apenas perguntas. As crianças exploram “os significados dos conceitos relacionados com a sua vida quotidiana, estão simultaneamente a aprender e a prestar atenção ao modo como pensamos e falamos acerca deles” (*idem*, p. 17).

Esta é também a definição de Kennedy e Kennedy (2011, p. 271). Os autores reforçam este pressuposto da Comunidade de Investigação Filosófica que incide na “praxis comunitária colaborativa”.

Phillip Cam (2006) faz uma análise interessante acerca das perguntas colocando-as em categorias. Mais uma vez, para garantir ao diálogo da Comunidade de Investigação Filosófica a importância que ele merece, importa que as perguntas não se tornem no que Cam (2006, p. 32) intitula como questões fechadas. Contrariamente a estas que pressupõem uma resposta que já existe, Cam refere-se às questões com a necessidade de uma abertura eficaz na pesquisa

investigativa da construção de um bem pensar do pensar bem, conceito este que será meticulosamente citado no decorrer desta dissertação.

Ainda citando Cam, “Na pesquisa colaborativa, as sugestões do aprendizado são ferramentas que os alunos usam para progredir com um problema ou avançar com um problema” (2006, p. 39)⁸. Talvez esta referência de Cam nos transporte para uma definição de Gardner (2015)⁹ quando se refere às “perguntas enlatadas” ou questões “prontas a usar” e menciona o papel do professor, que facilita o caminho que a comunidade deve percorrer até aquilo que Lipman definiu como o bem pensar. Para entendermos este conceito, devemos debruçar-nos um pouco mais fundo no teor cognitivo da Comunidade de Investigação Filosófica.

Segundo Sharp (2008, p. 15), “É graças ao domínio destas competências cognitivas (...) que irão ser capazes de produzir melhores juízos (...) bem como melhorar a sua capacidade de (...) descobrir significados”. Esta indagação consciente vai-se contruindo, originando um bom raciocínio, ou como a autora refere, quando “As crianças nas salas de aula (...) começam a dominar a arte de falar” (1987, p. 41).¹⁰ Não se pretende com isto dizer que antes da criança expressar-se oralmente, a infância e a filosofia não se unam, pelo contrário. Nesta fase que antecede a indagação consciente são promovidas outras formas de experimentar, sentir e pensar as perguntas tal como iremos referir com outra profundidade num outro capítulo desta dissertação.

Carvalho (2020, p. 77) menciona que “A filosofia parte de uma atitude pedagógica que implica conceber o espaço educativo de acordo com dois pressupostos epistemológicos de base: a igualdade entre todos os envolvidos e o conhecimento enquanto processo em construção social.”

Mendonça (2011, pp.17-18) reforça que o teor da Comunidade de Investigação Filosófica pode passar por

Aprender a identificar várias perspetivas sem cair no relativismo de opiniões (...) intensificam a sua identidade permitindo um crescimento saudável de autoestima (...). Tudo isto ajuda os participantes a ganharem autonomia de pensamento e a desenvolverem capacidades para refletir sobre questões éticas e sociais, com a identificação de critérios de juízo, identificação da relevância das afirmações ou razões dadas.

⁸ “In collaborative inquiry based learning suggestions are tools that students use to make progress with an issue or headway with a problem” (Tradução livre).

⁹ *Inquiry is no mere conversation. Analytic Teaching* Vol.16 n. ° 2. Acedido através de <https://pdfs.semanticscholar.org/87b0/f15f1d7c048a21fbc00aa015ab3602cd5ea7.pdf> (Consultado em fevereiro 16, 2020).

¹⁰ “As children in elementary classrooms begin to master the art of speaking” (Tradução Livre).

Estas e outras teses, reforçadas por Lipman, são reveladoras dos pressupostos originais das Comunidades de Investigação Filosófica. “A comunidade de Investigação não é uma comunidade sem rumo (...) tem uma direção (...) é dialógica” Lipman (2003, pp. 83-84)¹¹.

É necessário considerar um pouco mais de perto como a razoabilidade, a criatividade e o cuidado se aplicam à comunidade de investigação, e qual o seu papel na educação, situações que serão discutidas ao longo do presente estudo, já que para Lipman, o sucesso de uma Comunidade de Investigação Filosófica e o seu impacto numa escola acontecem quando é cultivado o pensamento crítico, o pensamento criativo e o pensamento de cuidado. Este equilíbrio acontece quando a Comunidade de Investigação Filosófica é o espelho dos seus pressupostos epistemológicos, pressupostos estes que devem ser vistos numa perspetiva falibilista, já que o objetivo da Comunidade de Investigação Filosófica não é encontrar uma verdade absoluta, mas ir revendo e ajustando todas as possíveis soluções trazidas ao diálogo, ajustando-as de forma reflexiva e deliberativa (*idem*, p. 197).

As competências que a criança encontra em si e no outro num espaço de Comunidade de Investigação Filosófica foram bem definidas por Lipman e Sharp. Os autores identificam três capacidades de pensamento sendo elas a crítica, a criativa e de cuidado. Para que se torne clara a diferença entre os três, irão ser mencionadas no texto seguinte, segundo definição do próprio Lipman.

O pensamento crítico, de acordo com Lipman (2003), trata-se de uma forma de pensar que enfatiza valores como a precisão e a consistência sendo que este pensamento depende de critérios que lhe conferem um fundamento convincente. Como tal, não dispensa razões que suportem as opiniões. É baseado em padrões, é autocorretivo e sensível ao contexto. Entendemos tratar-se de uma procura de significados.

Uma Comunidade de Investigação Filosófica criativa tende a enfatizar a imaginação e competências técnicas. Segundo Lipman (2003), trata-se de um pensamento com doze características essenciais que o definem: original; produtivo, no sentido que normalmente gera resultados bem-sucedidos; imaginativo, por permitir à pessoa viver outros mundos; independente, no sentido de que as pessoas com este tipo de pensamento pensam por si mesmas; experimental, por ser guiado por hipóteses; holístico, por ser entendido na sua integridade; expressivo para o pensador; transcendente pela sua inquietude; surpreendente por ser original; generativo por permitir estimular a criatividade do outro; maiêutico; e inventivo.

Uma Comunidade de Investigação Filosófica cuidadosa trabalha de forma autêntica os seus valores. Lipman (*ibidem*) caracterizou este tipo de pensadores como apreciadores, afetivos, ativos, normativos e empáticos. Apreciadores no sentido em que prestam atenção ao que importa, afetivos pelo cuidado através da emoção, ativos por agirem em prol do outro ou como Lipman refere, este pensador usa uma linguagem de atos. O pensador de cuidado é normativo

¹¹ “The community of inquiry is not aimless (...) has a sense of direction (...) it’s dialogical” (Tradução Livre).

pois pensa inclusive sobre o que deveria pensar. Por fim, a empatia que não pode ser dissociada das características descritas dado o seu importante papel em prol do outro.

Depreende-se então que o pensamento crítico assume uma dimensão lógica, o pensamento criativo, uma dimensão estética, e o pensamento de cuidado, uma dimensão ética. A fusão destas três dimensões de pensamento resulta naquilo que Lipman denomina de pensamento multidimensional. O autor refere que “Qualquer instância empírica do pensamento provavelmente envolverá os três modos pois nenhum pensamento é unicamente crítico, ou unicamente criativo, ou unicamente de cuidado. Certamente um pensamento de excelência estará representado pelas três categorias.” (2003, p. 229)¹².

Percebe-se então que, mais do que uma área científica, a filosofia para crianças assume-se nesta nova versão de filosofia tal como Lipman a desenhou.

Após a postura assumida relativamente à Filosofia para Crianças como proposta pedagógica, são-lhe reconhecidas as influências sócio construtivistas já referidas anteriormente. Vygotsky é um dos autores reconhecido no trabalho de Lipman. Ora se, de acordo com Vygotsky (2001), só pensamos bem quando pensamos com os outros, aprender em Comunidade de Investigação Filosófica seria a forma mais eficaz para promover e regular o pensamento através do diálogo filosófico, numa experiência partilhada, em qualquer que seja a idade. Este equilíbrio entre o racional e o sensorial que se encontra nos pressupostos da Comunidade de Investigação Filosófica supõe uma liberdade de expressão emotiva que fomenta e reforça a relação interpessoal.

Lipman realça ainda o facto de Dewey referir que a condição para haver crescimento é a liberdade, reconhecendo a importância da criatividade artística que leva a criança a expressar-se emocionalmente. De acordo com Dewey (1971, pp. 59-60), “As oportunidades de crescimento das individualidades dentro do clima de liberdade, sem o qual não há possibilidade de crescimento normal, genuíno e continuado”.

Esta ideia remete para a importância das sessões em Comunidade de Investigação Filosófica, desde o seu planeamento até à sua concretização, seja no final do diálogo, seja na vivência do mesmo, através de “Formas de experiência mental, que, de outro modo, ficariam parcial ou totalmente inconscientes” (Read, 2007, p. 22). Claramente que uma sala que se dinamiza com base na proposta da filosofia para crianças leva-nos a pensar no papel do professor e do educador. Assume-se que estes terão de adotar um papel distinto daquele que tradicionalmente a escola e as instituições educativas lhes conferem. No conceito da Comunidade de Investigação Filosófica, são os professores ou educadores também eles participantes ativos, desafiados pelos mesmos estímulos, já que, como se percebe, a Filosofia

¹² “Any empirical instance of thinking is likely to involve aspects of all three modes, for no thinking is purely critical, or purely creative or purely caring, and certainly excellent thinking will be strongly represented in all three categories” (Tradução Livre).

para Crianças não contempla nenhum momento para ensinar conceitos formalmente, tal como acontece noutras áreas.

Neste caso, a partir da perspectiva lipmaniana, o professor e o educador que convertem as suas salas em Comunidade de Investigação Filosófica, assumem-se como facilitadores da aprendizagem, condutores do diálogo. Estes elementos que, ao contrário do que ocorre no ensino tradicional, deixam de ser o centro do diálogo, desempenham também um papel fundamental.

Mendonça descreve o facilitador como o elemento que “quer garantir que se construa um espaço para os participantes verbalizarem as suas ideias” (2011, p. 22). Mas este papel vai muito mais além. Não sendo o centro do diálogo, o facilitador deve abster-se de comentar as intervenções dos participantes. Contudo, não podemos descurar o alerta que Sharp nos faz, com alguma cautela, quando refere que “é natural que ao princípio tenha que falar mais do que as crianças (...) cabendo-lhe a si colocar as questões que permitem fazer avançar a discussão, dando contraexemplos e sugerindo modos alternativos de ver as coisas” (2008, p. 16). Esta e outras características devem reter-se para conferir ao adulto que conduz a sessão a plenitude do seu papel. No seu *Manual do Professor para o Hospital das Bonecas*, Sharp dirige-se ao professor e ao educador dizendo que “cabe-lhe a si criar o mais depressa possível uma atmosfera de confiança, um lugar seguro no qual as crianças possam vê-lo como alguém que não pensa que sabe tudo, mas que as respeita como pessoas, levando a sério aquilo que têm a dizer, exemplificando a autocorreção e gostando verdadeiramente de ideias” (*ibidem*).

Desta forma, o adulto garante assumir uma postura que Lipman definiu como facilitadora das aprendizagens dos envolventes. Este novo papel atribuído ao professor e ao educador só se torna possível se o mesmo “praticar e verificar como funciona ter esse papel na prática, e cada pessoa diferente dará lugar a diferentes tipos de facilitadores, ainda que estes sigam em geral as mesmas regras” (Mendonça 2011, p. 22). Lipman (2003) refere-se ao professor e educador como facilitador, dizendo que este deve ter a arte de conversar.

Nas comunidades definidas por David Kennedy, há o elemento que dirige o diálogo, coordenando a estrutura emergente das ideias que vão surgindo, e dos argumentos que a conversa gera. O autor diz que tudo o que é necessário deste interveniente é que mantenha um *feedback* interativo e consciente de domínio metacognitivo¹³. “Seu objetivo operativo é, de facto, distribuir a sua autoridade processual por todo o grupo (...) incluindo-se a ele próprio” (2011, p. 99)¹⁴

¹³ A metacognição foi definida por John Flavell (Stanford University) nos anos 1970 como o conhecimento que as pessoas têm sobre seus próprios processos cognitivos e a habilidade de controlar esses processos, monitorando, organizando, e modificando-os para realizar objetivos concretos. Em outras palavras a metacognição se refere à habilidade de refletir sobre uma determinada tarefa (ler, calcular, pensar, tomar uma decisão) e sozinho selecionar e usar o melhor método para resolver essa tarefa. Acedido através de <https://www.psicologiaexplica.com.br/o-que-e-metacognicao/> (Consultado em março 2, 2020).

¹⁴ “Her operative goa in fact to distribute her procedural authority through the group (...) including herself” (Tradução Livre).

Entende-se que este conceito garante um ar mais leve ao ensino no papel do professor/educador apesar da profundidade de competências que uma Comunidade de Investigação Filosófica pode levar a mobilizar, tanto para o próprio, como para os alunos ou crianças, promovendo a investigação como veículo para a cidadania, o que, como refere Matthews (1997, p. 31), passa por “respeitarmos as crianças como parceiros na investigação”. Este processo garante êxito a este currículo, especificamente ao papel do facilitador. No entanto, há que fazê-lo com cautela e não confundir uma intervenção curta com discursos excessivamente densos que se possam tornar manipuladores.

Kennedy e Kennedy (2011, p. 267) também deixam claro este papel, referindo que o professor e o educador, nesta abordagem específica, devem ser uma espécie de suporte.

Sharp refere que o papel da filosofia na sala de aula é

Formar uma ponte entre o antigo e o novo, para trazer à consciência as ideias fundamentais da cultura nas próprias palavras da criança e para ajudar os alunos ou as crianças através de perguntas, não apenas para assumir uma tradição própria mas reencená-la imaginativamente e reconstruir uma versão mais coerente e significativa - uma versão que faça sentido para os envolvidos. O raciocínio filosófico é aberto. Aponta para novas maneiras de olhar o mundo. Novas formas de entender e perceber. (1987, p. 43)¹⁵

Por parecer aliciente fomentar hábitos que promovam o pensamento, competências que foram sendo comprovadas, na prática, por Lipman e Sharp, outros autores há que até aos dias de hoje se sentem atraídos pela proposta. Por isso, a Filosofia para Crianças começou a ganhar várias identidades que, como se verificará, se foram tornando cada vez mais impactantes, até aos dias de hoje. No texto seguinte ver-se-á como autores contemporâneos, uns mais próximos outros mais afastados da origem, deram o seu contributo à leitura da comunidade de investigação filosófica.

1.2.2 Leituras contemporâneas da comunidade de investigação filosófica

Como já foi referido anteriormente, a Filosofia para Crianças passou de um programa curricular específico para uma área de estudos e práticas em expansão. Entende-se que os seus referenciais foram revitalizados pela capacidade desafiadora do primeiro projeto curricular, já referida anteriormente. Deste modo, torna-se importante para este trabalho revelar alguns

¹⁵ “The role of philosophy within the elementary classroom is to form a bridge between the old and the new, to bring to consciousness the fundamental ideas of the culture in the child's own words, and to help the students through inquiry not only to make the tradition their own. But to imaginatively react it and reconstruct it into a more coherent and meaningful version - a version that makes sense to them. Philosophical reasoning is open-ended. It points to new ways of looking at the world. New ways of understanding and perceiving” (Tradução Livre).

aportes teóricos e metodológicos que fortaleceram o conceito de Comunidade de Investigação Filosófica no caminho do qual Lipman foi o precursor. Para tal, recorreu-se aos referenciais de alguns autores contemporâneos de Filosofia para Crianças, uns mais autonomizados, outros ainda dependentes da raiz, e a autores que se considerou pertinentes para o enriquecimento do texto, tais como Lipman (2003), Figueiroa-Rego (2015), David e Nadia Kennedy (2012), Gareth Matthews (1997), Ann Sharp (2008), Walter Kohan (2013), Haynes e Murriss (2011).

A seleção bibliográfica prende-se por ser clara a vontade e iniciativa de trilhar novos territórios, não descurando os caminhos já percorridos, já que se pretende olhar para a Comunidade de Investigação Filosófica sob uma nova perspectiva (inserida no contexto da primeira infância). Neste sentido, apraz perceber como está a ser alimentada a proposta lipmaniana acerca da experiência de pensar e investigar em comunidade como lugar para a cidadania, tendo em conta o papel da criança atual como sujeito de aprendizagem, que será explorado com mais enfoque no capítulo seguinte desta dissertação.

É certo que o sistema de ensino tradicional, tal como se conhece, não dá espaço para colocar os alunos/as crianças a investigar, o que não se adequa à prática da Comunidade de Investigação, por não alcançar os pressupostos já referidos. Lipman (2003) enumera alguns daqueles que considerou os paradigmas da prática educativa. O autor alerta-nos para a autoridade do papel do professor/ educador, que faz com que os alunos/as crianças se limitem a absorver a informação onde prevaleça a transmissão de conhecimento, a do adulto que assume a postura de quem sabe, e a criança, o aprendiz. Lipman diz-nos que o conhecimento adquirido acerca do mundo é inequívoco, ou seja, é distribuído por disciplinas que não ultrapassam os limites

Figueiroa-Rego refere que “se os alunos universitários não sabem pensar corretamente, significa que a escola, até então, não lhes soube ensinar como o fazer” (2015, p. 17). Após largos estudos nesta área, a autora ainda acrescenta que “não faz sentido que se aprenda uma panóplia de conhecimentos e que depois, só depois da aprendizagem destes, se aprenda a organizá-los, a eles reagindo criticamente procurando conferir-lhes sentido” (*idem*, p. 18). É por isto que Lipman propõe repensar a prática escolar, não só no que se refere ao papel dos seus atores como nos objetivos do processo de ensino e aprendizagem definidos, tal como refere Kennedy num dos seus artigos publicados na obra *Lugares da Infância* (2004, p. 27): “Reimaginar a prática escolar significa pensar uma instituição que crie as condições para uma relação dialógica entre as formas de intencionalidade da infância e da adultez”. Continua dizendo que “Assim como está a escolarização, tal qual a sabemos, seus objetivos implícitos, em sua maior parte, estão em direta contradição com uma condição principal para o diálogo que é possível somente em um contexto de relações não-instrumentais” (*idem*, p. 28).

Uma participação inativa no diálogo que decorre numa aula implica a inexperiência da relação entre a teoria e a prática, tal como Lipman propôs, já que como indicam Sharp e Splitter (2008, p.13), “A ideia de que a linguagem e o pensamento estão intimamente relacionados,

desenvolvendo-se mutuamente, consiste num dos pressupostos da Filosofia para Crianças”. Significa então, tal como refere Figueiroa-Rego, que se devem “Cultivar nos alunos, desde o início do percurso escolar, os hábitos inerentes ao exercício do pensar filosófico, pois só este seria capaz de fomentar um tipo de pensamento complexo ou elaborado, que Lipman designou como «Higher Order Thinking»” (Figueiroa-Rego 2015, p. 18).

É oportuno fazer uma chamada de atenção neste momento para a diferença entre aquilo que Lipman definiu como pensamento multidimensional, já referido neste capítulo, e o pensamento de ordem superior, ou “higher order thinking”. Esta última expressão pressupõe uma hierarquia de competências verbais que se considera pertinente serem exploradas neste estudo. Lipman define o pensamento de ordem superior como o pensamento natural do ser humano de forma aperfeiçoada, ou seja, traduzido num pensamento rico em recursos. Já o pensamento multidimensional, referido nas obras de Lipman, enriquece os conteúdos e proporciona uma apreciação mais ampla, sensível e crítica do processo de ensino-aprendizagem. Isto porque, para Lipman (2003), o pensamento assume as dimensões supracitadas tornando-o multidimensional ou, como o autor o define, trata-se do resultado complexo da “Combinação de raciocínio e julgamento” (*idem*, p. 274)¹⁶.

De destacar que o pensamento de Lipman se apoia em vários autores para explicar os seus princípios pois o autor quis mostrar a sua preocupação com a definição dos conceitos sobrepondo-a ao seu referencial filosófico.

De acordo com o formato do programa em discussão, pode-se entender a importância de uma sala de atividades como experiência comunitária como o que menciona Martínez (1993, p. 76) quando indica que “um dos principais objetivos de um bom método pedagógico é procurar mecanismos que ajudem a transformar a aula em algo vivo e enriquecedor, não só para os alunos como também para os professores”. Os alunos/as crianças necessitam de espaço para o diálogo dentro da sala. Este diálogo não passa por responder às questões colocadas pelo professor/educador, mas de fazerem os próprios alunos/crianças as suas questões, comentários e até partilhar raciocínios. Isto porque, como será oportuno mostrar nos capítulos seguintes, e como refere Matthews, professor de filosofia da Universidade de Massachusetts e autor de vários livros incluindo *A Filosofia da Infância* (1997, p. 16). “Algumas crianças colocam questões naturalmente, fazem comentários e até raciocinam de uma maneira que os filósofos profissionais reconhecem como sendo filosófica”.

Matthews descreve este tipo de intervenção como “divagações espontâneas pelo mundo da filosofia” (*idem*, p. 17), que, segundo ele, com o passar do tempo, as crianças, ou se adaptam ao método instituído, ou estas contribuições se tornam raras ou pouco relatadas, o que reforça a importância da alteração da sala de aula ou de atividades numa Comunidade de Investigação Filosófica já que Lipman também deixou claro que desde cedo a criança está imersa na

¹⁶ “The result of a combination of reasoning informs and judgement” (Tradução Livre).

experiência de questionar e refletir sobre o seu próprio pensar. De acordo com Matthews (1997, p. 28-30), o pensamento filosófico nas crianças (longe de ser devidamente notado por outras áreas), deve ser valorizado pois ajuda à compreensão da filosofia.

Quando Lipman (2003, p. 10) refere que esta mudança nunca foi fácil pois “aspetos económicos e burocráticos bloquearam o sistema, de modo que, como um barco com um leme congestionado, só pode navegar em círculos” entende-se que essas considerações ainda são uma realidade.¹⁷

Para a reestruturação da prática educativa em contraposição às práticas educativas tradicionais, Lipman (2003) sugeriu que a educação fosse o resultado da participação colaborativa, orientada por professores/educadores cujo objetivo fosse a conquista da compreensão. O autor refere que os alunos/as crianças são estimulados (as) a pensar no mundo quando o conhecimento que lhes é revelado é ambíguo e misterioso. Por outro lado, as disciplinas ou áreas nas quais a investigação ocorre não são sobrepostas nem exaustivas e o professor/educador assume uma posição falibilista.

Conscientes desta realidade, são vários os autores que tentam até hoje fazer ver e crer à escola a necessidade de um sistema educativo contemporâneo que não seja inflexível e impenetrável. Na sua obra *A Filosofia vai à Escola*, Lipman explica que

Se começarmos com a prática da sala de aula, a prática de convertê-la numa comunidade reflexiva que pensa nas disciplinas relativas ao mundo e sobre os seus pensamentos sobre o mundo, logo percebemos que as comunidades podem ser aninhadas dentro de comunidades maiores e essas dentro de outras ainda maiores, desde que todas empreguem a mesma fidelidade aos mesmos procedimentos de investigação. (1990, p. 37)

Desta forma, aprender torna-se uma experiência social, que permite pensar conceitos e investigar em comunidade sendo que “a discussão, por sua vez, aguça o raciocínio e as habilidades de investigação das crianças como nenhuma outra coisa pode fazer” (*idem*, p. 41). Mas o autor continua dizendo que “A educação não pode recuperar-se a si mesma sem eliminar a supressão das preocupações filosóficas inerentes a cada uma das disciplinas” (*idem*, p. 42).

Apesar de já existirem muitos programas curriculares de Filosofia para Crianças Figueiroa-Rego (2015), para autores como Kennedy e Kennedy (2012) a Filosofia para Crianças surgiu como uma proposta considerável sendo que o segundo facto notável foi a concretização do conceito de Comunidade de Investigação Filosófica, como refere no seu artigo “Community of Philosophical Inquiry as a Discursive Structure, and its Role in School Curriculum Design”. Kennedy (2012, p. 98) descreve a Comunidade de Investigação Filosófica como um espaço que não é um espaço qualquer pois “mesmo nas formas mais radicais de

¹⁷ “In short, economic and bureaucratic considerations-have locked the system in place so that, like a boat with a jammed rudder, this only free to move about circles” (Tradução Livre).

Comunidade de Investigação Filosófica há um conjunto de regras discursivas básicas, implícitas ou não, que as pessoas tendem a respeitar”¹⁸.

Kennedy descreve a Comunidade de Investigação Filosófica como um espaço interlocutivo onde um grupo de pessoas se reúne com a intenção comum de passar por uma deliberação crítica conjunta sobre questões filosóficas, com a expectativa de que um novo significado possa surgir (*ibidem*). Ainda no mesmo artigo o autor refere que a estrutura que está na base desta experiência partilhada, através de um processo de reconstrução contínuo, é o argumento, onde todos os intervenientes têm oportunidade de falar, o que Kennedy define como “diálogo comunitário”. Este processo é acionado e movido por intervenções críticas tais como categorizar, classificar, dar hipóteses, sugerir definições, identificar e questionar pressupostos, dar exemplos e contraexemplos, avaliar, e assim sucessivamente. Uma das questões interessantes para a qual Kennedy chama a atenção é que, enquanto os elementos da Comunidade de Investigação Filosófica aprendem a falar, adquirem uma série de competências que se mobilizam reflexivamente (*ibidem*).

A Comunidade de Investigação Filosófica definida por Kennedy é muito próxima aos desígnios de Lipman onde é clara a ideia de que o desenvolvimento cognitivo não ocorre independente do contexto social.

Todavia, Kennedy alerta para a parte falibilista da Comunidade de Investigação Filosófica, ou seja, “o conhecimento nunca é completo e totalmente realizado, mas é objeto de construção e reconstrução” (*idem*, p. 102)¹⁹. O autor também indica tratar-se de uma abordagem intersubjetiva e reversível, ou seja, existe uma tentativa de monitorização de vários pontos de vista acerca de determinado tema, através da expressão de várias representações culturais e sociais. Kennedy refere que é uma inteligência distribuída já que o diálogo não é centrado numa única pessoa. O autor diz que o pensamento de cada um está em si próprio e é expresso no decorrer do diálogo. Mas o trabalho de reconstrução dos conceitos poderá ser tendencioso já que a dimensão individual e a coletiva andam sempre juntas na tentativa de encontrar um ponto de equilíbrio entre si.

Vieira (2011) fala-nos acerca do conceito da intersubjetividade e da forma como o mesmo nos faz repensar a prática de sessões de Comunidade de Investigação Filosófica.

Segundo a autora, esta reflexão da dimensão da intersubjetividade, proposta por Habermas, também referida por Sharp (1987), é “A saída da filosofia do sujeito” (Vieira 2011, p. 5).

Sob esta forma de ser e de estar em comunidade, Vieira (*idem*, p. 9) refere a prática de uma racionalidade comunicativa que “Abre a possibilidade de lançar o pensar por si mesmo ao

¹⁸ “Even in the most radical forms of CPI there is a set of basic discourse rules, implicit or otherwise, that people tend to abide by” (Tradução Livre).

¹⁹ “Knowledge is never fully and finally accomplished, but in the subject of ongoing construction and reconstruction” (Tradução Livre).

pensar em comunidade”, em oposição à racionalidade autónoma, alegando que as Comunidades de investigação Filosófica podem constituir espaços intersubjetivos, “Lugares de disposição genuínas para o entendimento” (*ibidem*).

O facto de a prática da Comunidade de Investigação Filosófica ter sido repensada e adaptada por muitos outros autores tem enriquecido esta abordagem com formas inovadoras de fazer Filosofia para Crianças em contexto de Comunidade de Investigação Filosófica.

Pisar caminhos filosóficos já percorridos, atribuindo uma leitura crítica própria à abordagem de Lipman, foi a intenção de Walter Omar Kohan, um dos autores que estudou de perto o programa original de filosofia para crianças do IAPC e que construiu, a partir daí, leituras e propostas próprias. Este autor é uma referência pela importância da sua proposta dado que a mesma não se baseia num método estabelecido. Kohan vai estender a sua crítica a muitos pressupostos de Lipman, inclusivamente filosóficos. O autor questiona, por exemplo, a abordagem lipmaniana à filosofia como estando demasiado centrada no modelo analítico de pensamento (2013).

Kohan (2000) não faz uso do currículo do IAPC, ou de qualquer outro currículo. A disposição do espaço é semelhante à proposta do círculo definida no projeto inicial, assim como a seleção de um estímulo e o papel que atribui ao professor. No entanto, são as diferenças da raiz que captam a nossa atenção já que o filósofo propõe momentos em que o facilitador tenha liberdade na criação de condições que visem desenvolver o pensamento colaborativo. O autor menciona que é necessário pensar em outras bases para que inventemos ou cometamos erros.²⁰

Para Kohan, qualquer material bibliográfico que incite à reflexão filosófica pode tornar-se atrativo, mas estes elementos também podem ser, além de qualquer abordagem literária sem critério de idade, abordagens artísticas, ou objetos variados que cativem a atenção dos elementos. O autor refere que, quanto maior for o interesse do grupo neste elemento inicial, maior será o seu envolvimento e entusiasmo, tornando o impacto da sessão mais proveitoso (*ibidem*).

Na sua obra *O Mestre Inventor, Relatos de um Educador Viajante*, o autor refere que "Nem todas as invenções são verdadeiras, mas sabemos que se não inventamos, não podemos ter acesso à verdade, que a verdade não pode ser imitada, reproduzida, copiada, modelada em outra realidade (...). O tom da experiência filosófica que nos anima aproxima o tom da experiência artística, o tom da sensibilidade criativo " (Kohan 2013, p. 48).

Note-se que Kohan garantiu ao programa de Lipman um trabalho fora da categoria da “identidade” da proposta em si. Este aspeto poderá tornar este projeto mais inclusivo já que, como a abordagem é mais aberta, poderá ser o mote para que a proximidade aos programas instituídos nas escolas seja maior. Se o projeto de Lipman pretende formar cidadãos mais críticos, Kohan foca-se numa vertente mais política.

²⁰ <http://193.137.34.194/index.php/itinerariosfe/article/viewFile/705/689> (Consultado em março 2, 2020).

Na sequência da perspectiva descrita, apraz-nos referir a obra de Igrejas (2020). A autora, que explica no seu livro quais as bases filosóficas de Kohan (filosofia contemporânea pós-moderna), não só parte da relação do autor com o programa pioneiro de Lipman e Sharp, como apresenta as suas posições críticas (não perdendo a sua própria experiência de pensamento).

As aproximações e consequentes distanciamentos entre Lipman e Kohan, alguns fruto das divergências culturais dos dois filósofos, remetem para a reflexão acerca de algumas mudanças transitivas propostas pelas autoras Joanna Haynes e Karin Murriss no seu artigo publicado na revista *Journal of Philosophie Education*, em maio de 2011, “The Provocation of na Epistemological Shift in Teacher Education trough Philosophy with Children”.

Este artigo, que assume uma perspectiva desconstrutivista, sugere alguns indícios que Lipman e Sharp não exploraram e que estas autoras tentam apontar. Sente-se, na sua leitura, que se está, mais uma vez, perante o notório crescimento da aproximação da filosofia às crianças, e das crianças à filosofia. Através do longo trabalho de Haynes e Murriss, entende-se que este artigo é uma provocação que incita à mudança epistemológica na formação, através da filosofia com crianças, já que Haynes e Murriss (2011) alertam para essa necessidade.

Se, por um lado, alguns professores não estão familiarizados com a proposta de Lipman, outros, apesar de conhecerem as diretrizes, não têm indicadores que garantam a resposta aos desafios da Comunidade de Investigação Filosófica que, segundo as autoras, são bastante significativos.

Do ponto de vista pedagógico, tentou-se clarificar o clima democrático que faz parte dos pressupostos da Comunidade de Investigação Filosófica. Para que estas deliberações surjam essencialmente através da voz dos alunos, Haynes e Murriss (2011) alertam para uma democracia participativa que se deve estender a toda a escola, onde seja possível instaurar um currículo negociado, onde sejam criadas condições para que todos tenham voz. Cientes de que este não é um processo fácil, as autoras alertam para o quão difícil é que a autoridade institucional desapareça por completo.

Jansen (2009, p. 263 cit in Haynes e Murriss 2011, p. 287) refere que “Quando os alunos iniciam uma pergunta, o impulso natural do educador é antecipar e corrigir, responder ou direcionar para uma resposta”.²¹

Esta postura teórico-crítica que denuncia alguns pressupostos que estão na linguagem comum, no modo de entender a criança e no modo de entender o professor, tornam-se indicadores da necessidade daquilo que as autoras denominam por *epistemological shift*, sugerindo uma mudança de paradigma no modo de ser e de estar que extrapola as paredes da sala de aula.

Se a mudança no papel do professor e do educador, como já foi referido, merece os holofotes da crítica para que a Filosofia para Crianças se possa expandir, deve-se olhar para os

²¹ “When the students initiate a question, the familiar impulse of the educator is to anticipate and correct, respond and direct an answer toward the goals of the lesson” (Tradução Livre).

alunos/crianças, tendo na base a concepção e construção social do conceito de infância, na tentativa de perceber quais os desafios que as crianças colocam à prática filosófica de forma a permitir repensar o próprio conceito de Comunidade de Investigação Filosófica. Este caminho levar-nos-á a descentrar a educação da aprendizagem.

Analisar-se-ão, de seguida, estes aspetos dando enfoque à idade dos 0 aos 3, já que a presente investigação projeta uma tentativa de compreender quais os pressupostos do conceito de Comunidade de Investigação Filosófica tal como foram pensados por Matthew Lipman e Ann Sharp, quando aplicados ao contexto de creche através da observação, na prática, do modo como as crianças até aos 3 anos podem responder a esses pressupostos, construindo uma Comunidade de Investigação Filosófica. Pretende-se ainda explorar os desafios que as crianças em contexto de creche colocam à prática filosófica, problematizando-se até que ponto esse exercício pode permitir (re)pensar o próprio conceito de Comunidade de Investigação e as práticas em creche à luz da Filosofia para Crianças.

Capítulo II – A Criança em Contexto de Creche

Este capítulo apresentará uma visão direcionada para perspectivas que se centram na conceção de criança e na construção social do conceito de infância, através da referência ao contexto sociopedagógico da Creche. Far-se-á também referência ao papel do educador de infância nesse contexto, atendendo a que a fascinação pela compreensão do conceito de criança é um fenómeno relativamente recente, segundo Ariès (1981) e Heywood (2004).

Assim, tentar-se-á, através da desconstrução cronológica do conceito, perceber que espaço social a criança tem conquistado através da posição que a noção de infância pode assumir. É com esta preocupação que se procurará investigar perspectivas com enfoque na conceção da criança no contexto sociopedagógico da primeira infância, isto é, desde o nascimento até aos três anos.

Como referenciais contar-se-á com os pressupostos teóricos de vários autores que se consideraram pertinentes para este estudo. Ariès (1981), na sua obra *História Social da Criança e da Família*, considerada um trabalho pioneiro na análise e conceção da infância traçou um perfil das características da infância a partir do século XII referindo que até então “É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (p. 17).

Assumindo então a perspectiva supracitada, optar-se-á por uma descrição breve de algumas perspectivas, focando os aspetos considerados pertinentes para este estudo. O texto contará com o contributo de Ariès (1981), Pinto e Sarmiento et al. (1997), Zabalza (1998), Post e Homann (2003), Portugal (2009), Sarmiento (2016), Lopes da Silva, Mata e Rosa (2016) e Silva (2017).

2.1 Conceção de criança e construção (social) da infância

Ao iniciar esta pesquisa, é claramente visível que não há um único conceito de criança. Importa, antes de mais, fazer uma distinção entre dois conceitos que, aparentemente se confundem, já que infância e criança, apesar de poderem parecer sinónimos, diferenciam-se.

Para Heywood (2004, p. 22) a infância é a “Abstração que se refere a determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra criança”. Sendo esta uma definição que suporta as teorias do desenvolvimento, importa referir que este conceito não foi apenas tratado pela psicologia. Também a filosofia construiu leituras próprias da noção de infância, que têm interpelado o movimento da Filosofia para Crianças, e que contestam esta perspectiva desenvolvimentista. Tanto Matthews (1997) como Lipman (1998) procuraram fazê-lo em grande parte do seu legado. Lipman (1998, p. 191) refere-se à infância como “Uma legítima dimensão do comportamento e da experiência humana”, perspectiva que será aprofundada ainda neste ponto.

Entende-se que tanto num conceito como no outro não é possível formar uma definição fechada e restrita a avaliar pelas descrições que revelam alterações significativas ao longo da história até porque, como teremos oportunidade de perceber, estes conceitos complementam-se e são culturalmente determinados e historicamente construídos. O que poderá comprometer esta perspetiva é apenas o facto do conceito de criança sempre ter existido, contudo, a infância entende-se historicamente ausente até meados do Séc. XVI, como referirá a obra de Ariès, supracitada.

Mas faça-se aqui um outro esclarecimento pertinente ainda em relação a mais um conceito, o de bebé. Segundo Batista (2020), inspirada em uma denominação clínica usada em pediatria, esta nomenclatura é dada às crianças até aos 24 meses sendo que até aos 28 dias de vida a denominação é de recém-nascido. A partir dos 2 anos, a designação é criança.

Mas como têm sido denominados estes conceitos ao longo dos tempos?

Apesar de Matthews (1997, p. 21) referir que “Nas épocas anteriores, as crianças parecem ter sido consideradas como «gente pequena» que, é claro, comem menos e trabalham menos do que as pessoas grandes”, nem sempre foi assim.

Ariès (1981) refere que a sociedade tradicional via mal a criança. O autor menciona que na idade média o período da infância era reduzido já que a criança, mal começasse a ter alguma destreza física notável, era logo incluída nas tarefas destinadas a adultos. Até aí não saía, diz o autor, de uma espécie de anonimato. Apesar de haver autores, tais como Stearns (2006, p. 11), que defendem que “Todas as sociedades ao longo da história, e a maior parte das famílias, lidaram amplamente com a infância e a criança”, retomar-se-á a perspetiva de Ariès (1981). Este autor refere que a criança garantiu a sua aprendizagem através da convivência com outros, mais velhos, já que aprendia competências por fazê-las a pedido dos adultos.

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças não fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, ou seja, corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (Ariès 1981, p. 156)

O autor refere na sua obra que os primeiros sinais da importância dada à infância começam a surgir nos finais do século XIII. Contudo, os mais significativos aparecem de forma considerável a partir do século XVIII, quando começam a ser observados os primeiros movimentos de dependência da criança, tida em conta pela fragilidade que apresentava. A escola substituíva a aprendizagem como meio de educação, a criança deixava de estar dissipada no mundo dos adultos, vivendo um período que Ariès (1981) denomina por escolarização. Esta escolarização era o conceito usado para a espécie de confinamento que as crianças viviam nos

colégios, antes de serem libertadas para o mundo. Só depois começou uma espécie de aproximação às famílias.

Importa referir que foi aqui que se começaram a quebrar as fronteiras entre a realidade social que era até então atribuída às crianças, aproximando-a das restantes fases da vida humana. Prova disso é o estudo de Neil Postman, (1982, cit. in Pinto & Sarmiento 1997, p. 57). Postman refere, na obra *The disappearance of childhood*, o “Esbatimento das fronteiras entre o mundo dos adultos e o das crianças”, onde se esbatem também “As realidades sociais que as fronteiras distinguem”. Presume-se que esta riqueza trouxe também algumas ambiguidades, levando a questionar o significado de socialização, na tentativa de perceber até que ponto não perderemos a complexidade das relações sociais estabelecidas pelas crianças entre si. “De uma forma definitiva e imperativa a partir do séc. XVII uma mudança considerável alterou o estado das coisas” (Ariès 1978, p. 6).

A visão de criança sofreu mudanças sociais e intelectuais a partir da idade moderna, após a revolução industrial. Importa referir que, em relação ao ensino, não era unânime a ideia de que este deveria ser abrangente a todas as idades e classes.

Esta política discriminava as crianças mais novas e as mais pobres pelas características de fraqueza e incapacidade que lhes eram atribuídas. Em vez de frequentarem o ensino, estas foram tidas para o uso de mão-de-obra infantil que contribuiu para o desenvolvimento acelerado do capitalismo.

Contudo, foi este o mote para que surgissem as primeiras políticas sociais que foram criadas em prol da criança, que deram origem a mecanismos de proteção da infância. Era clara a ideia de que a escola tinha ganho um novo papel que fez com que a criança passasse a ter outra relevância na sociedade.

Com o objetivo de albergar as crianças que não eram incluídas no sistema de ensino existente na época, surgiram as primeiras instituições, com características muito próprias, sem qualquer tipo de estrutura pedagógica inerente. Contudo, com todas estas mudanças, a sociedade começou a olhar para a criança de outra forma, e a própria história trilhou o caminho que hoje se conhece (Ariès 1978).

Em Portugal, as primeiras instituições destinadas à educação de infância surgiram em 1834. O início de uma oferta em regime de rede pública para crianças até aos seis anos só surge 52 anos mais tarde, sendo que o primeiro currículo para a escola infantil surgiu do pedagogo José Augusto Coelho. Este currículo era orientado para crianças dos 3 aos 8 anos. Este autor defendeu que a educação pré-primária teria que ser uma experiência agradável e confortável para a criança, para além de a preparar para a sua transição para a escola primária. Até aos dias de hoje, nesta perspetiva histórica que se acabou de analisar, percebeu-se que o conceito de criança já tem um reconhecimento mais abrangente, ou seja, a criança passa a ser vista como um ser social sendo a educação como uma função da sociedade.

Já Zabalza refere que “O que foi dado à infância sempre foi «dado» como fruto derivado da maior ou menor sensibilidade dos adultos. Não como algo que lhes fosse devido como um direito” (1998, p. 19).

São várias as tentativas de sistematizar determinadas áreas do conhecimento, através das teorias de aprendizagem que Moreira (2011) descreve como “Uma construção humana para interpretar sistematicamente a área de conhecimento que chamamos aprendizagem” (p. 12). No entanto, Pinto e Sarmiento (1997, p. 46) também mencionam que estes processos continuam a privilegiar a vertente de sociedade e de mundo dos adultos. Por isso Moreira afirma que muitas delas não têm qualquer rigor já que “O próprio conceito de aprendizagem também tem vários significados não compartilhados” (2011, p. 12).

No entanto, não se pretende analisar a conceção histórica de criança, focada na primeira infância, nem tampouco descrever as teorias que a suportam na sua generalidade. Importa marcar uma posição que encontra eco na obra de Lipman, como já foi referido anteriormente, inspirada na perspectiva de filosofia da infância de Garret Matthews, filósofo americano responsável por esta área de estudos. Matthews (1997) relata na sua obra a amplitude e a profundidade das mentes inquiridoras das crianças que fornecem preciosas pistas acerca do modo como pensam, e da forma como os adultos pensam sobre elas. Esta perspectiva ajuda a fazer reconsiderações importantes acerca dos conceitos mencionados.

Perante a perspectiva referida por autores como Matthews (*ibidem*), de que as crianças devem ser ouvidas, parece importante sublinhar que não foi objetivo de Lipman e Sharp instituir uma escola para as crianças aprenderem a pensar, mas sim uma área de estudos que encontrou os seus pressupostos na aproximação da criança e da infância.

Assumida uma nova conceção de criança, com direitos, já que até então, como refere Zabalza (1998, p. 19), “As crianças precisaram viver sempre em um mundo que não era seu, que não estava feito à sua medida”, reconhece-se no trabalho de Bruner postulados benéficos a esta conceção através da noção de *scaffolding* (colocar andaimes), expressão esta também utilizada na obra de Lipman. Esta metáfora foi construída na psicologia do desenvolvimento, por Bruner e Wood, e está relacionada com o que Wood, Bruner e Ross (1976, cit. Vasconcelos, 1999, p.12) referem, ou seja, “as intervenções do adulto de índole tutorizada, as quais deverão estar inversamente relacionadas com a competência da criança ao realizar a tarefa”. Acompanhar as crianças nas suas tarefas diárias é um processo de construção onde o contexto social é o ‘andaime’. Vasconcelos (1999, p. 19) define-o como o ato de “Erguer estruturas de apoio e revê-las constantemente até que o edifício esteja pronto, isto é, que o andaime seja desnecessário”.

Tal como refere Folque (2014), esta perspectiva socio-construtivista (que tem na sua base o trabalho do psicólogo Vygotsky, que edificou as perspectivas socioculturais da aprendizagem), assume-se pela entrada do indivíduo num certo contexto onde estabelece as relações sociais propícias às oportunidades de experimentar o mundo por si mesmas.

Esta dimensão social também é referida por Oliveira-Formosinho (2003, p. 5) que nos diz que a “Primeira característica do processo educativo - e logo dos seus contextos (a sala e a escola) - é a sua dimensão social”.

Este aspeto remete a outro conceito muito importante para esta análise, o *scaffolding*.

A conceção de *scaffolding* está intimamente ligada à Zona de Desenvolvimento Próximo ou Proximal instituída por Vygostky que considera que o indivíduo só pode ser entendido quando enquadrado no seu contexto sócio-cultural, através de um processo dialético. Sendo a mediação essencial pois permite a transferência da informação do meio/contexto para o indivíduo, reconhecem-se aqui algumas aproximações a alguns pressupostos das Comunidades de Investigação Filosófica já referidos anteriormente.

Folque (2014) como Lave e Wenger (1991), ainda sob a dimensão socio-construtivista, referem-se à aprendizagem através da participação em comunidades, ou seja, em projetos de ação conjunta que se vão desenvolvendo ao longo do tempo, produzindo novas capacidades e conhecimentos.

Vários autores tais como Withbread (2014) ou McGuinness et al. (2005) referem-se constantemente a estas pedagogias que destacam a importância do diálogo e da metacognição na aprendizagem. Os autores chegam a fazer analogias associando o *scaffolding* ao pensar bem originalmente criado por Matthew Lipman, na medida em que também o trabalho de Bruner é entendido como facilitador do bem pensar, de forma mais flexível e mais estruturado.

Na sequência desta reflexão em relação ao papel social da criança importa referir que estas questões ainda foram interrogadas durante muito tempo, e continuam a sê-lo como refere Irene de Puig.

Puig refere que

Se olharmos para a história da infância, percebemos que até muito recentemente - e ainda pode acontecer em algumas partes do mundo - as crianças eram consideradas seres irracionais, egocêntricos e amorais, e seu pensamento era limitado, impensado e concreto. Essa posição está totalmente em conflito com o que está atualmente estabelecido na psicologia cognitiva e na neurologia. (2015, p. 9)²²

A autora continua a reflexão mencionando que “As crianças não são adultos em crescimento, nem adultos deficientes ou primitivos. Elas são diferentes de nós, não aspiram algo. A infância não é um estado a ser superado. O que é específico da infância é desenvolvimento e mudança.” (*Ibidem*).²³ Esta reflexão da diretora do IREF vai ao encontro do desafio que coloca esta dissertação, já que se procura olhar para a primeira infância (0 aos 3

²² “Si miramos la historia de la niñez nos damos cuenta de que hasta hace muy poco-y puede que aún sea así en algunos lugares del mundo-, los niños eran considerados seres irracionales, egocéntricos y amorales, y se decía que su pensamiento era limitado, irreflexivo y concreto. Esta concepción choca totalmente con lo que establece actualmente la psicología cognitiva y la neurología” (Tradução Livre).

²³ “Los niños y las niñas, los bebés no son adultos en potencia, ni adultos deficientes o primitivos. Son diferentes a nosotros, pero no son aspirantes a algo. La infancia no es un desarrollo, el cambio” (Tradução Livre).

anos) com uma postura inovadora que Puig também assume. Segundo ela, ouvir as crianças extrapola muitas teorias do desenvolvimento, algumas delas já referidas.

Investigações relativamente recentes nesta área têm revelado que ao longo de todo o processo de construção da infância a atividade cerebral é afetada de forma intensa pelas condições ambientais, tal como suporta a teoria ecológica do desenvolvimento humano de Urie Brofenbrenner. Isto significa que, de cada vez que há uma interação com o meio, uma quantidade significativa de células do cérebro é ativada originando milhares de conexões que resultam em outras tantas sinapses. Sendo que as sinapses são maioritariamente produzidas nos primeiros anos de vida, as experiências nesta fase da experiência humana tornam-se cruciais.

As neurociências vieram contribuir com descobertas valiosas através de investigações importantíssimas acerca das oportunidades de aprendizagem das crianças, dando inclusive uma visão diferente dos comportamentos nos primeiros anos de vida. De uma forma profunda, as neurociências levam à tentativa de compreensão da ligação cerebral *versus* comportamental que Portugal (2009) define como uma relação inseparável e interativa.

Shonkoff e Phillips (2000 cit. in Portugal 2009) referem que

As investigações das neurociências salientaram o papel central das primeiras experiências de vida enquanto fonte de suporte/adaptação ou de risco/disfunção; as poderosas capacidades, emoções complexas e competências sociais essenciais que se desenvolvem nos primeiros anos de vida; a possibilidade de promover as condições desenvolvimentais, através de intervenções adequadas.

Portugal (2009, p. 38) refere-se a esta área dizendo que

A neurociência tem demonstrado que a interação com o ambiente não é apenas um acidente de percurso no desenvolvimento cerebral, mas é um requisito fundamental. As experiências vividas pelas crianças nos primeiros tempos de vida têm um impacto decisivo na arquitetura cerebral e, por conseguinte, na natureza e extensão das suas capacidades adultas.

De acordo com a última perspetiva evolutiva, Portugal (2009) faz esta reflexão em relação à influência que a forma como ocorre o pensamento e a compreensão dentro de determinado contexto tem com as práticas educativas, e a sua influência na criança, como cidadã da polis. A autora refere que,

Socialmente espera-se que as crianças sejam sociáveis e cordiais umas com as outras (...) Torna-se evidente que este tipo de cuidados e de experiências de socialização, de crianças por outras crianças, terá um efeito substancial e extenso no seu desenvolvimento. Todo este sistema confere várias oportunidades às crianças para descobrirem capacidades e limitações, desenvolverem competências sociais, aprendendo a dominar os papéis adultos. (Portugal 2009, p. 43)

Também estudos como os de Alison Gopnik (2010) e Irene de Puig (2015), autoras já referidas anteriormente, clarificam a forma como os bebés aprendem nos seus primeiros anos

de vida (0 aos 3 anos), e a influência complexa e excepcional destas aprendizagens, quer no formato com que estas decorrem e se processam, quer no seu impacto nos anos seguintes, pressupostos que serão sistematizados já de seguida.

Os estudos referidos indicam que “Cada vez sabemos mais sobre o cérebro e especialmente sobre o cérebro infantil, já que a neurociência evolutiva mostra muitas provas do seu funcionamento graças a novas e sofisticadas ferramentas” (Puig 2015, p. 11).

Gopnik também mencionou que “Os cérebros dos bebés parecem possuir qualidades especiais que os tornam especialmente bem preparados para a (...) aprendizagem” (2010, p. 22). Uma das coisas mais evidentes dos estudos de Gopnik foi a forma como percebeu que as crianças de 2 anos possuem uma grande capacidade de distinguir o fictício da realidade por rirem das suas próprias brincadeiras (*idem*, p. 48). A autora reforça esta ideia dizendo que “De um modo mais dramático, conseguem criar mundos completamente imaginários, ficções ousadas e fingimentos surpreendentes” (*idem*, p. 35).

Estes são aspetos fundamentais para o presente estudo dado que entender como as crianças pensam é essencial pelas inúmeras razões já apresentadas anteriormente.

Gopnik (2010, p. 22) explica que existem várias vias neuronais à disposição dos bebés, vias essas inexistentes nos adultos pois “À medida que envelhecemos e ganhamos mais experiência, os nossos cérebros «cortam» os caminhos mais ténues, menos ousados, e fortalecem aqueles que são utilizados com maior frequência”.

Da mesma forma, Puig menciona que “As crianças têm mais neurónios e conexões que os adultos. Uma criança de 18 meses tem o cérebro em plena ebulição” (2015, p. 11).²⁴

Por serem tão significativas, estas experiências fazem sentir que o que é vivido em crianças irá permitir-lhes serem adultos melhores. Por outro lado, Gopnik (2010, p. 227) alerta que “Sentimos também que os acontecimentos posteriores poderão ultrapassar a influência da infância”. Contudo, “Existe um número surpreendentemente pequeno de provas científicas para esta simples visão dos efeitos da experiência infantil sobre a vida posterior” (*idem*, p. 229).

Esta análise cognitiva revela que a curiosidade insaciável faz com que se permitam analisar, comparar, classificar, estabelecer relações, responder a questões, manter conversas, o que torna esta etapa fundamental para a inclusão social. Por isso se torna tão importante que a criança frequente um contexto educativo. Lopes da Silva et al (2016, p. 9) referem que “O desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico.” As autoras reforçam este papel dizendo que

O reconhecimento e a capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar seus saberes e competências únicas, de

²⁴ “Se sabe que los niños tienen más neuronas y más conexiones que los adultos. Un niño de 18 meses tiene el cerebro en plena ebullición” (Tradução livre).

modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades. (Lopes da Silva et al 2016, p. 9)

Mas este é um processo que se potencia num contexto que o privilegia. Por isso parece pertinente analisar o contexto sociopedagógico da Creche, que se fará já de seguida, através, como sugere Sarmiento (2016, p. 21), “Da inspiração para práticas conciliadoras da vida das crianças em creches (...) iniciando assim uma vida institucionalizada que durará por muitos anos”.

Também Puig realça a importância deste contexto mencionando que

Por tudo isso, a educação pré-escolar é tão importante, e não podemos ficar com a ideia de que a educação infantil é um contexto meramente social, como às vezes é vista e qualificada, pois deve ser uma fase educativa prazerosa e completa. Quando a estimulação é fraca, os circuitos se consolidam e operam de forma mais lenta. (Puig 2015, p. 12)²⁵

2.2 Perspetivas pedagógicas em creche

Mas que realidade comporta o aparecimento destas instituições em Portugal? Quais os seus fundamentos sociais e pedagógicos, já que a educação na primeira infância tem vindo a assumir cada vez mais preponderância na área da investigação?

Para responder a estas e outras questões próximas, iniciar-se-á esta secção com uma breve retrospectiva histórica com base em autores de referência tais como Sarmiento (2016), seguindo-se a tentativa de chegar aos pressupostos pedagógicos direccionados para estas respostas sociais, tendo como foco o sentido educativo que se lhes pretende garantir, reconhecendo e acreditando a importância da aprendizagem nos primeiros anos de vida. Recorrer-se-á também a autores que têm dado um forte contributo ao papel da Creche em Portugal, tais como Sarmiento (2016), Portugal (1998, 2010), Zabalza (2007), Vasconcelos e Folque (2020) e Formosinho (2020), entre outras referências pontuais.

Antes de se entrar no domínio das diretrizes e condutas da resposta social de Creche, importa lembrar uma referência importante para a educação, a Convenção dos Direitos da Criança de 1989, aprovada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas e homologada por Portugal em 1990. Esta convenção não faz referência à educação de infância, mas não deixa de ser um marco importante para a construção social da infância, tal como Favoreto e Ens referem (2015, p. 46 cit. in Sarmiento 2016, p. 23),

As práticas educativas que subscrevemos estão sustentadas no reconhecimento das crianças como sujeitos a quem é reconhecido o direito de poder vivenciar ativamente a

²⁵ Por todo ello la escuela infantil es tan important, y no nos podemos quedar en la idea de beneficencia o guarderia como a veces se la ha visto y calificado, sino que debe ser una etapa de plena educacion y de la buena. Quando la estimulacion es pobre los circuitos se consolidan y funcionan al ralenti (Tradução Livre).

sua infância com dignidade e respeito (tal como) é referendada pela convenção Internacional dos Direitos da criança ao reconhecer a criança como cidadão ativo e participante da sociedade, e não mais um objeto passível apenas de proteção e de cuidado pelo estado.

Recorda-se também que este estudo terá como base o contexto de Creche. Analisemos o conceito em si.

A etimologia da palavra Creche conduz a alguns conceitos interessantes. De todos os que foram oportunos conhecer, aquele que mais se fez notar foi “Manjedoura”, ou berço, que são traduções da palavra francesa “*Crèche*”²⁶. Esta tradução está associada ao simbolismo cristão de acolher crianças recém-nascidas já que a primeira Creche surgiu em França, em 1770 com o objetivo único que ajudar as famílias dos camponeses para que estes se pudessem dedicar ao trabalho.

Em Portugal, em 1891 tornou-se obrigatório que as fábricas criassem Creches para os filhos das mulheres trabalhadoras, garantindo-lhes condições básicas de higiene e saúde, mas a primeira Creche surgiu antes, em 1882, em Lisboa, no Jardim da Estrela.

Formosinho (2020, p. 12) indica que “A educação de Infância fora do âmbito da família só começou a emergir como preocupação de desenvolvimento da oferta na segunda metade do século XX”. O autor refere que esta orientação direcionada as suas preocupações em dois domínios, o da família, através de uma direção social, e o domínio educativo. Mas até meados do século XIX o cenário alterou-se já que era no seio da família que se educava as crianças com o intuito de as iniciar no mundo do trabalho, existindo várias formas de acolher a infância desde então até aos dias de hoje, como menciona Formosinho (*ibidem*).

Atualmente sente-se que o papel destas instituições educativas não está muito claro na perspetiva das políticas educativas portuguesas. Sarmento (2016, p. 22) refere-se a esta resposta social dizendo que,

Se inicialmente as creches surgiram como forma de colmatar essa necessidade de acompanhamento das crianças na impossibilidade das famílias assumirem essa responsabilidade, a verdade é que rapidamente se transpôs essa função meramente assistencialista para se reconhecer o valor educativo destas instituições. Assim, para além dos cuidados e apoio às famílias, as creches são, também, e em primeiro lugar, instituições educativas no sentido da promoção das potencialidades das crianças.

Já Freitas (2016, cit. in Sarmento et al. 2016, p. 130) reforça a ideia mencionando que Atualmente, a entrada da criança na creche é vista não apenas como uma alternativa para responder às necessidades dos pais, mas sobretudo, como uma resposta educativa,

²⁶ In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://dicionario.priberam.org/creche> (consultado em janeiro 10, 2019).

centrada em rotinas pedagógicas e em experiências, orientada por adultos com formação adequada e sensíveis às necessidades e interesses da criança.

Apesar do valor educativo que estas instituições têm vindo a conquistar ao longo do tempo, em Portugal encontram-se sob a tutela do Ministério da Segurança Social. De acordo com Coutinho (2010, p. 16), “A permanência das instituições do tipo creche no domínio da segurança social tem, obviamente, aspirações económicas, mas a sua manutenção põe em destaque a necessária - e sempre presente - articulação entre o debate académico e as ações políticas.”

Se se analisar o Decreto Regulamentar n.º 69/83, de 16 de julho, o primeiro normativo legal acerca das creches, este veio regulamentar o Decreto-Lei n.º 350/81, de 23 de dezembro, que caracteriza as instituições para a infância como “Os estabelecimentos destinados a acolher, durante o dia, crianças de idade compreendida entre os 3 meses e os 3 anos, com o objetivo de lhes proporcionar condições adequadas ao seu desenvolvimento” (p. 2610).

Poder-se-á assumir que este enquadramento valida uma postura de cuidado que é reforçada no Despacho Normativo n.º 131/84, de 25 de julho que, ao regulamentar as condições de instalação e funcionamento das instituições para a infância com fins lucrativos, estabelece como um dos objetivos específicos “Proporcionar às crianças oportunidades que facilitem o seu desenvolvimento físico-emocional, intelectual e social, através de apoios adequados, individuais ou em grupo, adaptados à expressão das suas necessidades” (p. 2274).

Em 1986 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, uma lei estruturante para a educação e o ensino em Portugal. Vilarinho (2000, cit. in Ludovico 2007, p. 33) refere que com a publicação da lei referida “É consolidada a inserção do pré-escolar no sistema educativo e é reforçada a sua função educativa”. Esta lei não contemplou a educação dos 0 aos 3 anos. Somente o Decreto-Lei n.º 30/89, de 24 de janeiro, mesmo sem aplicabilidade aos estabelecimentos das instituições particulares de solidariedade social, veio revogar o Decreto-Lei n.º 350/81, de 23 de Dezembro, o Decreto Regulamentar n.º 69/83, de 16 de Julho e demais diplomas complementares.

No âmbito dos estabelecimentos para a infância, designou por “Creches os estabelecimentos destinados a acolher crianças de idade compreendida entre os 3 meses e os 3 anos, com o objetivo de lhes proporcionar condições adequadas ao seu desenvolvimento” (p. 312). Apesar da lacuna pedagógica que se faz sentir nas políticas educativas supracitadas, sente-se o efeito do caminho desbravado em direção ao conceito de construção social da infância. Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 87, cit. in Sarmiento 2016, p. 23) mencionam que “As instituições dedicadas à infância devem ser vistas como a construção social de uma comunidade de agentes humanos, originada da nossa interação ativa com outras pessoas e com a sociedade”.

No Despacho Normativo seguinte, n.º 99/89, de 27 de outubro, foram aprovadas normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches com fins lucrativos. Neste mesmo documento foram também definidos objetivos específicos das creches, sendo eles o

proporcionar o atendimento individualizado da criança num clima de segurança afetiva e física que contribua para o seu desenvolvimento global, colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo de cada criança e colaborar no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, encaminhando adequadamente as situações detetadas (p. 4790).

Mas outros passos foram dados. Em dezembro de 1996, foi aprovada na Assembleia da República a Lei 5/97, publicada no ano seguinte, como a conhecida Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, que garantiu à educação de infância um quadro legislativo próprio. Esta lei resultou de um trabalho de proximidade entre o Ministério da Educação e o Ministério da Solidariedade e Segurança Social.

Também em 1996 foram editadas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, que Silva (1996, cit. in Ludovico 2007, p. 35) define como “Um conjunto articulado de princípios que permitam ao educador fundamentar as decisões sobre a sua prática, isto é, destinam-se a apoiar o planeamento e a avaliação do processo educativo a desenvolver com as crianças”. Este documento, que será abordado no decorrer da investigação de forma mais profunda, apresenta um conjunto de objetivos pedagógicos gerais, baseados na Lei-Quadro já referida que visam apoiar a construção e gestão do currículo.

Destacam-se do mesmo documento os princípios da pedagogia para a infância referentes à aprendizagem, reconhecendo a criança como sujeito agente do processo educativo numa perspetiva inclusiva, através da construção articulada do saber, princípios estes aos quais recorrer-se-ão no capítulo relativo à análise interpretativa dos dados do presente estudo.

Note-se que as OCEPE, republicadas em 2016, veêm reforçar o carácter pedagógico que a pedagogia para a infância deve assumir. “Estabelece-se tradicionalmente, uma diferença entre a fase de creche e a de jardim-de-infância, que, sendo também adotada na legislação, justifica propostas específicas para estas duas fases. Considera-se, no entanto, que há uma unidade em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com crianças em idade de creche e de jardim-de-infância tem fundamentos comuns, devendo ser orientado pelos mesmos princípios educativos” (p. 8).

Sendo pertinente perceber que perspetivas pedagógicas se devem atribuir a este contexto socioeducativo, importa referir que a intervenção feita nestas instituições é conduzida por linhas orientadoras específicas, implícitas num documento designado de Manual dos Processos-Chave, editado pelo Serviço de Segurança Social – ISS, que enquadra a criança na resposta social de creche, e todos os procedimentos que o determinam esse enquadramento. Manual dos Processos-Chave (2005) Este, no entanto, não define linhas pedagógicas orientadoras, acentuando a sua intervenção na componente social.

Mas percebe-se de forma mais concreta o que define estes contextos socioeducativos.

Zabalza (2007 cit. in Carvalho e Portugal 2017, p. 6) refere que

Ao chegar à creche, a criança é competente - possui competências diversificadas que deverão ser aproveitadas como alicerces para o desenvolvimento futuro. Ao sair da creche, espera-se que a criança, para além de estar feliz, possua um repertório de experiências mais amplo, mais rico e eficaz. A creche deve aproveitar os recursos da criança e enriquecê-los, fazendo justiça ao seu potencial de desenvolvimento numa fase absolutamente crucial.

Neste contexto, Carvalho e Portugal (2017) indicam ser “Prioritária a adoção de abordagens pedagógicas respeitadoras da individualidade da criança, e sensíveis à sua inserção em sistemas complexos e inter-relacionados, criando contextos de educação e cuidados de elevada qualidade” (p. 6).

No âmbito da publicação de um parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a criança dos 0 aos 3 anos em 2010, foi considerada a necessidade da definição de linhas pedagógicas que permitissem “Alargar o “direito à palavra” dos mais pequenos (reconhecendo-os como competentes e valorizando as suas diferentes formas de expressão e poder de tomada de decisão)” (Carvalho & Portugal, 2017, pp. 12-13).

O documento supracitado alerta para o reconhecimento e o respeito pelos primeiros anos de vida através de uma perspetiva de educação no sentido mais amplo do conceito, que faça existir uma dimensão cognitiva além das dimensões afetiva e social.

É clara a inexistência de linhas pedagógicas orientadoras que ajudem a monitorizar a gestão curricular destes contextos. Apesar das orientações dadas pelo Manual dos Processos-Chave (2005), não existe um currículo para a creche, já que este deverá ter características muito específicas como referem Carvalho e Portugal (2017, p. 14), características essas “Que permitam separar as dimensões cognitivas de outras (afetivas ou sociais)”. Para as autoras, um modelo pedagógico para a creche deve complementar uma abordagem aberta, um ambiente rico, a possibilidade de exercício do processo de representação, deve basear-se na comunicação, interação e diálogo, e contemplar a observação.

Nesta sequência, as autoras referem três finalidades educativas básicas que permitem configurar um modelo pedagógico para a Creche, sendo elas a segurança e a autoestima, a curiosidade e o ímpeto exploratório e a competência social e comunicacional (*idem*, p. 15).

Importa referir que existe um forte movimento para incluir a educação dos 0 aos 3 no sistema educativo pois, como refere Formosinho (2020, p. 18), “A criança bebé em creche é uma pessoa, tal como a criança no jardim-de-infância ou na educação primária, pois partilha essa natureza de ser pessoa, o que cria similitudes”.

Perante os estudos referidos, entenda-se que existe, em Portugal, um crescimento a nível académico, o que confere aos educadores uma responsabilidade acrescida no sentido do desenvolvimento de práticas educativas referidas. Este papel tem o compromisso de favorecer a aprendizagem das crianças, tal como indicam estudos de autores que já foram referidos tais como Portugal (1998, 2010) ou Sarmiento (2016). Segundo Formosinho (2020, p. 18), “A

pedagogia em creche começa nos atos de ouvir e escutar, de documentar e pensar no documentado (...), começar com a escuta é começar bem”, não fosse este também um dos direitos da criança. Mas o autor continua esta reflexão acrescentando que “É preciso que a escola de infância saia da retórica dos direitos para, na linguagem de Paulo Freire, uma prática que os testemunha” (*ibidem*).

Nesta ótica torna-se pertinente perceber até que ponto a relevância das práticas deverá ser (re)definida por cada educador para que haja qualidade neste processo.

Tentar-se-á de seguida fazer uma análise a este papel, que, segundo Moss (2001, cit. in Carvalho & Portugal, 2017, p. 19), é “Um processo constante de interpretação de si próprio, das crianças, dos diversos parceiros educativos e do contexto cultural em que se encontram imersos e que, por sua vez, reconstroem”.

2.3 O papel do educador de infância

Ao longo deste trabalho tem-se pretendido direcionar a reflexão para o importante papel de uma educação de qualidade na creche, perante propostas inovadoras e desafiantes como se considera ser a Filosofia para Crianças. Perante a tomada de consciência da importância das necessidades educativas das crianças dos 0 aos 3 anos, importa perceber o papel do educador de infância neste contexto já que, para além da família, o educador exerce um papel relevante na promoção e mediação das oportunidades dadas à criança. Para tal, continuar-se-á a recorrer a referências tais como Sarmiento, Portugal e Carvalho, Zabalza, e acrescentar-se-á ao quadro conceptual outros tais como Silva, entre outras referências pontuais que se fazem pertinentes.

Que papel é então atribuído ao educador de infância da creche e que características envolvem o seu perfil profissional?

Silva (2017) apresenta o cuidado como o papel claro do educador de infância na creche, sendo este “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, natura e incorporado” (p. 27). Para além disso, reforça ainda que o educador deve “Apresentar um perfil a nível do ser e do saber (entender, respeitar e admirar) a criança mesmo que ela ainda não se saiba exprimir por palavras”.

Focar-nos-emos em competências específicas destes profissionais, analisar-se-á a característica do cuidado que Silva (2017) refere, já que grande parte da intervenção pedagógica na creche é feita durante rotinas diárias já que “Os dias da criança devem ser organizados em torno de rotinas diárias que proporcionem ambientes agradáveis e aprendizagens enriquecedoras” (Freitas, 2016, cit. in Sarmiento et al., 2016, p. 131). Estas rotinas têm o papel específico de desenvolver na criança o sentimento de pertença a um ambiente seguro, para além

de a ajudarem a prever momentos do quotidiano, garantindo-lhe confiança. Entender-se-á que organizar uma rotina diária destinada a um grupo possa ser um desafio ao educador de infância. No entanto, considerar-se-á que estes sejam momentos de grande proximidade na relação, e mais do que isso, de grande intimidade e confiança, já que a criança identifica os adultos de referência em função do tempo que lhe é dedicado pelos cuidadores.

Post e Homann (2003, p. 15) referem-se aos momentos de rotina dizendo que “Os horários (a sequência diária de acontecimentos, como sejam tempo de escolha livre, refeição, tempo de exterior) e as rotinas (interações durante o almoço, a sesta e os cuidados corporais) estão ancorados, para cada criança, em torno da principal figura que presta cuidados”. Neste caso, uma rotina organizada em contexto de creche deve abranger momentos de alimentação, higiene, repouso e momentos lúdicos e recreativos, sendo que a garantia de que o ambiente em que são oferecidos estes cuidados é seguro é a figura base citada pelos autores.

Torna-se pertinente referir que estes cuidados básicos carecem sempre de uma componente pedagógica, o que é reforçado por autores como Zabalza (1998). Sem intencionarmos recorrer a nenhum modelo pedagógico, o autor refere que “Cada educador constrói uma rotina diária que lhe permite desenvolver o jogo educativo com o seu grupo de crianças.” (p. 185). O autor reforça que sendo a rotina uma sequência de acontecimentos, esta não deve ter um carácter rígido podendo ser alterada sempre que as circunstâncias assim o exijam, desde que as alterações sejam do conhecimento das crianças para assimilarem as mudanças.

Importa intensificar que “A qualidade destes momentos tem a ver com o grau de envolvimento das crianças com os adultos” (Freitas, 2016, cit. in Sarmiento et al., 2016, p. 137). A autora refere que essa qualidade assenta em pressupostos pedagógicos potenciados pelo educador e pelas crianças consoante as características do grupo. Assim, concorda-se com a autora supracitada quando descreve a rotina como “Uma conjugação de tempos organizados no sentido de proporcionar oportunidades de exploração à criança” (*idem*, p. 136).

Perante a reflexão anterior, poder-se-á assumir que nos momentos de rotina o educador de infância está a cuidar e ao mesmo tempo a educar. Silva (2017, p. 31) define estes dois conceitos. Para ela, citando Cesar (2008), “Cuidar é respeitar, estimar, ter solicitude, reconhecer o valor da pessoa humana em si e no outro”. Já o educar, citando Silva (2017, p.31), “É criar hábitos socialmente aceites, deixar crescer, apoiar a descoberta e ajudar a sistematizar o que se vai descobrindo”. Esta definição transporta-nos até um conceito que nos parece pertinente referir nesta reflexão, sendo ele o “educuidar”.

Definido por Caldwell, este termo foi a tradução que a educadora americana encontrou para o termo “educare”. A autora define-a como o termo que “Melhor transmita a natureza e a importância da sua função e que, para além disso se faça tudo o que for necessário para melhorar a qualidade do serviço” (Caldwell, 2005, p.269). A autora não entende o educuidar como um novo termo, mas sim como uma nova prática ou serviço. “Quando só existirem programas para

a infância que proporcionem, ao mesmo tempo, as componentes de educação e de cuidados, ou seja, o serviço integrado do educare, tal será ótimo para as crianças” (*idem*, p. 272).

Caldwell refere que este conceito surgiu como forma de valorização da resposta educativa dos 0 aos 3 anos, inicialmente concebidos como serviços de guarda, como já houve oportunidade de referir. Este reforço confere intencionalidade educativa aos momentos vividos na creche.

Deste modo, cabe ao educador de infância a tarefa de planear cuidadosamente estes momentos. “A importância atribuída a cada momento de rotina dependerá da intencionalidade pedagógica que a educadora lhes deseja atribuir” (Freitas, 2016, cit. in Sarmento et al., 2016, p. 137). Esta tamanha responsabilidade, segundo Hohmann e Weikart (2011, p. 227) “Oferece um enquadramento estável no qual as crianças (...) podem sem perigo iniciar, refletir sobre, modificar e expandir as experiências de aprendizagem pela ação”.

Freitas (2016, cit. in Sarmento et al., 2016, p. 144) descreve o educador de infância como um elemento que deve ser

Sensível, afetuosa, compreensiva e flexível. É necessário que conheça as necessidades das crianças de modo a intervir no seu desenvolvimento, acompanhando-as nos seus progressos e, sobretudo, cativando-as para estabelecer um inter-relacionamento único que se vive em creche, com base na afetividade.

A dimensão afetiva é indispensável à relação pedagógica. É sobre esta relação que falará o texto que se segue.

Como já foi mencionado anteriormente, não existe até aos dias de hoje um currículo específico para a creche. Como tal, o educador de infância destes contextos gere o seu currículo com base nas já referidas OCEPE. Estas orientações estabelecidas com base na falta de um currículo destinado à educação de infância garantem a prática educativa. Contudo, importa refletir sabendo que recebem todos a mesma formação inicial, o que faz com que a qualidade da prática profissional em creche dependa em parte da sua iniciativa e capacidade (Ludovico, 2007, pp. 33-34).

A partir deste ponto, irá assumir-se, como referencial pedagógico da creche, as OCEPE já que, na sua segunda edição (2016) as mesmas foram construídas sob os Fundamentos e Princípios da Pedagogia para a Infância, que se entende dos 0 aos 6 anos.

Relativamente ao Manual dos Processos-Chave mencionado anteriormente como um referencial para a creche, diga-se que o mesmo não fornece nenhum tipo de orientação curricular destinada ao papel do educador de infância, sendo este o gestor do currículo, desempenhando um papel fundamental na reforma do currículo. Logo assumir-se-á que

A existência das orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar exige, conseqüentemente, aos educadores enquanto agentes de mudança, uma ação mais sistematizada. Na verdade, torna-se cada vez mais pertinente uma permanente atitude de reflexão crítica e de investigação-ação sobre a sua prática, na certeza de que não

poderão ser consumidores de um currículo, mas terão que necessariamente de procurar estratégias que possam promover a inovação educativa, tornando-se gestores criativos das referidas orientações curriculares, enquanto sugestões curriculares globais que fundamentam epistemologicamente a sua ação. (Ludovico, 2007, p. 44)

Segundo Roldão (1999, cit. in Ludovico, 2007), gerir o currículo “Implica necessariamente assumir opções e tomar decisões sobre o figurino que o currículo deve assumir em cada contexto específico” (p. 44).

Já é claro que existem diferentes formas de utilizar métodos de ensino e aprendizagem, mas Alarcão (1996, cit. in Ludovico, 2007, p. 46) diz que o elemento comum a todos eles é a metacognição, ou seja, o pensar sobre o pensar. Como tal, ir-se-á sublinhar que a prática do educador deve ter esta intencionalidade.

Desta forma,

Cabe ao/à educador/a apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, de modo a que, progressivamente, as escolhas opiniões e perspectivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas. Deste modo, cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (crianças e educador/a). (Lopes da Silva et al 2016, p. 9)

Assim sendo, “O educador promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade” (*idem*, p. 11). Nesta dinâmica interativa, as autoras ainda sugerem que o educador não deve interferir nas iniciativas da criança, mas sim encorajá-las nas suas investigações.

Com base nas OCEPE e em Ludovico (2007), ver-se-á de seguida, e de forma mais específica, quais as etapas que deve incluir a intervenção de um educador de infância no seu papel de atenção à criança, com um interesse na melhoria contínua da sua intencionalidade educativa.

O Educador deve ser um observador. Observar constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação. Ludovico (2007, p. 47) refere que “Observar a criança e o grupo em geral é uma prática necessária para conhecer as capacidades, interesses e dificuldades das crianças, no seu contexto familiar e social.”. Este processo implica documentar e sistematizar a informação para que o educador se permita refletir acerca das situações observadas.

Lopes da Silva et al (2016, p. 14) referem-se a este processo como meio privilegiado, já que a observação permite utilizar ferramentas pedagógicas significativas. “Compreender a criança no seu contexto implica que o/a educador/a selecione e utilize diferentes formas e meios de observação e registo, que lhe permitem “ver” a criança sob vários ângulos e situar essa “visão” no seu processo de aprendizagem”. Posteriormente a esta recolha, o educador torna-se

um profissional fundamentado e esta documentação pedagógica permitir-lhe-á adequar a sua prática através da planificação da mesma.

O planeamento é um processo construído de acordo com o conhecimento obtido do grupo através da observação, tendo em conta, como já foi referido, a individualidade de cada criança, onde o educador poderá refletir a sua intencionalidade educativa, questionando-se acerca da mesma. Lopes da Silva et al (2016, p. 15) referem que “Planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas”.

Planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem”, ou como refere Ludovico (2007), é fazer com que “O educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, de acordo com o seu nível de desenvolvimento, interesses e capacidades, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários” (p. 48).

Transpondo de uma forma específica estas orientações para o contexto da creche, o educador deve estar sempre preparado para o imprevisto, pois a dependência física e emocional das crianças mais novas exige que muitas vezes este profissional tenha que investir mais no cuidar no que no educar. Para além disso, cada profissional deve contemplar no seu planeamento uma rotina específica onde, como já foi referido anteriormente, são assegurados os cuidados básicos da criança. Não deve entendê-la como prestação de cuidados por si só pois estes momentos são potenciadores de grandes oportunidades educativas.

Desta forma, o educador está a agir com intencionalidade educativa, ou seja, está a construir o seu currículo e a desenvolvê-lo adequando-o. “Traduz-se, afinal, em gerir o currículo em contexto, tomando opções e estruturando o trabalho e os saberes numa ação que tenha como horizonte a aprendizagem das crianças” (Ludovico, 2007, p. 49).

Quando um educador reflexivo toma consciência da sua ação, está a avaliar. Não pode existir avaliação se não houver reflexão. Carvalho e Portugal (2017, p. 23) mencionam que “A avaliação permite tomar decisões informadas, recorrendo o educador ao seu conhecimento profissional em diversas áreas, como a aprendizagem e o desenvolvimento, a diversidade, os conteúdos pedagógicos, a integração inerente à educação de infância”. Ludovico (2007, p. 49) refere, neste contexto avaliativo “A atitude do educador como prático reflexivo, ou seja, com capacidade de criticar e questionar a sua própria ação.

Entende-se que este é um processo cíclico pois todos estes pressupostos funcionam de forma encadeada e articulada, num ciclo contínuo.

Um outro aspeto inerente à função do educador, que aparenta ser bastante relevante é a comunicação e envolvimento da comunidade educativa. Numa perspetiva sistémica e

ecológica²⁷, que define, entre outros pressupostos, que o indivíduo interage com vários sistemas, e no seguimento da análise à importância do papel social da infância, considera-se fundamental que o educador estenda o seu currículo às famílias, envolvendo-as no seu planeamento. Por um lado, torna visíveis as suas opções educativas, por outro atribui significado às aprendizagens e comportamentos das crianças.

Esta reflexão acerca do papel do educador na creche deve ser alvo de uma leitura situada considerando o que Ludovico (2007) refere, ou seja, “Uma racionalidade científica e pedagógica que está a emergir, o que pressupõe a construção de um conhecimento sempre renovado”. (p. 54). A intervenção do educador de infância passa por “Contextos cada vez mais vastos e diversificados”, aos quais “Se desenham e levantam pressões e exigências crescentes”. (*ibidem*).

Perante as reflexões apresentadas, Portugal (1998, p. 124) traz à consideração que a inexistência de linhas orientadoras de políticas de ação coerentes ainda deixa estas instituições à mercê das diferenças no que diz respeito ao ser e ao fazer.

A partir de uma prática profissional como educadora de infância em contexto de creche, centrada num olhar para a primeira infância inovador, tal como o convite que Lipman lança à filosofia, será seguidamente apresentada a investigação promotora do presente texto. Assim sendo, centrados na abordagem lipmaniana, será intuito conduzir o leitor, através de um estudo de carácter exploratório com a adoção de uma metodologia qualitativa, à origem do conceito de Comunidade de Investigação Filosófica, infraestrutura pedagógica, epistemológica, ética, estética e política, presente nas abordagens apresentadas no trabalho filosófico com as crianças.

Como será oportuno expressar, a abordagem assenta em pressupostos que permitem a prática facilitadora de pensar de forma livre e autorregulada. Através das múltiplas competências que promove, pretende-se saber até que ponto a prática do diálogo em CIF pode ser um meio por excelência para que a criança explore filosoficamente o seu pensamento.

Assumir-se-á uma postura de entendimento da criança como um ser holístico em construção, sob a pedagogia ‘da escuta’ que ajuda o educador a ir ao encontro das suas verdadeiras necessidades.

²⁷ “Esta abordagem assenta no pressuposto que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive.” Importa, nesta ótica, entender o meio e “considerá-lo como constituído por diferentes sistemas que desempenham funções específicas e que, estando em interconexão, se apresentam como dinâmicos e em evolução. Assim, o indivíduo em desenvolvimento interage com diferentes sistemas que estão em evolução”. Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 21).

Capítulo III – Construção de uma Comunidade de Investigação Filosófica em Contexto de Creche: Apresentação e Análise Interpretativa de Dados

Neste capítulo irá configurar-se a investigação que se propôs realizar, e que pretende apresentar a construção de uma Comunidade de Investigação Filosófica em contexto de creche, assim como a análise interpretativa acerca da forma como esta se foi estruturando, através de referências e aspetos significativos, integrando-os no trabalho filosófico de questionamento e interpretação das temáticas em análise na presente dissertação. Por conseguinte, apresenta-se o enquadramento conceptual de todos os princípios metodológicos e procedimentos utilizados, tendo por base as questões de pesquisa que orientam a tese.

Começar-se-á então por fazer uma contextualização do estudo através da caracterização do contexto e dos protagonistas pertinentes à investigação.

Posteriormente será feito o *design* metodológico que serviu de base à intervenção pedagógica, onde serão descritos os procedimentos metodológicos do estudo, assim como a natureza do mesmo, as conceptualizações de referência, pressupostos sob os quais a investigação se centra e suas características.

Num último ponto, proceder-se-á à análise interpretativa dos dados apresentados.

Irá recorrer-se a referenciais tais como Lopes da Silva et al (2016), Bolívar (2015), Bogdan e Biklen (1994), Sarmiento (2016), Katz (1997), Mendonça (2002), entre outros.

Optou-se por uma investigação de índole qualitativa por se identificar com a descrição de Bolívar (2015, pp. 22-23) quando se refere a estudos deste carácter, dizendo que

A abordagem qualitativa representa o conjunto de opções metodológicas através das quais o paradigma interpretativo é expresso na investigação dos fenómenos sociais. Fornece informações sobre o lado humano dos eventos sociais. Neste sentido, focaliza, de uma perspectiva subjetiva, o estudo de comportamentos, crenças, opiniões, emoções, atitudes, valores, sentimentos e o relacionamento entre as pessoas.²⁸

De acordo com Ludovico (2007, p. 82) “A expressão «investigação qualitativa», de uma forma genérica, agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos, designados por qualitativos, ou seja, ricos em pormenores, descritivos relativamente a locais, pessoas ou acontecimentos, são, em geral, de complexo tratamento estatístico”. É com base nesta natureza de compreensão de como a criança cria, modifica e interpreta o mundo do qual faz parte que será explicado como foi construído o presente estudo, posteriormente à sua contextualização, e de forma mais detalhada.

²⁸ “El enfoque cualitativo representa el conjunto de opciones metodológicas através de los cuales se expresa el paradigma interpretativo en la investigación de los fenómenos sociales. Prove información acerca del lado humano de los hechos sociales. En este sentido se enfoca, desde una perspectiva subjetivista, al estudio de comportamientos, creencias, opiniones, emociones, actitud, valores, sentimientos y la relación entre las personas” (Tradução Livre).

Importa referir que a concretização do trabalho em questão obteve parecer positivo da Comissão de Ética da Universidade dos Açores através do parecer n.º 36/2018.

3.1 Contextualização do Estudo

3.1.1 Caracterização do contexto

O presente estudo foi feito numa das salas da creche de uma IPSS, cuja missão, visão e valores assentam em princípios católicos, de cariz solidário.

Sita numa aldeia do Concelho de Albufeira, a sul de Portugal, numa zona mais rural, a Freguesia conta com um moinho, um castelo, um lagar de azeite, pequenos museus com antiguidades específicas do local e um centro comunitário. Nesse centro tutelado pelo Ministério da Segurança Social, para além da creche, existem outras respostas sociais, nomeadamente lar, centro de dia e apoio domiciliário. Aqui se juntam, com um intuito sociopedagógico, o início e o fim da vida, e esta díade tem servido de base a riquíssimas experiências.

Tendo como referência o meio onde se insere, a missão desta instituição é contribuir para o bem-estar da comunidade, desde a primeira infância à terceira idade, prestando serviços diversificados, assentes em princípios cristãos, com o objetivo de promover e consolidar um desenvolvimento social equilibrado e harmonioso. A visão é tornar a IPSS, na sua área de intervenção social, uma referência, onde a comunidade se reveja neste centro, enquanto expressão de harmonia entre crianças, jovens, seus pais e avós. Os valores são a fraternidade, a interajuda, a compreensão, a bondade, a solidariedade, a participação e dedicação, a disponibilidade, a equidade, o desenvolvimento e a inovação. É nesta instituição que foi desenvolvido o gosto e interesse pelas aprendizagens dos bebés, os protagonistas deste estudo, caracterizados já de seguida.

3.1.2 O Campo de análise

3.1.2.1 Caracterização do grupo

Esta investigação tem como protagonistas 14 crianças até aos 3 anos, utentes de uma IPSS, que prontamente se disponibilizaram a colaborar na construção de uma Comunidade de Investigação Filosófica, virando costas àquilo que Formosinho e Machado (2008) nomeiam de currículo pronto-a-vestir, ou seja, uma abordagem baseada em conteúdos previamente programados fora de um contexto específico.

Assim, para a investigação colaboraram 14 crianças com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses, 10 do sexo masculino e 4 do sexo feminino que serão referidas no decorrer do texto de acordo com a tabela seguinte.

Tabela 3.1. Caracterização do grupo de crianças

Crianças	Idade (meses)	Género
A	11	Masculino
B	18	Feminino
C	18	Masculino
D	14	Feminino
E	17	Masculino
F	9	Masculino
G	12	Masculino
H	9	Feminino
I	12	Feminino
J	12	Masculino
L	20	Masculino
M	14	Masculino
N	15	Masculino
O	19	Masculino

Neste grupo de crianças, 10 frequentam a creche desde o berçário (4 meses), e as 4 restantes estão numa instituição pela primeira vez, sendo esta a primeira resposta social que frequentam, à exceção de uma 1 que já havia frequentado uma ama.

O agregado familiar das crianças em causa varia entre os 3 e os 6 elementos, sendo eles mãe, pai e irmãos. Relativamente às famílias, pode-se dizer que na sua maioria são interessadas, participando ativa e habitualmente no dia-a-dia da criança na creche, valorizando o trabalho realizado.

As crianças são, normalmente, assíduas uma vez que só faltam em caso de doença ou período de férias, fator que poderá estar relacionado com a profissão dos pais e com o reconhecimento da importância da creche para o seu desenvolvimento.

O grupo em questão estabelece boas relações sociais.

3.1.2.2 Caracterização da Sala de Atividades

A sala de atividades onde foi desenvolvido o estudo apresenta-se como um espaço que permite a realização das diferentes atividades pedagógicas, tendo em conta que estas devem permitir o bom desenvolvimento global da criança. Esta sala cumpre os requisitos mencionados na norma em vigor (despacho conjunto nº 268/97, de 25 de agosto). O espaço físico, à semelhança de toda a prática pedagógica, deve ir ao encontro das necessidades das crianças e como tal deverá ser um espaço dinâmico tendo em conta as necessidades das crianças e do

grupo em si, como é o caso. Para além de ser uma creche espaçosa, está apetrechada com materiais lúdicos, mas acima de tudo tem muita luz natural e as janelas remetem para um cenário rural inconfundível.

A Sala dos Pirilampos (nome fictício) está organizada de forma a proporcionar às crianças fácil acesso aos materiais e fácil movimentação. Assim, possui diversos espaços de brincadeira onde há conversas em grande grupo, uma casinha, espaços de consulta de leitura que são móveis, espaço para deslocar carrinhos, espaço dos jogos onde se pode encontrar uma mesa com 4 cadeiras onde são realizados jogos de encaixe, bem como outras atividades diversas que são planeadas tendo em conta as áreas de conteúdo que constituem as OCEPE, ou seja, “Âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 31).

Importa salientar que a referida sala possui uma janela e uma porta de vidro que, para além de contribuir para uma boa iluminação e arejamento, dão acesso direto a um pátio comum, permitindo às crianças brincar e realizar as mais variadas atividades no exterior já que “Quando já conseguem andar e trepar, as crianças estão ávidas por explorarem uma grande variedade de equipamento e material de exterior, incluindo elementos naturais” (Post & Hohmann, 2003, p. 164). As características apresentadas têm como objetivo fazer com que “A criança realize aprendizagens com sentido, sendo capaz de as utilizar noutras situações quotidianas, desenvolvendo atitudes positivas face às aprendizagens e criando atitudes positivas face às aprendizagens e criando disposições favoráveis para continuar a aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 31).

Para a realização da higiene o grupo desloca-se a uma casa de banho com uma muda fraldas e módulos de madeira onde se encontram os pertences de cada uma das crianças necessários à limpeza diária das mesmas. A casa de banho possui ainda 4 lavatórios, 4 sanitas, 4 urinóis e um poliban.

3.1.2.3 Atividades de Rotina

Importa mencionar os momentos de rotina implementados, visto que as sessões dinamizadas para a concretização do estudo foram articuladas com estes momentos, sendo que alguns desses momentos foram utilizados propositadamente já que “A rotina diária surge no ambiente educativo como um dos aspetos mais importantes a considerar pelos profissionais da infância” (Freitas, 2016, cit. In Sarmiento et al., 2016, p. 129). Para além de constituírem momentos previsíveis, os mesmos devem ter caráter flexível, onde se estabelece um equilíbrio entre a os cuidados a ter com as crianças, e as atividades pedagógicas, o que exige aos educadores uma intencionalidade educativa.

“O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade (...) e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes

áreas de conteúdo” porque “o tempo é de cada criança, do grupo de crianças e do educador, importa que haja uma organização do tempo decidida pelo educador e pelas crianças” (Lopes da Silva, 1997, p. 40).

Já Freitas (2016, cit. In Sarmiento et al., 2016, p. 142) refere que “É necessário otimizar os tempos em creche e articular de forma planeada e refletida o papel dos diferentes intervenientes das equipas pedagógicas”.

Nesta perspetiva de aliar os momentos dos cuidados à componente educativa, importa clarificar estes tempos, o que são e como se estruturam, como será feito já de seguida.

Na creche citada, as rotinas, habitualmente, começam com o acolhimento.

De acordo com Freitas (2016, cit. In Sarmiento et al., 2016, p. 137), “Este momento é destinado à receção da criança bem como à partilha/ troca de informação entre o encarregado de educação, ou outro familiar, e a equipa pedagógica”. Freitas (*idem*) refere que esta receção deve ser feita de forma calorosa já que se trata de uma parte do dia que provoca muita ansiedade nos intervenientes. A criança e os pais pela separação, o educador, pela necessidade de gestão das emoções de todos os intervenientes, incluindo ele próprio já que “Todas as crianças necessitam de se sentir incluídas (...). Este sentimento é possível através do respeito mútuo, de relações afetivas e recíprocas entre a criança e as educadoras”.

A partir das 9h30, segue-se a conversa de grupo entre as crianças e a educadora titular da sala, onde são utilizadas estratégias de motivação para as atividades planeadas.

Na conversa em grande grupo, as crianças e os adultos sentam-se nas almofadas em volta do tapete e começam por dinamizar as atividades planeadas.

A estratégia de motivação visa uma introdução às atividades que a educadora propõe ao grupo, tendo em conta os seus interesses e motivações que, como o próprio nome indica, pretendem motivar a criança para os momentos seguintes. Habitualmente são usadas estratégias como: histórias; dramatizações; canções; fantoches; caixas/sacos de surpresas; entre outros.

As atividades dirigidas pela educadora são planificadas semanalmente e este plano encontra-se afixado na entrada da sala para que toda a comunidade educativa possa consultar. No entanto, há sempre a possibilidade de realizar outras atividades que não as planeadas, ou seja, sempre que as crianças mostrarem interesses diferentes a educadora deverá ter essa sensibilidade e articular as atividades de acordo com os interesses das mesmas.

Nas rotinas e cuidados de higiene, Freitas (2016 cit. In Sarmiento et al. 2016, p. 140) sugere que o educador potencie estes momentos através do diálogo e estratégias lúdicas.

Os momentos de refeição são momentos privilegiados de comunicação entre a educadora e as crianças. Neste momento, a educadora deve estar desperta para as especificidades alimentares e gostos de cada criança, ajudando-a a tornar-se cada vez mais ativa e independente neste processo, não só a nível motor, mas também a nível de escolhas. Dado que “É característico que a criança sinta vontade de tocar, sentir as formas, sabores e texturas, cheirar, olhar, ou seja, explorar o alimento” (*idem*, p. 138).

Não menos importantes e essenciais nesta fase pelas características da idade são os momentos de descanso. Nesta fase do dia, a criança precisa de fazer o retorno à calma que poderá ser vivenciado de variadas formas. No entanto, a presença da educadora e da restante equipa pedagógica é essencial para manter a tranquilidade no grupo.

Ao final do dia, a criança é entregue ao seu familiar. Para estes momentos Freitas (*idem*, p. 140) sugere que sejam o mais livre possível já que as crianças, pelo cansaço do dia, se encontram menos tolerantes. Importa que o familiar receba as informações de acordo com a disposição da criança nesse dia, rotinas e outras que a equipa pedagógica considere importantes.

Apesar do caráter flexível dos horários apresentados seguidamente, as rotinas da sala apresentam-se sintetizadas já de seguida.

Tabela 3.2. Rotinas da Sala dos Pirilampos

Horário	Rotina
8h – 9h30	Acolhimento
9h30 – 10h00	Atividades de escolha livre
10h00 – 10h45	Atividades orientadas em grande ou pequeno grupo
10h45 – 11h00	Higiene
11h00 – 12h00	Almoço
12h00 – 12h15	Higiene
12h15 – 15h00	Repouso
15h00 – 15h30	Higiene
15h30 – 16h00	Lanche
16h00 – 16h15	Higiene
16h15 – 16h30	Atividades de escolha livre
16h30 – 18h00	Entrega das crianças aos Pais e Encarregados de Educação

Tendo estas rotinas também um caráter pedagógico, far-se-á uma breve análise à metodologia utilizada pela educadora da sala interveniente do presente estudo, em função da sua intervenção pedagógica.

3.1.2.4 Metodologia da Educadora de Infância

A educadora de infância titular da sala centra a sua intervenção de acordo com uma abordagem por projetos. Ensinar e aprender por projetos é, segundo Katz (1997, p. 3) “Uma experiência gratificante”.

De acordo com Costa (1997, p. 17, cit. in Mendonça 2002, p. 14), o conceito de projeto “É um daqueles conceitos cuja história é marcada pela apropriação que dele foram progressivamente fazendo várias áreas de conhecimento, de tal forma que hoje se torna difícil precisar a sua identidade conceptual e semântica”.

A autora (*ibidem*) reporta à raiz latina do conceito que significa projetar, ou seja, lançar para a frente. No entanto, apresenta-se vasto nos seus significados e perspectivas. A descrição de Katz (1997) que se refere ao projeto como um método de ensino para crianças mais novas, descreve o trabalho de projeto como “Um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Consiste na exploração de um tópico ou tema”(idem, p. 3).

Percebeu-se que esta intervenção deu às crianças oportunidades específicas e não só às crianças, mas também à equipa pedagógica e comunidade educativa em geral.

Segue-se, de forma sintética, o enquadramento histórico desta abordagem.

De acordo com Mendonça (2002), “Na nossa cultura o projeto surgiu como perspectiva técnica do renascimento, com os projetos de arquitetura (...). Mais tarde, transformou-se, no Século das Luzes, num novo ponto de cristalização com o projeto de sociedade. O Romantismo e a fenomenologia contribuiram nos séculos XIX e XX para organizar um terceiro enfoque: o projeto existencial com a dominante relacional” (pp. 13-14). Segundo a autora, só depois dos anos 70 o projeto “Democratiza-se largamente, deixando a possibilidade a cada um de o definir” (*ibidem*).

A abordagem por projetos enquanto estratégia pedagógica surge da iniciativa do professor William Kilpatrick que procurou definir o conceito de projeto e a sua relevância educativa, relacionando-o com o processo de aprendizagem, por volta de 1918, altura em que publicou um conhecido artigo *The Methode Project* (Mendonça 2002).

Mas retome-se a perspectiva de uma prática incluída num currículo para a primeira infância. De acordo com esta abordagem, a educadora da sala dos pirilampos assume “cultivar a vida da mente da criança mais nova” (Katz, 1997, p. 6), ou seja, de acordo com uma abordagem por projetos, o educador dá ênfase à participação ativa das crianças nas suas descobertas, cujo tema é retirado do quotidiano das mesmas, quer de uma experiência em grupo ou individual.

“Uma educação adequada às crianças mais novas deverá dirigir-se ao pleno desenvolvimento das suas mentes em crescimento, à medida que se esforçam por compreender melhor as suas experiências. Incentiva-as a pôr questões, a resolver dificuldades e a aumentar o seu conhecimento de fenómenos significativos que as rodeiam” (*ibidem*).

Analisar-se-ão de seguida os princípios básicos desta abordagem para que se compreenda o tipo de estímulo promovido com os protagonistas deste estudo.

De acordo com Mendonça (2002, p. 65), “A abordagem por projetos é sustentada por princípios que ajudam a decidir: o que deve ser aprendido? quando deve ser aprendido? como

deve ser aprendido?”. A possibilidade de escolha é um dos pressupostos mais significativos desta abordagem onde o educador pode negociar várias técnicas que pretende integrar no processo de ensino aprendizagem. Katz (1997, p. 97) chama-lhe “Variedade de métodos de ensino” já que, como refere Mendonça (2002, p. 67), “O que a criança aprende não deve ser compreendido como o resultado automático do que nós pensamos que deve ser aprendido”.

Esta perspetiva torna-se pertinente para o presente estudo já que se entende que a referida abordagem é acima de tudo uma ferramenta, não uma pedagogia.

Esta ferramenta, aliada a outras, constitui a prática do educador de infância que deve “Utilizar meios para fortalecer a predisposição das crianças para serem engenhosas e independentes à medida que trabalham em projetos” como refere Katz (1997, p. 169), quer através da garantia de acesso a variados materiais, quer pela facilitação da consulta de literatura, quer incentivando a partilha de saberes entre si, desviando o foco da pessoa do educador, através daquilo que Katz (1997) define por troca livre de informação. “Os professores também têm acesso aos conhecimentos e compreensão das crianças através de um nível adequado de informalidade, observando e escutando-as enquanto brincam” (*idem*, p. 96). A informalidade que Katz (1997) refere indica um princípio em que as crianças devem ser incentivadas a dominar estratégias que as incentivem à investigação, tais como, «podes explicar outra vez?».

Na sequência da reflexão anterior, e redirecionando o foco do presente texto para a abordagem que se pretende que esteja na base do estudo que se apresenta, a Filosofia para Crianças, entenda-se também que uma parte significativa da aprendizagem depende do que a própria criança faz.

Como tal, será feito de seguida o enquadramento metodológico do presente estudo tendo em conta a sua natureza e enfoque, assim como as fases do processo de investigação e respetivos procedimentos.

3.2 *Design* metodológico e intervenção pedagógica

Irá ser apresentado neste ponto a integração da informação recolhida e analisada à luz do quadro teórico-conceitual que suporta o estudo. Para isso, consideraram-se contributos de referência a este modelo investigativo os estudos de Bogdan e Biklen (1994), Baratta e Bertnet (2000), Lima e Pacheco (2006).

3.2.1 Natureza do estudo

3.2.1.1 *Investigação Qualitativa*

O presente estudo, para além do trabalho hermenêutico de análise e interpretação de textos, que tem vindo a ser apresentada, trata uma investigação de carácter exploratório, com a adoção de uma metodologia qualitativa.

Segundo Lima e Pacheco (2006, p. 7), “A realização de projetos de investigação é uma atividade cada vez mais difundida entre nós, em múltiplos domínios académicos e profissionais.” Os autores reforçam esta ideia dizendo que a investigação permite intervir na realidade, aprendendo e conhecendo nos mais variados campos, tornando esta uma ferramenta indispensável no domínio da formação e do exercício profissional. (*ibidem*).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), esta metodologia surgiu nos finais do séc. XIX, início do séc. XX, assumindo um crescendo na sua utilização nas últimas décadas.

Os autores supracitados (*ibidem*) referem-se a esta metodologia atribuindo-lhe cinco características. (1) A fonte dos dados é o ambiente natural, e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados recolhidos pelo investigador são essencialmente de carácter descritivo; (3) neste tipo de metodologia, os investigadores interessam-se mais pelo processo em si do que pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se essencialmente por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências. Daí afirmarem que “Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto”. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

Considera-se pertinente a analogia que Bogdan e Biklen (1994) fazem à investigação qualitativa, assemelhando-a a um funil já que no início a mesma é mais ampla pois os participantes são vistos no seu ambiente natural, e este é amplamente rico ao nível dos recursos sejam eles humanos, materiais e/ou até mesmo naturais. Contudo, importa perceber o que investigar e porquê, delineando um caminho que se torne cada vez claro ao investigador relativamente aquilo que são os objetivos do estudo, descritos num dos pontos seguintes.

Um aspeto importante que prevaleceu na escolha de um estudo desta índole tem a ver com a possibilidade de envolvimento do investigador através da prática de uma observação participante, onde o mesmo tem possibilidade de escutar, dialogar e observar os intervenientes.

Considera-se que uma investigação quantitativa faria perder em números ou estatísticas características do comportamento humano no seu contexto natural, um aspeto fundamental à presente investigação.

Para que sejam melhor entendidas as opções do investigador no que concerne à investigação em si, seguem-se as questões que orientaram este estudo e os objetivos que pretendem responder às mesmas.

3.2.2 Questões orientadoras do estudo

São questões orientadoras deste estudo as seguintes:

- (1) Serão as crianças em contexto de creche capazes de desenvolver habilidades e competências que lhes permitam constituir-se em Comunidade de Investigação Filosófica?

- (2) A prática da Comunidade de Investigação Filosófica com crianças em contexto de creche trará algum desafio ao próprio conceito de Comunidade de Investigação Filosófica e aos seus pressupostos?

3.2.3 Objetivos do estudo

Na tentativa de responder às questões orientadoras deste estudo, os objetivos do mesmo são os seguintes:

- (1) Compreender quais os pressupostos do conceito de Comunidade de Investigação Filosófica tal como foram pensados por Matthew Lipman e Ann Sharp, quando aplicados ao contexto de creche;
- (2) Observar na prática o modo como as crianças até aos 3 anos podem responder a esses pressupostos, construindo uma Comunidade de Investigação Filosófica;
- (3) Explorar os desafios que as crianças em contexto de creche colocam à prática filosófica, verificando de que modo esse exercício pode permitir (re)pensar o próprio conceito de comunidade de investigação;
- (4) Repensar as práticas em creche à luz da Filosofia para Crianças.

3.2.4 Opções e procedimentos metodológicos

3.2.4.1 Fases do estudo

Relativamente ao processo, característico de um estudo qualitativo, Gomez (1996, cit in Ludovico, 2007, p. 91) refere-se aos procedimentos metodológicos como “a forma característica de investigar”. É com base nestes procedimentos que serão apresentados os diferentes momentos do presente estudo no que se refere à recolha, tratamento e análise de dados.

- (1) Escolha do contexto e do grupo

Quando um investigador pretende ter acesso a um local e a um grupo de participantes, é necessária uma autorização prévia ao responsável máximo desse mesmo local já que, tal como sugerem Lima e Pacheco (2006), estão em causa questões éticas que podem tornar-se bastante complexas. Deste modo foi importante assegurar que a intervenção do investigador não seria coagida por nenhum constrangimento desta ordem. Mas a escolha do local envolveu outras prioridades.

A escolha de realizar a presente investigação em contexto de creche, para além do gosto nutrido por esta faixa etária, pela intervenção pedagógica e educativa que a mesma possibilita, teve-se em conta essencialmente as teses de Gopnik (2010) e Puig (2015) pelo interesse atribuído aos estudos na área da primeira infância, acreditando ser possível estimular as crianças

desta faixa etária para um bem pensar, através da mobilização de competências que lhes permitam ordenar e estruturar habilidades cognitivas inerentes ao conceito de Comunidade de Investigação Filosófica, nomeadamente “Sentar-se em círculo, falar à vez, escutar, seguir um fio condutor” (Puig, 2015, p. 10).

Corroborando Puig (*ibidem*), não se trata de conduzir as crianças, mas de lhes ensinar a conduzirem-se.

Para tal, foi necessário recorrer a um contexto que se considerou reunir a disponibilidade e condições à aplicabilidade do presente estudo, o contexto já descrito anteriormente.

Também atendendo aos critérios definidos por Puig (2015), onde a autora refere que as sessões em Comunidade de Investigação Filosófica devem fazer-se de forma cuidada e planeada, quer em termos de condições físicas, num espaço cómodo e tranquilo que garanta condições favoráveis à comunicação, e a escolha deve também e mais importante ainda ser de um contexto que permita a liberdade de expressão, ou seja, um lugar que potencie a comunicação. Puig refere que um espaço ruidoso não permite concentração, pensamento, reflexão e a comunicação entre os participantes da Comunidade de Investigação Filosófica.

A autora refere que as condições supracitadas são determinantes desenvolver os pressupostos da Comunidade de Investigação Filosófica.

(2) Elaboração de um plano de trabalho

Foi elaborado um plano de trabalho com o intuito de programar o estudo investigativo nas suas várias fases. Este plano constitui uma espécie de calendarização onde foi feita uma perspetiva de distribuição dos vários momentos do estudo pelo tempo definido para uma melhor organização do investigador.

(3) Pedido de autorização à direção da instituição para a realização do estudo

Foi dirigida uma carta ao presidente da instituição onde decorreu a investigação com a finalidade deste autorizar a sua concretização através da utilização do espaço por parte do investigador, acesso aos recursos humanos e a alguns materiais.

(4) Encontro com a Educadora de Infância.

Após recebida a autorização da direção para a realização do estudo no contexto selecionado, foi realizado um primeiro encontro com a Educadora de Infância titular da sala para legitimar a intervenção presencial, assim como fazer uma análise diagnóstica dos intervenientes do estudo no que refere às suas características mais gerais (idades, número de crianças, equipa pedagógica, espaço físico).

(5) Encontro com as crianças

Foi promovido um encontro com as crianças no sentido de perceber se estariam dispostas a participar no estudo, após lhes ter sido explicado o mesmo de uma forma clara e prática, e de serem revelados alguns dos materiais a utilizar, de modo a criar uma motivação prévia no grupo.

(6) Enquadramento Teórico

Foi feito, paralelamente à investigação, um trabalho hermenêutico de análise e interpretação de textos filosóficos e educativos, de autores que se considerou terem textos pertinentes ao suporte do presente estudo.

(7) Aplicabilidade de Termo de Consentimento Informado

A obtenção do consentimento informado é um procedimento muito importante do decurso da investigação. Lima e Pacheco (2006, p. 142), dizem que “É o princípio fundamental para a aceitabilidade ética de um estudo”. Os autores referem que este procedimento torna tudo claro e fornece uma prova de que a pessoa foi informada, e consentiu o seu envolvimento na investigação. (*idem*, p. 144).

Nesta ordem de ideias foi entregue a cada uma das 14 famílias um termo de consentimento informado (Apêndice A) de acordo com o preceituado no Código de Ética da Universidade dos Açores, salvaguardando todos os procedimentos para as boas práticas da investigação. O mesmo foi elaborado com uma linguagem simples, assumindo apenas os detalhes relevantes para o participante, ou seu representante, como é o caso. Mais informo que esta foi uma decisão tomada após emissão de um parecer positivo por parte da Comissão de Ética da Universidade dos Açores.²⁹

(8) Recolha de dados

Após ter sido dada autorização por parte das 14 famílias para a participação da criança no estudo, iniciou-se o trabalho de intervenção direta na sala de atividades com os intervenientes.

Importa referir que o primeiro encontro com o grupo teve como objetivo perceber se as próprias crianças estariam disponíveis a colaborar com o mesmo. Deste modo houve coerência com o próprio conceito de criança designado por Lipman e Sharp. Este foi um momento essencial dado que garantiu coerência à abordagem praticada, ou seja, seriam as crianças a apropriarem-se e a reconstruírem o seu pensar filosófico de forma direta e não os progenitores que só contactaram com as sessões de forma indireta.

Foram realizadas 10 sessões entre as 10h00 e as 10h45, inicialmente, uma vez por semana (às sextas-feiras), e ao fim de 4 sessões, duas vezes por semana, (às quartas-feiras e às sextas-feiras). As mesmas foram dinamizadas nestes dias específicos já que as crianças não tinham

²⁹ Parecer 36/2018.

nenhuma atividade que envolvesse profissionais externos à instituição, nomeadamente de enriquecimento curricular a dinamizar as suas sessões nesses dias.

A recolha de dados foi feita através de quatro instrumentos que foram selecionados por serem um suporte à análise interpretativa.

(9) Tratamento dos dados

Relativamente ao tratamento de dados, foi tido em conta o que referem Lima e Pacheco (2006). Os autores consideram esta forma de gerir informação deve passar pelo desenho e pelo planeamento do estudo para sua conseqüente análise. Em relação às análises referidas, os autores denominam-nas como “intermédias e preliminares” (p. 99), já que antecedem a análise interpretativa, e diferenciam-se desta. Por outro lado, já abrem caminho à interpretação. Os autores continuam dizendo que este se trata de um trabalho de antecipação, dado que “Elaboram-se sínteses, codifica-se, encontram-se temas e padrões, arruma-se a informação em grupos ou secções, escrevem-se narrativas, que levam a nova seleção e organização da informação” (*idem*, p. 100).

No presente estudo, ainda numa fase antecedente à análise interpretativa dos dados, a informação foi organizada de modo a que pudesse ser traduzida em significados possíveis.

(10) Análise interpretativa de dados

Paralelamente à recolha dos dados através de quatro instrumentos (vídeo, imagem, produções e notas de campo), os mesmos foram sempre fruto de análise e reflexão à luz dos pressupostos definidos nas questões orientadoras do estudo.

Segundo Denzin (1989, cit in Lima & Pacheco 2006, p. 100) “O papel da interpretação é (...) de modo geral, construir uma compreensão do fenómeno investigado de uma forma verdadeiramente autêntica”. O autor continua esta reflexão afirmando que interpretação “É um processo que dá origem aos significados múltiplos de um acontecimento, objeto, experiência ou texto. A interpretação é transformadora, ela ilumina, derrama a luz sobre a experiência” Denzin (1994, cit in Lima & Pacheco 2006, p. 100).

Deste modo, a análise interpretativa deste estudo será mencionada através da descrição e interpretação.

3.2.4.2 Instrumentos de recolha e tratamento de dados

Para além dos processos metodológicos, numa investigação devem ser explicados detalhadamente os métodos utilizados. O investigador precisa de meios que lhe permitam seleccionar a informação útil ao seu estudo. Os instrumentos de recolha de dados são meios que possibilitam o investigador a atingir os objetivos a que se propôs.

Posto isto, passar-se-á a explicar cada um dos quatro instrumentos utilizados para a recolha dos dados em análise interpretativa para o presente estudo. Importa referir que a

observação foi realizada de forma não estruturada, e acompanhou a aplicação de cada um dos instrumentos que será descrita já de seguida para garantir a objetividade à interpretação.

Para complementar a informação recolhida pela observação, recorreu-se também à utilização de mais quatro instrumentos, vídeo, imagens (fotos), produções e notas de campo, que serão descritas já de seguida.

(1) Vídeo

A utilização da gravação em vídeo é um recurso que se considerou de grande potencialidade para o presente estudo. Apesar de se corroborar com Baratta e Bertnet (2000) que dizem que esta técnica apenas permite ver a ponta do iceberg pois só revela a parte visível da atividade dos intervenientes, certo é que a mesma pode contribuir para a reflexão e questionamento acerca do modo de operacionalização do investigador.

Considera-se que este recurso favorece a apreciação dos pressupostos em estudo, essencialmente quando cruzado com os restantes instrumentos de recolha de dados.

Todas as sessões do estudo foram filmadas em momentos estratégicos do diálogo pela educadora titular da sala, através de telemóvel, para fácil e rápido acesso.

Estando registadas, recorreu-se à visualização das sessões sempre que necessário, permitindo colocar em evidência momentos específicos demonstrativos dos comportamentos das crianças. Deste modo, foi possível apreciar analiticamente determinados aspetos da construção da Comunidade de Investigação Filosófica.

(2) Imagens (Fotografias)

Considerando o que refere Edwards (2008, p. 98), quando menciona que a imagem ultrapassa a linguagem escrita e passa por “metáforas visuais que unem esse espaço entre o visível e o invisível, que comunica não através do paradigma realista, mas sim através de uma expressividade”, tornou-se pertinente a utilização do instrumento supracitado.

As imagens revelam momentos que se tornam desde logo evidentes por si só. Walker (1993) refere-se a este instrumento como um meio que possibilita uma voz qualitativa única aos participantes através de uma visão e interpretação muito própria dos mesmos e das suas vivências.

Para além disso considerou-se importante deixar registos visuais das sessões na sala de atividades para que as crianças contactassem com os mesmos nos dias em que os encontros não existiam. As imagens recolhidas também foram uma mais-valia pois além do registo gráfico, foram posteriormente utilizadas para constarem nos portefólios das crianças, permitindo também a partilha deste trabalho com as famílias.

(3) Produções

A análise das produções das crianças tornou-se fundamental neste estudo dado que muitas vezes é desta forma que expressam as competências adquiridas. Apesar da sua extrema importância, não foi o instrumento mais privilegiado por ter sido intencional evidenciar as experiências dialógicas. No entanto, considerou-se o registo gráfico como habilidade de comunicação que é. Puig (2015, p. 31) refere que estas habilidades “Servem para explicar, aplicar e formular o resultado de um conhecimento. Permitem-nos comunicar com os outros mediante diversas linguagens”.³⁰ A autora ainda reforça esta ideia sugerindo a o relacionamento dos diferentes sentidos já que esta é uma forma de enriquecer a assimilação da informação. (*idem*, p. 32).

(4) Notas de campo

Entende-se que esta é uma técnica muito comum pela sua grande utilidade já que permite recolher observações, explicações, interpretar e registar hipóteses, o que, cruzadas com os restantes recursos utilizados, garante maior eficácia ao levantamento dos dados e um entendimento mais consistente das práticas desenvolvidas já que foram registadas todas as informações consideradas pertinentes ao estudo.

Estas notas foram feitas após cada sessão.

Porlán e Martín (1997) acrescentam que as notas de campo permitem ir além da percepção intuitiva já que delas constam detalhes da experiência do investigador tais como diálogos, descrições, decisões, que alteram ou dirigem o processo de investigação.

Vasconcelos (cit in Lima & Pacheco, 2006, p. 95) refere-se a estas notas como “O mais próximo possível da realidade observada e que serão, numa segunda fase, enriquecidas com o pormenor e detalhe circunstanciados e descritivos”.

3.3 Apresentação e Análise Interpretativa de Dados

Neste texto serão descritas, analisadas e interpretadas as 10 sessões realizadas com o objetivo de construir uma Comunidade de Investigação Filosófica no contexto de creche, já descrito anteriormente.

Corroborando com o que sugere Mendonça (2011, p. 20) quando refere que “Ann Sharp costumava dizer que a melhor maneira de descobrir o que é a Filosofia para Crianças é fazer uma sessão”, foi iniciada uma série de 10 encontros com o grupo da creche que permitiram observar na prática o que refere Puig (2015 p. 12) quando diz que “Nesta etapa as crianças desenvolvem capacidades que permitirão conhecer, interpretar e posicionar-se em determinado contexto”.³¹

³⁰ “Sirven para explicitar, aplicar o formular el resultado de un conocimiento; las que nos permiten comunicarnos com los demás mediante diversos lenguajes” (Tradução Livre).

³¹ “En esta etapa los pequeños desarrollan las capacidades que les possibilitarán conocer, interpretar y posicionarse en el entorno” (Tradução Livre).

Como tal, será apresentada uma tabela síntese da planificação das sessões, da qual farão parte num momento inicial algumas considerações relevantes, transversais a todas elas, que pesaram na tomada de decisões, nomeadamente em relação aqueles que foram os referenciais selecionados, escolha dos estímulos e outros recursos materiais.

Gopnik exerce um grande suporte neste estudo pela forma como entende o bebé. Na sua obra *O Bebé Filósofo*, Gopnik (2010) tem um capítulo intitulado “Como é ser-se bebé?” onde a autora faz uma analogia entre o comportamento de um bebé ou criança pequena, assemelhando-o ao de um adulto quando viaja até um sítio desconhecido. Gopnik refere que da mesma forma que o adulto se sente atraído pelos estímulos que o envolvem nesse mesmo lugar, muitas vezes sem entender a língua, arranjando formas expressivas de comunicar, também a criança pequena se comporta deste modo quando nasce e começa a conhecer o ambiente que a envolve.

Na analogia supracitada, o adulto explora o novo contexto ao seu ritmo, em função daquilo para o qual se sente motivado, e o mesmo também deve acontecer com as crianças pequenas.

Compreender contextos está, como refere Gopnik (2010, p. 20), “Intimamente ligado à capacidade humana de pensar”, como será possível confirmar de seguida.

Tornaram-se suporte também algumas características do projeto NORIA pela sua pertinência e por revelar algumas experiências que já decorreram relacionando a primeira infância com a Filosofia para Crianças, através de uma prática em Comunidade de Investigação Filosófica que promove a capacidade de investigação através de jogos, contos e objetos variados.

Tendo sido as sessões iniciadas a meio do ano letivo, este passou a ser um momento novo na rotina do grupo.

Recorde-se que Post e Homann (2003, p. 15) referem que “Num contexto de aprendizagem ativa para bebés e crianças mais novas, os horários (a sequência diária de acontecimentos) (...) e as rotinas (...) garantem um sentido de segurança para a criança muito pequena, durante o período que está fora de casa”.

Com o mote de que “As rotinas são suficientemente repetitivas para permitirem que as crianças (...) ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento” (*ibidem*), surgiu a necessidade de fazer as sessões propostas não uma vez por semana como estava inicialmente previsto, mas duas vezes por semana, e assim foi a partir da quarta sessão.

De seguida será possível analisar uma tabela síntese que complementa a planificação que foi feita para cada uma das 10 sessões realizadas com o grupo já referido, 14 crianças da sala dos pirilampos, sala com um grupo com idade compreendida entre os 2 e os 3 anos.

Tabela 3.3. Planificação das Sessões em Comunidade de Investigação Filosófica

PLANIFICAÇÃO					
SESSÕES EM COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA					
SALA: Sala dos Pirilampos (2/3 anos A)					
FACILITADOR (A): Patrícia Beira Grande					
DURAÇÃO DAS SESSÕES: 45 Minutos					
ORGANIZAÇÃO GERAL DAS SESSÕES					
00:05 Min – Quebra-Gelo/ Motivação					
00:10 Min – Apresentação e Apropriação do Estímulo					
00:15 Min – Diálogo Filosófico/ Descobertas no Tapete					
00:10 Min – Vivência do Estímulo					
00:05 Min. – Avaliação da Sessão					
(A ordem dos momentos e a duração dos mesmos foi feita de forma flexível, consoante o objetivo da sessão e o interesse dos participantes).					
Sessão	Estímulo	Materiais	Tarefas	Organização	Avaliação
1	legoSofia	Caixa LegoSofia	Familiarização e exploração sensorial do material legoSofia	<ul style="list-style-type: none"> • Quebra-gelo: Música “Vamos Pensar”. • Apresentação e Apropriação do Estímulo. • Diálogo Filosófico/ Descobertas no Tapete. • Vivência do Estímulo (exploração). • Avaliação da Sessão. 	Arcos
2	legoSofia Peças de Lego	Caixas com peças de lego variadas.	Construções com peças de lego.	<ul style="list-style-type: none"> • Quebra-gelo: Música “Vamos Pensar”. • Apresentação e Apropriação do Estímulo. • Construções com peças de lego. • Diálogo Filosófico/ Descobertas no Tapete. • Avaliação da Sessão. 	Arcos e Legogis
3	legoSofia Corujinhas de papel (<i>post-its</i>)	Papel cenário. Marcadores ponta grossa. Bostik.	Registo da letra da canção “Vamos Pensar”.	<ul style="list-style-type: none"> • Quebra-gelo: Música “Vamos Pensar”. • Registo da música. • Diálogo Filosófico/ Descobertas no Tapete. • Avaliação da Sessão. 	Legogis <i>Post-its</i>
4	legoSofia com peruca	Caixa LegoSofia. Peruca.	Jogo Simbólico.	<ul style="list-style-type: none"> • Quebra-gelo: Música “Vamos Pensar”. • Apresentação e Apropriação do Estímulo. • Diálogo Filosófico/ Descobertas no Tapete. • Vivência do Estímulo (exploração dos materiais). • Avaliação da Sessão. 	Legogis
5	legoSofia	Ponteiro das perguntas Ponteiro das ideias Caixa das perguntas	Jogo Simbólico.	<ul style="list-style-type: none"> • Quebra-gelo: Música “Vamos Pensar”. • Apresentação e Apropriação do Estímulo. • Diálogo Filosófico/ Descobertas no Tapete. • Vivência do Estímulo (exploração dos materiais). • Avaliação da Sessão. 	3 Tapetes de cores diferentes

6	legoSofia	Ponteiro das perguntas. Ponteiro das ideias. Peças lego.	Construções com peças de lego.	<ul style="list-style-type: none"> • Quebra-gelo: Música “Vamos Pensar”. • Apresentação e Apropriação do Estímulo. • Construções com peças de lego. • Diálogo Filosófico/ Descobertas no Tapete. • Avaliação da Sessão. 	Piscina de bolas
7	legoSofia História “Não, David!” ³²	Ponteiro das perguntas. Ponteiro das ideias.	Representação intencional de acontecimentos da vida quotidiana e/ ou de situações imaginárias.	<ul style="list-style-type: none"> • Quebra-gelo: Música “Vamos Pensar”. • Apresentação e Apropriação do Estímulo. • Diálogo Filosófico/ Descobertas no Tapete. • Representação da história. • Avaliação da Sessão. 	Legogis
8	legoSofia História do leão e do ratito. ³³	Ponteiro das perguntas. Ponteiro das ideias. Leão de peluche. Rato de peluche. Rede de galinheiro.	Reconto da história. Exploração sensorial dos elementos da história.	<ul style="list-style-type: none"> • Quebra-gelo: Música “Vamos Pensar”. • Apresentação e Apropriação do Estímulo. • Diálogo Filosófico/ Descobertas no Tapete. • Representação da história. • Avaliação da Sessão. 	Legogis
9	legoSofia	Ponteiro das perguntas. Ponteiro das ideias. Papel cenário. Marcadores. Cola UHU. Limpa-cachimbos. Pompons.	Construção de pontos de interrogação. Registo de grupo.	<ul style="list-style-type: none"> • Quebra-gelo: Música “Vamos Pensar”. • Apresentação e Apropriação do Estímulo. • Construções de pontos de interrogação. • Diálogo Filosófico/ Descobertas no Tapete. • Registo em grande grupo. • Avaliação da Sessão. 	Legogis
10	legoSofia	Ponteiro das perguntas. Ponteiro das ideias. Coruja de peluche.	Descrição e análise do objeto (coruja). Representação no espaço.	<ul style="list-style-type: none"> • Quebra-gelo: Música “Vamos Pensar”. • Apresentação e Apropriação do Estímulo. • Diálogo Filosófico/ Descobertas no Tapete. • Avaliação da Sessão. 	Legogis

Relativamente aos dados apresentados, pretende-se neste momento do presente estudo analisar de forma interpretativa como foi visto o trabalho de campo. Este processo talvez se assemelhe ao que refere Erikson (1986, p. 120 cit in Lima & Pacheco et al., 2006, p. 91), ou seja, “Tornar o que me era familiar em algo estranho, e, depois, familiar outra vez”.

Após concretização de dez encontros distribuídos por aproximadamente dois meses (houve a efeméride do carnaval e nesse dia não houve sessão, assim como um feriado), a presente análise detalhada da informação recolhida pretende cruzar dados através da construção de inferências que permitirão desenhar os grandes temas da investigação.

Começar-se-á esta análise por concordar com Gopnik (2009, p. 16) quando refere que “Estudar as crianças leva a uma imagem muito diferente de como a evolução molda as nossas vidas”.

Esta afirmação vai ao encontro do que será apresentado a seguir, já que tentar-se-á compreender os pressupostos dos conceitos da Comunidade de Investigação Filosófica tal como foram pensados por Lipman e Sharp quando aplicados ao contexto de creche, observados na prática, inferindo os desafios que estas crianças colocam à prática da Filosofia para Crianças, o que leva a (re)pensar o próprio conceito de Comunidade de Investigação Filosófica.

³² Shannon, D. (2007). Não, David! Lisboa: Everest editora.

³³ Puig, I (2015). *Vamos a Pensar com Cuentos*. Barcelona: Octaedro.

Parta-se da premissa de Gopnik quando se refere às crianças mais novas como capazes de aprender acerca do meio ambiente, imaginar outros ambientes muito diferentes, e inclusive torná-los reais (Gopnik 2009, p. 17).

Partir para a construção de uma Comunidade de Investigação Filosófica com esta certeza já foi um bom princípio para, como refere Puig (2015), fazer uma proposta de atividades que conduzisse ou não ao encontro dos pressupostos da Comunidade.

3.3.1.1 Interações facilitadoras: O círculo

Quando se iniciaram as sessões, um dos aspetos evidentes esteve relacionado com os momentos do diálogo (no tapete). A ausência de troca de olhares entre as crianças, ou o não estarem focados na facilitadora (que neste caso teria de ser o centro do diálogo a avaliar pela localização da almofada que foi desde logo destinada à mesma no círculo) foi sempre um motivo para alertar a criança (com a calma e serenidade devida).

Ao analisar-se o vídeo da sessão 1 e outro dos instrumentos de recolha de dados, (Notas de campo do mês de fevereiro, dia 15, Apêndice B), facilmente se percebe que esta era uma forma de ser e de estar praticada, um hábito criado, que levou desde logo à reflexão. De facto, Puig (2015) menciona que um dos grandes objetivos da educação infantil é o de criar hábitos que irão determinar a personalidade dos indivíduos. Por isso, a autora traz à reflexão que se deve ter muito cuidado com a forma se proporciona o desenvolvimento harmonioso desses hábitos (atuações físicas ou mentais que se mecanizam pelo exercício da sua repetição).

Mendonça (2011, p. 23) relembra que “O facilitador não é o centro do diálogo”. Este aspeto remete para a importância que Lipman e Sharp conferiram ao círculo. As sessões iniciam com o grupo sentado em círculo. Esta não era uma disposição totalmente desconhecida ao grupo dado que fazia parte da rotina da sala um momento de roda no tapete. No entanto, o adulto assumia sempre um papel de destaque. Havia inclusive uma criança que colocava uma almofada diferente (em forma de flor, e não simples e quadrada), para que a educadora se sentasse em um lugar físico específico. Quando questionada sobre este conceito de círculo, a Educadora titular da sala dos pirilampos referiu que assumia uma posição que facilitava o contacto visual dela própria com todas as crianças do grupo. Não foi evidente qualquer tipo de preocupação na disposição das crianças pelas restantes almofadas, sendo a sua escolha aleatória, escolha essa feita pela criança, ou não.

Como já foi referida, tal como foi pensada por Lipman e Sharp, uma das características da Comunidade de Investigação Filosófica é esta disposição do grupo em círculo. Foi proposto por Lipman que todos os elementos se vissem e se ouçam, aquilo que o filósofo (2003, p. 95) define como “Face-to-face relationships”. Isto contraria a disposição até então praticada, em que os olhares eram postos no adulto, que assumia um lugar de destaque, separado dos restantes elementos, como houve oportunidade de observar. Esta não era uma disposição em círculo.

Talvez uma disposição em forma de ferradura, se a quisermos tornar de fácil interpretação ao leitor.

Carvalho (2020) refere-se a esta disposição geográfica como um aspeto importante para o diálogo colaborativo. A autora menciona que

Não se pode pensar dialógica e colaborativamente se os nossos corpos a isso não convidam, ou não são convidados, pelo que é necessário permitir que todos interajam com todos: que se vejam e que se oiçam, que tenham espaço para orientar-se fisicamente nessa visão e nessa escuta. (Carvalho 2020, p. 199)

A partir da primeira sessão o conceito de círculo foi isso mesmo. Não era uma ferradura, não houve posições de destaque, e todos passaram a ver e a ouvir todos. Este procedimento foi estendido a todas as outras sessões. Deste modo, o grupo começou a entrar na esfera dos pressupostos do conceito de Comunidade de Investigação Filosófica tal como foram pensados por Matthew Lipman e Ann Sharp, aplicados ao referido contexto.

Considera-se que esta disposição também se tornou bastante vantajosa para a investigadora, já que permitiu ler e interpretar comportamentos, nomeadamente expressões. Lipman (2003, p. 95) diz que as “Fases são repositórios de texturas complexas de significados que constantemente tentamos ler e interpretar”.³⁴

A dada altura das sessões, o círculo (Figura 3.1.), passou a chamar-se o círculo das perguntas já que este conceito se revelou atrativo ao grupo, como será referido posteriormente.

O círculo das perguntas é referido em quase todas as notas de campo (Apêndice B), e pode ser confirmada nas imagens captadas nas várias sessões à semelhança da figura mencionada.

Com o decorrer das sessões, tornou-se evidente que naturalmente as crianças começaram a sentar-se em círculo. Após algum tempo o facto de várias elementos da Comunidade solicitarem constantemente que a facilitadora se sentasse ao pé de si permite concluir que os participantes assumiram que o lugar do adulto poderia ser um lugar qualquer, sem destaque já que “O espaço pedagógico talvez nada mais seja que o traço profundo dessa relação entre o pensar e agir, tornada pública na comunidade de investigação filosófica” Carvalho (2020, p. 200).

³⁴ “Faces are repositories of complex textures of complex textures of meaning that we constantly try to read and interpret” (Tradução Livre).



Figura 3.1. *Círculo*

No anexo 2 (página 113) são claras as alterações da representação do círculo pelas crianças. As suas produções tornam-no bastante evidente. Note-se que na primeira imagem é facilmente visível o papel de destaque dado ao facilitador. Na segunda imagem, a mesma já engloba as crianças, mas ainda afastadas do círculo. A última imagem, feita na última sessão, torna evidente a forma como este momento passou a ser visto já que esta produção representa um grupo de registos analisados.

Este aspeto facilitou as relações de cooperação, principalmente nos momentos do diálogo, já que na exploração do restante espaço, o interagir era quase imediato.

3.3.1.2 *Um novo momento da rotina: da fantasia, do jogo e do brincar*

Dada a importância que a rotina tem no dia-a-dia das crianças em idade de creche, a introdução das sessões no dia-a-dia da sala levou a uma preocupação que seria a forma como este novo momento seria introduzido e acolhido pelos participantes.

Este aspeto, e indo ao encontro do que afirmam Post e Hohmann (2003), já que as crianças mais novas aprendem num contexto de relações de confiança, ajuda à compreensão da atitude passiva que assumiram na primeira sessão (Nota de campo dos mês de fevereiro, dia 15, Apêndice B).

Os poucos intervenientes só participaram verbalmente quando o adulto colocou questões mais diretas. Neste caso, as respostas também eram vagas, e chegou-se mesmo a ouvir um adulto que não a facilitadora a iniciar a resposta que pretendia que a criança desse.

Acredita-se que esta postura se deva ao facto de as sessões não serem ainda um acontecimento diário regular. Estes acontecimentos conferem às crianças um sentido de continuidade e controlo (Post & Hohmann 2003).

Com a continuidade regular das sessões, estas passaram a exercer uma previsibilidade nos participantes, dando-lhes segurança na participação, que se tornou cada vez maior. No entanto, considerou-se pertinente por ser proveitoso para todos os envolvidos neste estudo, mas essencialmente para os participantes, alterar o número de sessões por semana passando estas a ser não uma das duas vezes em cinco dias a partir da 4.^a sessão (Apêndice B).

Um outro aspeto que cativou o grupo foi o carácter lúdico essencial à prática do trabalho em comunidade. Não esquecendo o que refere Carvalho (2018), o adulto que orienta a prática em Comunidade de Investigação Filosófica com crianças muito pequenas deve imbuir a sua intervenção de elementos lúdicos, atrativos aos participantes, que incitem a prática do jogo e do brincar.

Os elementos selecionados tais como uma música quebra-gelo “Vamos Pensar” (Figura 3. 2.), ou estímulos tais como a “LegoSofia” (Figuras 3.3. e 3.4.), ou os “Legojis” (Figura 3.5.), por si só incitaram às intervenções das crianças que começaram a ter uma participação através de discursos lúdicos e metafóricos tal como refere Carvalho (*ibidem*), também eles portadores “De abstração, de uma abstração que tende a exigir mais do adulto do que uma simples lógica racional” (*idem*. p. 2).

“Vamos pensar,
Vamos brincar,
A dar razões,
E perguntar.
E quem quiser,
Pode falar.
Da Maria ao João, todos
têm razão.
Vamos pensar!”

Figura 3.2. Letra da música “Vamos Pensar”



Figuras 3.3. e 3.4. *Jogo LegoSofia*



Figura 3.5. *"Legojis"*

Sendo o jogo um meio de aprendizagem por excelência, as crianças sentiram-se logo atraídas e com vontade de se envolver naquele que era o novo momento da sua rotina.

De acordo com Silva, et al (2016) verificou-se que o jogo se encontra presente em todas as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação pré-Escolar, já que as crianças jogam como forma de envolvimento social, onde se envolvem em uma série de atividades “Propiciadas por diferentes formas de organização (...) que apelam não só à cooperação, mas também à oposição” (*idem*, p. 45).

Puig (2015) também fala do jogo como atividade natural para a criança conhecer e aprender sobre o mundo e sobre si. Tal como a autora (*ibidem*), considera-se que esta prática, pelo seu valor significativo, deve ser incluída em programas tais como a Filosofia para

Crianças. Para além de encontrar o seu espaço na comunidade, a criança interioriza-a de uma maneira que compreende.

Relativamente aos estímulos selecionados, desde bonecos de peluche, a livros, tiveram em conta uma componente sensorial tátil, auditiva e visual. Estas componentes definidas por Puig (2015a) acerca dos estímulos permitem a vivência da sessão de forma mais íntegra e completa. Relativamente à exploração dos materiais utilizados nas sessões, a autora refere que “Quando lhes oferecemos a oportunidade de manipular e analisar através do tato as qualidades dos objetos, ajudamos os meninos e as meninas a descobrir sensações às quais podem atribuir nomes: mole, duro, liso, rugoso, suave”. Puig (2015a, p. 25)³⁵. Foi sempre possibilitada à criança a oportunidade de manusear já pois tal como Puig (*ibidem*) considera-se que “A riqueza da capacidade tátil é tão grande que é imperativo aprender a distinguir e a discriminar todos os estímulos que nos chegam por esse sentido” (*ibidem*)³⁶.

Autonomamente o grupo nomeou os estímulos de “surpresas. Este momento inicial que caracteriza os movimentos da Comunidade revelou-se determinante à motivação do grupo que o tornou próprio. Este grupo criador tornou ainda possível repensar o conceito de estímulo mostrando que Filosofia para Crianças não é apenas uma expressão da filosofia como referem Murrís e Haynes (2018, p. 55) mas “A filosofia a fazer-se e a refazer-se, a pensar-se e a repensar-se, exatamente como uma coisa viva”.

Carvalho (2020, p. 95) referiu que cabe às crianças “transformar de forma irrecusável aquilo em que tocam”. Cabe-lhes fantasiar o que vivem criando oportunidades de descoberta e de pensamento únicas.

Um aspeto interessante que se destacou foi o facto de uma das crianças associou as sessões a uma festa cheia de balões, ou seja, a um momento com cor, euforia, alegria e animação como é possível constatar no anexo 1.

A partir da segunda sessão (Notas de campo do mês de março, dia 1, Apêndice B), a música “Vamos Pensar” já era assumida como o marco do início da sessão, e na sessão n.º 8 pode-se verificar (Notas de campo do mês de abril, dia 5, Apêndice B), que a criança L soletrou a música e causou admiração no seio da sua família. Para além de ser um marco, que por si transmitiu ao grupo um sentimento de segurança, promoveu a familiarização com alguns conceitos tais como pensar, brincar, dar razões.

Também a LegoSofia, o estímulo principal de onde saíam todos os outros, evidenciou-se um meio promotor do diálogo em Comunidade de Investigação Filosófica, essencialmente ao nível das perguntas. A curiosidade natural do grupo levou os participantes por várias vezes a questionarem (numa fase inicial ainda de forma inconsciente) sobre o material que a Sofia

³⁵ “Cuando les ofrecemos la oportunidad de manipular y abalizar a través del tacto las cualidades de los objetos, ayudamos a los niños e niñas a descubrir sensaciones a las cuales primeramente podrán nombre: blando, duro, liso, rugoso, suave.” (Tradução Livre).

³⁶ “La riqueza da capacidade perceptiva tátil es tan grande que resulta imperioso aprender a discernir y a discriminar todos los estímulos que nos llegan através de este sentido” (Tradução Livre).

(caixa) transportava consigo para cada sessão. Este é um aspeto claro na sessão 5 (Notas de campo do mês de março, dia 27, Apêndice B), que é confirmado no vídeo da mesma.



Figura 3.6. Grupo a utilizar os "Legojis"

Outro material muito presente foram os “legojis”. (Figura 3.5). Paralelamente aos conteúdos filosóficos implícitos em cada uma das sessões, percebeu-se que o exercício de filosofar passa por comunicar em todas as suas formas.

Reconhecer a criança como sujeito e agente do seu próprio processo educativo através de uma experiência colaborativa é um dos propósitos da Comunidade de Investigação Filosófica que se pretende evidenciar, reforçando o papel ativo da criança e da visão holística que a retrata na sua totalidade, já que a proposta de Lipman não visa o desenvolvimento das habilidades cognitivas apenas, como já foi oportuno referir, mas é muito mais ambicioso do que isso já que possibilita uma multiplicidade de perspetivas sobre tudo.

Mendonça (2011, p. 21) refere-se aos momentos de avaliação como o resumo da sessão. De uma forma lúdica, importou perceber como correu a sessão para cada um dos participantes já que “O objetivo final das sessões de Filosofia não é o de encontrar respostas conclusivas e finais para as questões levantadas, nem o de alcançar um consenso confortável entre os membros da comunidade”. Esta questão, nas primeiras sessões em creche, é discutível já que as crianças tendem a agir por imitação quando o contexto vivido não lhes é totalmente claro. Não cremos que este aspeto as diminua, antes pelo contrário. Atribui-lhes virtudes na tentativa de integração nas diversas situações que vivencia.

Após várias sessões torna-se claro que se conseguem afastar das ideias da maioria manifestando as suas próprias ideias, indicando o seu ponto de vista. Esta questão foi clara no decorrer dos vídeos onde, no momento da avaliação da sessão, há sempre crianças que demoram mais tempo a fazer a sua avaliação por estarem ainda em fase de decisão independentemente das escolhas dos restantes participantes. Este aspeto foi registado várias vezes nas notas de campo registadas e é também visível no registo de imagens e vídeo.

Ao analisar-se a avaliação das sessões feita pelas crianças, percebeu-se que a mesma correspondeu aos pressupostos pretendidos. Na recolha de dados da 5.^a sessão (Notas de campo do mês de março, dia 27, Apêndice B), há uma avaliação diferente das outras. No decorrer do contexto do dia, tornaram-se claros os fundamentos associados a esta avaliação. Apesar de ter sido uma fundamentação que se poderá considerar generalizada, refletiu-se acerca da possibilidade de ser dada aos intervenientes autonomia para decidir a participação ou não na sessão já que, num ambiente de convivência democrática e de cidadania, a criança que avalia está a construir a sua identidade e autoestima; a sua independência e autonomia; a ter consciência de si como aprendente (Lopes da Silva et al 2016).

Também houve o cuidado de deixar esta avaliação em aberto para cada criança a adequar ao seu tempo e ao seu ritmo. Por isso, para além de ter a possibilidade de votar, podendo optar por um “gostei” ou “não gostei”, a criança pode optar pela possibilidade “ainda estou a pensar”, ficando o comprometimento deste feedback posterior a ser registado pela educadora de infância da sala (Notas de campo do mês de abril, dia 10, Apêndice B). Este aspeto foi evidente apenas ao fim de 9 sessões, o que demonstra aqui uma certa transformação do padrão existente até então acerca das características do teor da comunidade.

A escolha do nome para o material desenvolvido para a avaliação foi feita tendo em conta a temática da sala (emojis). Deste modo, pareceu interessante fazer um jogo de palavras entre lego e emojis, o que resultou nos “legojis” (Figuras 3.5 e 3.6).

Esta proposta de intervenção das crianças é importante já que um dos grandes propósitos de Lipman na sua proposta de Filosofia para Crianças foi, sem dúvida, o dar voz às mesmas. (Figura 3.6.).

Importa ainda referir que os materiais que se têm vindo a referir, promotores do jogo, da fantasia e do brincar, foram facilitadores daquilo que Carvalho (2018, p. 4) define como o decorrer da Comunidade de Investigação Filosófica “No sentido mais próprio do conceito”, referindo-se à investigação ou a “Reconstruir caminhos de pensamento”.

Deste modo, entende-se que os materiais descritos foram um incentivo à prática destes pressupostos.

3.3.1.3 Indagação (In)Consciente

Um dos objetivos desta fase da experiência humana que é a infância é de edificar bases para a construção da linguagem nos seus mais variados domínios. (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Horta (2007, p. 30) pronuncia-se dizendo que esta capacidade é um “Sistema de representação e de expressão de sentimentos, de necessidades, de experiências e de conhecimentos”.

Puig (2015, p. 17) refere-se especialmente à linguagem oral pela sua relevância na Comunidade de Investigação Filosófica. “A linguagem oral é especialmente relevante nesta fase. É o instrumento de aprendizagem por excelência. A verbalização, a explicação em voz

alta do que eles estão aprendendo, o que pensam e o que sentem configuram a identidade pessoal, porque as várias formas de comunicação e representação servem como um elo entre o mundo exterior e o interior.”³⁷

Torna-se importante analisar esta questão atentamente já que Sharp também alerta que “É natural que ao princípio tenha que falar mais do que as crianças.” (*idem*, p. 16). Mas o facilitador deve, como menciona Mendonça (2011), a partir de certa altura, tornar-se neutro. Perante esta reflexão, importa evidenciar a linguagem metafórica muitas vezes utilizada pelas crianças em idade de creche enquanto caminham para aquilo que Sharp e Splitter (2008) definem como indagação consciente.

Na sessão 6, (Notas de campo do mês de março, dia 29, Apêndice B), percebe-se como a criança L fundamentou uma decisão de forma prática.

Sharp entende que esta indagação evidencia a exploração dos conceitos filosóficos relacionados com o quotidiano das crianças. A autora ainda menciona que neste processo “As crianças tornam-se conscientes daquilo a que chamamos de procedimentos da indagação” (*idem*, p. 18). Este é o caminho que, de acordo com Sharp, os leva a raciocinar bem.

Este trilho deixou algumas marcas na Comunidade e deu origem ao presente estudo. A partir da 2.^a sessão, o diálogo começou a fluir e a envolver mais elementos. (Notas de campo do mês de março, dia 1, Apêndice B). Na sessão seguinte, (Notas de campo do mês de março, dia 15, Apêndice B), é evidente a inclusão de algumas expressões no discurso tais como “eu (não) concordo contigo”.

Mendonça (2011, p. 17) refere que “Ao desenvolver a capacidade de concordar e discordar (...) os participantes intensificam a sua identidade permitindo um crescimento saudável da autoestima, ao mesmo tempo que descobrem relações entre pensar, falar e fazer”.

³⁷ “El lenguaje oral es especialmente relevante en esta etapa. es el instrumento de aprendizaje por excelencia. La verbalización, la explicación en voz alta de lo que están aprendiendo, de lo que piensan y lo que sienten configura la identidad personal porque las diversas formas de comunicación y representación sirven de nexo entre el mundo exterior y el interior” (Tradução Livre).



Figura 3.7. *Ponteiro das perguntas*

As questões também foram surgindo naturalmente, e identificadas recorrentemente pelo facilitador, assim como as ideias (através dos ponteiros das ideias e das perguntas). (Figura 3.7.)

Uma outra evidência relacionada com o questionamento, facilitada pela seleção das ferramentas (materiais) utilizadas, está clara num registo partilhado acerca do sinal das perguntas (Figura 3.8.). Esta foi mais uma forma de ajudar a criança a chegar ao conceito, e acolhê-lo de forma o mais consciente possível, o que acabou por ser notável na maioria das crianças.



Figura 3.8. *Exemplo de produções das crianças*

Ainda em relação ao diálogo no tapete das perguntas, evidencia-se a colocação do dedo no ar de forma entusiasta (Figura 3.9.), também representado no anexo 3. Esta questão é e clara no vídeo da sessão 7 e referida nas notas de campo (Notas de campo do mês de abril, dia 3, Apêndice B).

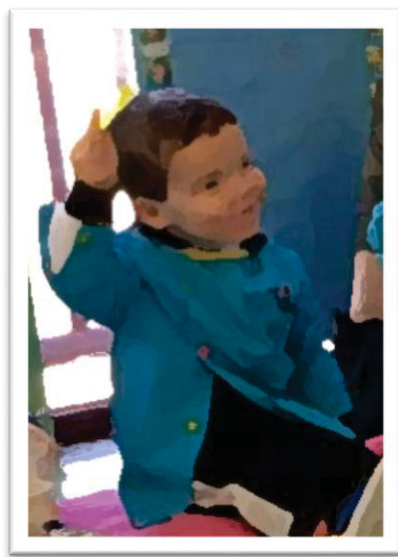


Figura 3.9. *S com o dedo no ar a respeitar a sua vez de intervenção no diálogo*

E se Carvalho (2018, p. 3) afirma que “A filosofia acolhe e celebra as inquietudes que fervilham nas perguntas, fá-lo para reafirmar, em cada ponto de interrogação, que o mundo também pode ser conhecido através das perguntas das crianças”, significa que a comunidade caminha em relação aos procedimentos já referidos como promotores do pensamento.

Não se pretende com isto afirmar que antes de falar, a criança não possa desenvolver bons raciocínios já que, como refere Batista (2020, par.5), “Um mito frequentemente encontrado é o de que a criança só começa a desenvolver a linguagem quando começa a produzir as primeiras palavras, ou seja, por volta do 1.º ano de vida”. A autora refere que existem estudos reveladores de que já no período intra-uterino, no último trimestre de gravidez, o bebé começa a desenvolver as suas competências linguísticas já que revela reconhecer a voz da mãe, do pai e dos mais próximos desde logo. Sendo o cérebro dos bebés um dos instrumentos mais adaptáveis que existe pois, como refere Batista (*ibidem*), “É capaz de mudar em função das experiências vividas”, a autora remete à pertinente reflexão visto na sua opinião ser crucial “Que sejam proporcionadas as melhores experiências nesta fase da vida, pois ‘se mudarmos o início da história, podemos mudar a história toda!’”.

3.3.1.4 Crianças que mudam o mundo

No decorrer de uma conversa informal com a educadora da sala dos pirilampos, acerca do rescaldo das sessões, a mesma referiu que o trabalho realizado estendeu-se e extrapolou as paredes da sala. Este efeito não foi notável só nas crianças, mas também na equipa pedagógica

afeta à sala dos pirilampos. Expressões como “estou a pensar” ou “(não) concordo contigo”, e ainda “podes pensar melhor”, passaram a fazer parte do léxico utilizado, de forma fluente.

Em relação à resolução de conflitos, a educadora referiu que as crianças eram incentivadas a dar razões e a conversar sobre a situação entre si.

As conversas de tapete não são só conversas já que aquele agora seria o “tapete das perguntas”. A educadora sentia-se pressionada pelo grupo a adotar uma postura inquiridora, assim como a utilizar os materiais das sessões que foram oferecidos ao grupo. As crianças arranjaram uma nova amiga, a “Sofia” que sabem que é uma amiga do seu mundo imaginário, mas isso não faz com que lhe tirem a responsabilidade que a mesma lhes confere em relação ao pensar.

Gopnik (2010, p. 18) refere que

Os psicólogos, filósofos, neurocientistas e informáticos estão a começar a identificar cuidadosamente e com precisão alguns dos mecanismos subjacentes que nos facultam a capacidade especificamente humana para a mudança – os aspetos da nossa natureza que possibilitam e estimulam que a cultura aconteça.

Ainda na ordem de ideias da autora supracitada, referindo-se à natureza investigativa das crianças, Gopnik (*ibidem*) diz que se as mesmas não andassem a investigar cada partícula de soalho que encontram, ou se não se interessassem de abrir as gavetas todas e de tirar todas as meias de dentro das mesmas, tudo seria mais fácil. Mas talvez a partícula do soalho, continua Gopnik, possa ter “O segredo do universo” (*idem*, p. 24).

Capítulo IV – A Criança e a Comunidade de Investigação Filosófica

Na sequência da presente investigação, tentar-se-á de seguida integrar a informação recolhida e analisada, à luz do quadro teórico-conceptual que suporta o estudo, tentando perceber, por um lado, se a prática da Filosofia para Crianças quando aplicada à primeira infância trará algum desafio ao próprio conceito de Comunidade de Investigação Filosófica e aos seus pressupostos, sendo estes um possível meio para que a criança explore filosoficamente o seu pensamento, e, por outro, que desafios as crianças em contexto de creche colocam à prática filosófica, na sua forma facilitadora de pensar de forma livre e autorregulada.

Contar-se-á com autores que suportarão a revisão de leitura tais como Carvalho (2020), Kohan (2003), Vansieleghem e Kennedy (2011), Gopnik (2010), Puig (2015) e Daniel (2013, 2016).

4.1 Que Criança na Comunidade de Investigação Filosófica?

4.1.1 Para além da lógica formal discursiva

De uma forma breve, que não se afaste do foco do presente estudo, entenda-se o que, à luz de Almeida (2009), é a lógica (parte da filosofia atribuída a Aristóteles), conceituada como o modo correto para usar a razão, o raciocínio, para alcançar a verdade, o “estudo da argumentação válida” (p. 169). Segundo o autor (*ibidem*), a lógica formal (a que se traz à reflexão) tem como objetivo estudar a coerência do pensamento em atividade, na procura de um raciocínio correto. Almeida (*ibidem*) refere que, na sequência de ideias supracitadas, Aristóteles considerava a língua como a expressão do pensamento.

De facto, autores tais como Vayer e Mil-Homens de Matos (1990) referem que as crianças se desenvolvem no mundo da comunicação. Contudo, esta forma de comunicar é muito mais abrangente do que poderá parecer já que a linguagem referida por Aristóteles se exprime na tonalidade da palavra, que aparece e se desenvolve nesse mundo da comunicação, no sentido original do termo. (*ibidem*).

Gopnik (2010, p. 142) reforça que

A linguagem desempenha um papel especialmente potente na aprendizagem sobre a mente. De facto, existem correlações consistentes e fortes entre as capacidades linguísticas das crianças e a sua compreensão das mentes dos outros. Afinal de contas, uma das principais formas de compreender o que se passa na cabeça das outras pessoas é ouvindo o que dizem.

Neste caso, considerando que na primeira infância a comunicação está estreitamente ligada à atividade da criança, e considerando-a como portadora de um capital de potencialidades que tem chamado a atenção de muitos investigadores, nomeadamente dos filósofos, que se têm sentido persuadidos por esta revolução científica que Gopnik (2010) identifica, entende-se que

os bebês se revelam para além da lógica discursiva. Isto poderá ir ao encontro do que Gopnik (2010, p. 14) menciona quando diz que “As crianças são ao mesmo tempo profundas e desconcertantes e esta combinação é o território clássico da filosofia”. Mas este entendimento acerca da compreensão científica dos bebês e crianças pequenas é relativamente recente já que esta fase da experiência humana era, até há pouco tempo, considerada como irracional, egocêntrica e amoral (*ibidem*). Puig (2015) ainda reforça esta ideia dizendo que o pensamento destas crianças cronologicamente mais novas era visto como limitado, irreflexivo e concreto.

Talvez por isso Gopnik (2010) se refira a uma revolução científica neste campo. A autora menciona que atualmente se discutem coisas acerca dos bebês que poderão ajudar a responder a questões fundamentais de forma inovadora acerca de como estes compreendem o mundo.

Neste contexto, a Comunidade de Investigação Filosófica revelou-se uma ferramenta fundamental. Dotada de um papel ativo que lhe confere direitos de cidadania, cada criança se imbuíu de um papel dinâmico onde tentou, através da sua curiosidade natural de aprender, compreender e dar sentido ao que ia surgindo, inclusive ao que se revelava novo e diferente.

A criança participante da Comunidade de Investigação Filosófica acaba por assumir uma configuração holística de atribuição de sentido a tudo o que a rodeia, através das relações que se vão estabelecendo, através da própria experiência do pensar.

Corroborar-se com Carvalho (2020, p. 158) quando refere que “A infância é naturalmente caracterizada por uma discursividade complexa”. Esta discursividade muitas vezes entendida como desconcertante, limitada e concreta como refere Gopnik (2010), ou “Distante dos parâmetros do pensamento lógico usualmente utilizados como norma do bom pensamento” Carvalho (2020, p. 158) não indica que a criança não possa alcançar raciocínios mais complexos, indo além da experiência dos adultos (Gopnik 2010).

Egan (1988) fala exatamente deste aspeto no âmbito do pensamento filosófico. O autor refere que as crianças mais pequenas já usam o tipo de conceitos caracterizados por Sharp e Splitter (1995) como abstratos mas muito significativos. Egan toma como exemplo a compreensão envolvida na compreensão dos desenhos animados e a compreensão dos mesmos. Mas o autor explica esta complexidade de pensamento das crianças pré-alfabetizadas como um tipo de pensamento com uma lógica muito própria e esta é para si a diferença do pensamento das crianças mais velhas e dos adultos.

Já referimos que dentro do movimento da Filosofia para Crianças, o debate sobre a adequação da Filosofia às crianças é antigo. Murrays (2000) refere que muitas das suposições que têm surgido nesse sentido permanecem inquestionáveis pelos críticos. Mas a autora afirma que “Fazer filosofia não só tem consequências significativas sobre como devemos educar as crianças, mas também sobre como os adultos deveriam fazer filosofia” (Murrays, 2000, p. 261). Como os bebês e crianças mais novas, antes de falar, comunicam de outras formas, não se torna

um processo fácil perceber que nestes primeiros anos de vida estão a aprender mais coisas do que alguma vez aprenderão. Por isso importa dar-lhes oportunidades.

A distância aparente dos parâmetros do pensamento lógico referida por Carvalho (2020) não significa que a forma de pensar das crianças mais novas seja vaga, incompleta ou até limitada, aspetos que, poder-se-á pensar, aguardem uma espécie de maturação. Pelo contrário, ajuda a entender que a comunicação da criança pequena, mesmo que através de uma linguagem não-verbal, não faz com que a mesma deixe de produzir conhecimento como uma construção coletiva gradual e partilhada (*ibidem*).

Sendo este um processo exigente, Carvalho (2020) ajuda a compreensão dessa exigência mencionando que “Os discursos lúdicos, metafóricos e desarrumados da infância são, também eles, portadores de abstração, de uma abstração que tende a exigir mais do adulto do que a simples lógica racional”, já que um dos pressupostos da comunidade de investigação filosófica é sem dúvida a construção desta voz própria que se afirma em comunidade.

Entende-se, como Carvalho (2020, p. 233), que “Pensar não é expor”.

Puig (2015) refere a linguagem como uma ferramenta fundamental, instrumento de aprendizagem por excelência. A autora reforça a existência de outras linguagens, outras formas de comunicação que facilitam a interpretação e compressão da realidade e, no caso específico desta investigação, a consciencialização de outras dimensões da realidade, nomeadamente a capacidade de compreender as “realidades” do outro.

Mas as crianças pequenas também fazem perguntas de carácter filosófico. Apesar de iniciarem este processo ainda numa fase em que Sharp e Splitter (2008) definiriam como indagação inconsciente, Carvalho (2020, p. 49) menciona que “Quando uma criança formula uma pergunta de natureza filosófica, ficamos por vezes perplexos com a desconstrução dos mais simples e básicos sentidos que orientam a nossa existência quotidiana”.

Importa aqui chamar a atenção para a tendência natural do adulto em não deixar as crianças sem respostas, tornando por vezes esta troca de diálogo banalizada e, quem sabe, sem sentido para a criança já que a mesma “Está em permanente processo de doação de sentido a uma realidade que se lhe apresenta avassaladoramente desarticulada, e onde ela tem de inserir-se” (*ibidem*). Felizmente também o adulto passará a experimentar o processo da indagação consciente. Não de uma indagação, à semelhança do que acontece com as crianças como mencionam Sharp e Splitter (2008), que permite explorar significados e conceitos filosóficos relacionados com o seu quotidiano, mas pode ser necessário, à semelhança do que descreve Cam (2006, p. 29), “Explorar os conceitos centrais que estão por trás de uma pergunta antes de continuarmos a fazer sugestões”³⁸.

Para além dos aspetos já mencionados, que extrapolam as paredes de qualquer sala de atividades, importa ainda fazer referência a uma dimensão prática muito importante da Filosofia

³⁸ “We may need to explore the central concepts that lie behind a question before we go on to make suggestions” (Tradução Livre).

para Crianças, a metacognição. No contexto de Comunidade de investigação Filosófica, na dimensão já mencionada de processos de pensamento em que se pensa sobre o pensar, encontrando “Ideias insuspeitadas que nos transportam e transformam”, tal como refere Carvalho (2020, p. 80), entende-se a facilidade com que as crianças pequenas desenvolvem e se envolvem em expressões tais como “eu concordo com o João”, ou “eu não concordo com o Manuel”. Este tipo de pensamento que revela uma clara linha de coerência entre o pensamento e a ação conduz à identidade que a Comunidade de Investigação ganha e dá, que vai muito além da prática argumentativa.

4.1.2 O espanto e a interrogação no brincar exploratório

Tornou-se notório que as crianças em idade de creche evidenciam-se em brincadeiras de faz-de-conta, sendo extremamente eficazes na distinção entre a ficção e a realidade. Gopnik (2010) refere que uma das provas desta capacidade é a forma como riem das suas próprias brincadeiras. A autora (*idem*, p. 48) diz que estas crianças “Passam horas a fingir, mas sabem que estão a fingir”. A autora continua dizendo que “Conseguem ter verdadeiras reações emocionais a cenários inteiramente imaginários” (p. 49). Viver a fantasia pressupõe a criança dotada de poderes cognitivos e não um ser com limitações cognitivas. Murrays (2000, p. 262) refere que “A fantasia das crianças pode ser uma maneira diferente, mas não menos racional, de criar significado”.

Entende-se que viver a Comunidade de Investigação Filosófica na primeira infância passa pelo essencial brincar exploratório. Corroborando com Anderson (2020) que, à medida que as pessoas se envolvem na Filosofia para Crianças, as maneiras de fazê-lo vão mudando e vão se ajustando em diferentes perspetivas culturais, políticas, e até mesmo filosóficas.

Ao longo das dez sessões em Comunidade de Investigação Filosófica foi clara a intenção de proporcionar o jogo que funciona essencialmente como um elemento de passagem do “eu” para o “nós”, um dos pressupostos da Comunidade.

Nesta linha de pensamento, importa referir que um dos aspetos mais interessantes constatados ao longo da investigação foi a passagem do jogo físico para o jogo reflexivo. Através de reflexões simples que se foram ligeiramente complexificando ao longo das sessões, rapidamente a Comunidade de Investigação Filosófica se tornou num espaço de interrogação, sempre acompanhado do brincar exploratório. De forma quase subtil, as crianças foram potenciando as suas habilidades de raciocínio, resultado dos momentos em que as perguntas e as ideias é que conduziam o jogo. Mendonça (2011, p. 14) reforça este aspeto dizendo que “Todos os meninos e meninas que experimentam a Filosofia mostram que são capazes de brincar com as habilidades de raciocínio”.

Esta forma prazerosa de lidar com as ideias e os conceitos através de uma reflexão que se converteu de forma colaborativa contraria o relativismo de opiniões que muitas vezes vigora nestas salas, possibilitando o desenvolvimento da capacidade interrogativa.

Daniel (2013) refere-se a este relativismo associando-o ao grande risco que as crianças correm de por vezes aceitar questionar, inclusive o que é inaceitável. Deduz-se que isto aconteça em situações que ainda não dominem. Questionar é, para além de uma virtude filosófica, um dos pressupostos da Comunidade de Investigação Filosófica.

Poderá neste momento surgir à reflexão a capacidade natural de questionar atribuída às crianças pequenas. A verdade é que a criança transporta consigo a tendência natural para querer saber mais e isto é um campo privilegiado para podermos treinar estas perguntas tornando-as “Mais incisivas, mais pertinentes, mais claras e mais dialogantes” (Mendonça 2011, p. 19). Isto sempre numa perspetiva colaborativa. A autora continua esta reflexão afirmando que

Tendo em conta que fazer perguntas é um hábito linguístico que é criado pela experiência de perguntar e viver o que acontece às perguntas e que podemos entender a esperança como a atitude que faz com que continuemos a fazer perguntas mesmo que não obtemos uma resposta definitiva, a prática do questionamento que a Filosofia para Crianças oferece é fundamental para a educação. (Mendonça 2011, p. 20)

Também Carvalho (2020, p. 159) alerta para o interrogar exploratório da criança como “Forma séria de brincar com as palavras e com os mundos que as palavras abrem e constroem quando as dizemos”.

E se muitas das crianças em idade de creche não conseguem expor discursivamente as suas perguntas (note-se que Lipman referiu-se a este processo importante de levar as crianças a perguntar, ou seja, o caminho até à pergunta), elas conseguem acompanhar movimentos da Comunidade de Investigação Filosófica que potenciam pensamento, e que sensibilizam e tornam conscientes os pontos de interrogação já que, como já ficou claro, as perguntas são “Uma parte central do pensamento e da investigação com os outros” Carvalho (*idem*, p. 164).

Será difícil perceber se uma sessão com estes movimentos foi bem-sucedida? Poderá até ser. Mas Anderson (2020) responde dizendo que “A resposta a esta pergunta depende dos objetivos da filosofia para crianças e do modo como as pessoas entendem seus andaimes” (p. 3)³⁹.

Matthews (1994) fala-nos exatamente da inexperiência das crianças como sendo uma vantagem neste processo dado que as mesmas, para si, são filósofos naturais. O autor menciona que filósofos adultos tentam ser crianças novamente durante alguns momentos e por isso a ingenuidade da infância é considerada por ele como uma ingenuidade profunda.

³⁹ “The answer to that question depends upon the goals of philosophy for children and how we understand their scaffolding” (Tradução Livre).

4.2 Que Comunidade de Investigação Filosófica na Creche?

4.2.1 Os caminhos da mudança

Poderá parecer precoce iniciar a prática filosófica em crianças em idade de creche. No entanto, partindo do pressuposto que o ser humano vive num contexto cada vez mais repleto de questões de ordem política, ideológica e cultural, é precisamente através do questionamento destas realidades que conseguirá de certa forma ultrapassá-las.

Da mesma maneira que a Janeca fala com a sua boneca Bolota no *Hospital das Bonecas* dizendo que “Ela é tão real para mim como eu sou real para a minha mãe.” (Sharp, 2008, p. 12), também a filosofia poderá ser vivenciada pelas crianças com a mesma entrega de um filósofo, e também os filósofos podem viver a filosofia com a mesma entrega das crianças. Este aspeto chega mesmo a transformar algumas conceções da infância já que importa aqui que, como sugere Malaguzzi em Carolyn, Gandini e Forman (1999), sigamos as crianças e não os planos.

Mas esta abordagem não deve ser desprovida de alguma adequação à idade.

Recorrendo à nota de campo do mês de março, dia 1, Apêndice B, percebemos claramente que houve a tentativa de personificação de alguns conceitos para que os mesmos se aproximassem mais do grupo como por exemplo, “Abrimos a cabeça da Sofia (caixa) e o R disse que também conseguia abrir a sua”, ou “Dentro da cabeça da Sofia havia uma coruja” (Nota de campo do mês de março, dia 29, Apêndice B).

Isto também nos leva a entender que a creche, através da construção Comunidade de Investigação Filosófica como projeto educativo, surge como um meio propício à prática filosófica já que as crianças vivem uma poderosa forma de imaginar, ou como refere Gopnik (2010), vivem mundos impossíveis. Mas não só.

Deleuze (cit in Santiago, 2009, p. 45) refere que “Se as crianças pequenas conseguissem fazer ouvir (...) os seus protestos ou, mesmo, simplesmente as suas perguntas, isso já seria suficiente para originar uma explosão no conjunto do sistema do ensino”.

Ao longo das sessões dinamizadas já referidas, claramente percebemos a mudança na motivação do grupo na Nota de campo do mês de março, dia 27, Apêndice B quando é referido que “As crianças começam a identificar-se com a nova forma de ser e estar em sala de atividades e ficam orgulhosas por usar conceitos que identificamos como característicos do diálogo da CIF”.

Na sequência desta análise pode-se assumir que este texto possa ser um desafio à educação tradicional e essencialmente à forma como a creche é entendida em termos pedagógicos e educativos já que se constatou que, através de uma prática educativa crítica e criativa, é possível uma educação mais autêntica na formação de pessoas mais responsáveis e conscientes na sua forma de ver e de estar no mundo.

A prática do bem pensar deve ser alimentada tal como qualquer espécie necessita de alimento já que entre a primeira infância e a vida adulta a criança ainda viverá um número significativo de experiências.

Carvalho (2020, p. 95) refere que

A chegada da filosofia às crianças ou, se quisermos dizer de outra forma, a chegada das crianças à filosofia não é algo que hoje se possa continuar a escamotear ou a esconder. E talvez essa chegada tenha de ser ainda mais infantil, no sentido de se assumir mais ruidosa, mais desarrumada, mais lúdica e, sobretudo, mais impertinentemente questionante.

Praticar o pensamento filosófico enquanto conjunto de processos deliberativos e colaborativos tornou-se agora uma realidade na primeira infância, em que os diálogos se transformam em opiniões que se suportam de fundamentação crescente, diálogos esses que conseguem ganhar uma estrutura mais complexa em termos metodológicos. Frases como “Eu não concordo contigo” (Notas de campo do mês de abril, dia 3, Apêndice B), transportam consigo a certeza da possibilidade de pensamento crítico.

Daniel (2013) alerta para a necessidade de mobilizar outros modos além da lógica através da diversificação e complexificação de pensamento. A autora reforça a necessidade de uma dimensão criativa e metacognitiva, isto é, a vertente multidimensional de pensamento (crítico, criativo e de cuidado). Esta é uma educação que Daniel (2016) trata como responsável.

Também numa perspetiva de mudança, Vansieleghem e Kennedy (2011) referem-se à Filosofia para Crianças como “Forma de lutar por um mundo mais humano- ou seja, um mundo livre de qualquer orientação pré-ordenada para aquilo que constitui o pensamento e a ação humana” (p. 176)⁴⁰. Neste sentido, os autores consideram que a Comunidade de Investigação Filosófica caracteriza este espaço livre onde todos os envolvidos têm oportunidades, onde as crianças aprendem as possíveis orientações (*ibidem*).

Pode-se então, à semelhança do que referem os autores supracitados, assumir que a proposta de Lipman é atualmente um movimento, um novo pensamento que ganhou forma, e que ganha forma até aos dias de hoje com novas ideias, tais como as que são foram e serão apresentadas. Note-se que não é comum ouvir as crianças a dar razões “O G não só discordou do R como disse que «o rato era bom mas o leão era mau porque queria estar sozinho»”, (Nota de campo do mês de abril, dia 5, Apêndice B), ou a questionar (Nota de campo do mês de abril, dia 10, Apêndice B), consciencializando-se e exteriorizando os seus pensamentos (Nota de campo do mês de abril, dia 12, Apêndice B).

Mas Vansieleghem e Kennedy (2011, p. 177) alertam para que “Estas novas ideias não sejam consideradas um ataque aos seus antecessores, mas como uma etapa necessária que leva em consideração as circunstâncias mutáveis do ambiente global e educacional e, portanto, é

⁴⁰ “is to be found in the attempt to strive for a more human world- that is, a world that is free from any preordained orientation to what constitutes human thinking and action” (Tradução Livre).

entendida como forma de autocorreção”⁴¹. Mas Vansieleghem e Kennedy (*ibidem*) sugerem que Filosofia para Crianças não seja encarada apenas como a solução de um problema já que ela surge como já foi oportuno perceber, dentro de um campo de experiência onde se combina com outras teorias e práticas coexistentes que lhe dão uma história e uma determinação, além de se constituir como a porta para algo novo. Esta contribuição, que já vem sendo feita e referida por vários autores que consolidam as ideias que se apresentam, tornam a Filosofia para crianças como uma teoria e prática possíveis.

Entende-se então que esta investigação se pode traduzir naquilo que Vansieleghem e Kennedy (2011, p. 180) referem, ou seja,

Uma tentativa de pensar a filosofia para crianças além das representações existentes e criar, assim, uma híper-representação, a partir da qual novos significados, novas formas de expressão social, novas formas de empoderamento, novas formas de encontro e novas formas coletivas de ação possam surgir. ⁴² (Vansieleghem & Kennedy 2011, p. 180)

⁴¹ “These new ideias are not considered na attack on its predecessor but as necessary step that takes into account the changing circumstances of the global and educational environment and, hence, are understood as form of self-correction” (Tradução Livre).

⁴² “Na attempt to think philosophy for children beyond existing representations and to create thereby a hyper-representation, from wich new meanings, new forms of encounter and new forms of collective action may emerge” (Tradução Livre).

Conclusão

“Todo o ponto de vista é vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são os seus olhos e qual é a sua visão do mundo”. Boff (2002)

Várias questões foram surgindo ao longo da presente investigação que registrar-se-ão como forma de reflexão e, certamente, para futuros pensamentos. Na esteira de Daniel (2007), considera-se que a filosofia praticada com crianças não é fechada. Pelo contrário, permite a constante atividade de reflexão.

Através da observação, na prática, do modo como crianças até aos 3 anos podem responder a esses pressupostos, construindo uma comunidade de investigação filosófica e, partindo destes dois objetivos, explorar os desafios que as crianças em contexto de creche colocam à prática filosófica, verificando de que modo esse exercício pode permitir (re)pensar o próprio conceito de comunidade de investigação, começemos por fazer uma referência de quão importantes podem ser os espaços ocupados pelas crianças, assim como a sua organização num contexto de Comunidade de Investigação Filosófica. Para que a Comunidade de Investigação tenha espaço para a sala de atividades, a mesma tem de ter espaço para a Comunidade de Investigação. Assim, é necessário que os espaços tenham em conta a atuação da criança nos momentos em que submergem os seus pensamentos e a necessidade de os levar até ao ver, sentir e cheirar.

Neste aspeto, consideramos que o conceito de Comunidade de Investigação Filosófica nos leva a repensar o espaço físico da sala como o “entorno vital” (Eslava, 2015 cit in Fochi, 2015) dando acima de tudo a oportunidade de realizar os “jogos do pensamento”.

Relativamente à prática da Filosofia para Crianças, não permite o presente estudo entender que efeitos terá na vida futura dos seus intervenientes mesmo sabendo que, como menciona Puig (2015), as experiências dos primeiros anos de vida são determinantes para o futuro. É certo que o interesse do nosso estudo é analisar o pensar filosófico na creche em função do que se vive no “agora” relativamente às políticas educativas relacionadas com a primeira infância apesar de acreditarmos também que a Comunidade de Investigação Filosófica poderá ser um motor transformador de uma intervenção educativa focada nas competências úteis à idade adulta, ou apenas a um futuro próximo ou a um nível de ensino posterior.

Como referimos na dissertação, viver a infância é dar oportunidades de tempo livre e por isso torna-se essencial analisar algumas situações que decorrem no contexto analisado neste estudo.

Atendendo à rotina vivida na creche, surgiram no decorrer da investigação algumas questões que se relacionam com este aspeto. Sabendo da importância que as rotinas (hábitos) exercem em crianças tão pequenas, dando-lhes segurança nos momentos vividos, eis que nos assaltam duas questões.

A primeira questão está relacionada com o tempo. Viver em comunidade é viver sem tempo, sem deixar que o antes e o depois afetem o agora.

Estando estas crianças tão dependentes das referidas rotinas e horários, e sabendo que o clima vivido em Comunidade de Investigação Filosófica exige o tempo e paciência, tal como referido por Carvalho (2020, pp. 79-80) quando afirma que é necessário “Demorarmo-nos no pensamento que as perguntas instalam... e esse é o tempo da filosofia na infância”, questiona-se se não poderá este aspeto ser um contrassenso, afastando a criança da própria Comunidade de Investigação? Ou, por outro lado, estaremos tão dependentes das rotinas que não é respeitado o tempo da filosofia e da infância?

Carvalho (2020), fundamentada nos pensamentos de Bergson (2001) acerca do tempo, fala-nos sobre este conceito na Comunidade de Investigação Filosófica, trazendo à reflexão as demoras que substituem a imediatez, como refere. A autora (*ibidem*) questiona inclusive a (in)existência de tempos (im)possíveis da Comunidade de Investigação Filosófica.

“E porque dura, faz-se como se faz e não de modo diferente” Carvalho (2020, p. 205).

Assumindo que se entende que as rotinas têm um carácter pedagógico e educativo, será que o tempo das rotinas estará tão distante do tempo da comunidade? Onde caberão os momentos do diálogo e das perguntas numa rotina de creche?

E tendo as rotinas esta carga protetora que consola a criança nas mudanças dos tempos e dos espaços que se vivem neste contexto, e sabendo da possibilidade de a Comunidade de Investigação Filosófica trazer por vezes diálogos e/ou situações inesperados, poderá este fator inibir as crianças à participação e prática filosófica? Ou será esta uma preocupação dos adultos de referência, mas que acaba inevitavelmente por influenciar as crianças?

Pode a Comunidade de Investigação ser um caminho para dar tempo aos bebés e crianças pequenas para que vivam o seu tempo de ser criança?

Estas reflexões remetem-nos para a infância não cronológica tão bem analisada por Kohan (2003) ou para algumas ideias de Fraga (1982) sobre a noção de temporalidade, e levam-nos mais uma vez a repensar a nossa relação com a infância. Também Kennedy e Kohan (2008), que se debruçaram sobre a relação entre o tempo e a infância, sugerem que o tempo da infância, que denominam por *aión*, é entendido com uma duração, intensivo, mas que não prevê qualquer sucessão contrariamente ao *chronós*, um período cronológico da vida humana que sucede e antecede outros períodos.

Nos seus estudos com bebés em contexto de creche, Fochi (2015) alerta-nos para a necessidade de respeitar os tempos das crianças e propõe inclusive a mudança naquilo que chamou a “Lógica do tempo de espera a que os bebés são submetidos” (p. 152). Isto leva-nos a repensar também nas práticas educativas utilizadas nestes contextos, e alguns currículos que são adotados pelos seus profissionais dada a falta de políticas educativas específicas neste sentido, muitos deles com ideias e linguagens desadequadas.

No que se refere à análise de alguns desses currículos para o presente estudo, referentes à Filosofia para Crianças e não só, considerou-se necessário levantar o véu à escolarização da creche.

O trabalho de Lipman revigora uma perspectiva renovada da escola e da educação, como já foi mencionado. Contudo, chama-se a atenção para a necessidade (ou não) da aplicação de um léxico respetivo a cada fase da experiência educativa, não caindo na tendência da escolarização precoce. Este termo que Formosinho (2020) refere como ambíguo tem, de acordo com o autor (2020, p. 12), “Uma conotação positiva associada à construção de escolas para todos⁴³. (...) Mas a escolarização precoce é aqui apresentada como ‘escolificação’ (*schoolification*), isto é, como a apropriação pela educação de infância como modelo pedagógico convencional (transmissivo) de educação primária e secundária”.

Por isso, deixa-se à reflexão esta denominação e seu propósito quando dirigida à primeira infância, não esquecendo que a Filosofia para Crianças é uma forte bengala na procura de sentidos, “Sentidos para as realidades a que as crianças pertencem de pleno direito” (Carvalho 2020, p. 35).

A Filosofia para Crianças enquanto área é uma reconfiguração da própria filosofia e isto faz-nos repensar o próprio conceito de criança uma e outra e tantas vezes quantas forem necessárias para que não se percam as oportunidades que lhe devem ser dadas para viverem a infância, afastando a possibilidade de que serem autónomas é convertê-las rapidamente num adulto.

A reflexão anterior remete-nos para outra igualmente pertinente. Este é um processo que não se constrói sozinho, é um caminho que não se trilha só. A ambiência original da proposta de Lipman e Sharp, que serviu de inspiração aos currículos e autores que serviram de base a este texto, não deve ficar confinada a um espaço, mas extrapolar as paredes das salas das atividades, construir redes, redes essas que se sentem benéficas para as crianças e para os adultos que abraçam esta forma de ser e de estar em sala.

Relativamente aos desafios que as crianças trazem ao conceito de Comunidade de Investigação Filosófica, sendo a creche um mundo social com uma grande dimensão educativa e pedagógica, revelou este estudo a oportunidade de desconstrução de uma forma de estar em sala, ou fora dela, além do convencional. A reconfiguração do “Currículo uniforme pronto-vestir”, referido por Formosinho (2020), tem eco na abordagem que Lipman e Sharp inauguraram, já autonomizada, dado que maximiza a motivação, os interesses e a vontade de procurar conhecer, sem que o foco sejam os resultados, dando primazia aos processos e aos contextos, “Tradição que tem sido muito difícil de ultrapassar” (*ibidem*), como já foi referido anteriormente.

⁴³ Formosinho (2020, p. 12) refere-se à escola para todos como a escola que proporciona “A todas as crianças de diferentes estratos sociais e diferentes culturas o acesso à educação escolar”.

As crianças demonstraram que a Comunidade de Investigação Filosófica pode ser um espaço e/ ou um momento de brincadeira, que não invalida a reflexão escrupulosa e corajosa sobre o que se considera importante. Pelo contrário, esta forma de crescer como ser pensante potencia as habilidades de quem a vive.

Enquanto pensam, percebemos, pelos olhos, pelas mãos e pelas pernas das crianças que as competências das quais se vão apropriando também passam por várias formas de comunicar que não a comunicação verbal, e a facilidade como o fazem, dando a oportunidade ao próprio conceito de Comunidade de ser pensado, apresentando novos rumos.

O círculo da relação é maior, por vezes imaginário, dado que um círculo para crianças tão pequenas pode não ser efetivamente uma linha redonda onde permanecem sentadas em carreirinha, mas existe e está bem claro e definido no seu pensamento, assim como o rumo da Comunidade, pela sua mão, pode ir até ao lugar dos seus maiores sonhos.

O entusiasmo que a criança injeta à Comunidade de Investigação Filosófica quando percebe que ela, criança, como sujeito, faz a diferença num grupo de pessoas (das quais fazem parte adultos), faz deste um espaço único e especial.

Peças (2020, p. 6), numa breve nota sobre os direitos das crianças, trata-as como “As crianças, nossos semelhantes” e traz à reflexão precisamente a necessidade de nos desafiarmos a escutar as crianças e levá-las a sério, sendo esta a condição que pode “Provocar ressignificações no que communmente se entende por relação educativa (...) cenário que pode determinar a recriação dos papéis dos adultos que participam na sua educação”.

Deste modo, a criança vê na Comunidade um compromisso, não no sentido de uma obrigação à qual se vincula, mas como um comprometimento com a oportunidade de pensar sobre o pensar.

Deixamos estas reflexões e outras possivelmente surgirão, mais tarde, num outro tempo, tal como acontece nos textos e até mesmo nos diálogos das sessões que, como refere Carvalho (2020), vão além da primeira vida.

Este trabalho, resultado de um processo partilhado, como não podia deixar de ser, permitiu reconstruir a experiência de uma prática de vários caminhos percorridos, de atribuições de significados e espera-se que o mesmo possa contribuir para a construção de uma visão renovada do contexto da creche e da comunidade envolvente através de outra imagem da criança e do adulto (seu facilitador), aspetos que ao longo do texto foram discutidos e refletidos. A criação de uma nova cultura que trará certamente novos desafios.

Por agora, e a título de conclusão, recorda-se que existe um importante caminho de reconstrução que a Filosofia para Crianças promove, dando sempre a oportunidade de, em comunidade, regressar e repensar tal como referem Haynes e Murriss (2018 cit in Carvalho 2020), a filosofia para crianças não é apenas uma expressão da filosofia, é a filosofia a fazer-se e a refazer-se, a pensar-se e a repensar-se, exatamente como uma coisa viva.

E se, de acordo com o poema de Loris Malaguzzi (1999) que inicia esta dissertação, a criança tem cem linguagens, espera-se que todas as outras gentes tenham mais que duzentos ouvidos para conseguir escutá-las devidamente pois o autor alerta para o fechamento que é promovido na criança, mantendo-a dentro de uma caixa, roubando-a de quase todas as formas que tem de se expressar.

Esperamos que outros pesquisadores queiram entrar e dar continuidade a esta escrita.

Até então, importa, como sugere Puig (2015, p. 27) dar oportunidade à criança de “Rastrear novos caminhos para chegar a um mesmo destino”⁴⁴, pois como referiu Carvalho, as crianças valem a pena.

Gostaríamos que esta experiência, que nos permitiu escorregar até à Filosofia para Crianças, abrisse portas para que outros se dediquem a perceber a importância de uma prática pedagógica e educativa que permita experimentar um mundo cheio de oportunidades, inclusive daquilo que até agora se apresentava como desconhecido.

⁴⁴ “Rastrear diferentes caminhos para llegar a un mismo destino” (Tradução Livre).

Bibliografia

- Almeida, A. (2009). *Dicionário escolar de Filosofia*. Lisboa: Plátano Editora.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC.
- Baratta, R., & Berthet, M. (2000). *Vidéo et intervention*. Actes du XXXVème Congrès de la SELF, France. Boff, L. (2002). *Saber cuidar. Ética do humano: Compaixão pela Terra*. São Paulo: Vozes.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma Introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, C. (2013). *Instrumentos y técnicas de Investigación educativa: Un enfoque cuantitativo e cualitativo para la recolección y análisis de datos*. Houston: Danaga.
- Cam, P. (2006). *Twenty thinking tools. Collaborative inquiry for the classroom*. Melbourne: ACER Press.
- Carvalho (2020). *Filosofia para crianças: A (Im)possibilidade de lhe chamar outras coisas*. Rio de Janeiro: Nefi.
- Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: Crescendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Castro, G., Miúdo, B., & Carvalho, M. (2010). *Cria: Um projeto de filosofia para crianças*. Ponta Delgada: Nova Gráfica.
- Chauí, M. (2000). *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática.
- Daniel, M. F. (1997). *La Philosophie et les enfants, Bruxelles. Les modèles de Lipman et de Dewey*. Berlin: De Boeck.
- Edwards, E. (2008). Representação da mudança: A construção do etnográfico na fotografia do séc. XIX. *Revista de Comunicação e Linguagens*, 39, 97-118.
- Egan, K. (1988). *Primary understanding: Education in early childhood*. London: Routledge.
- Figueiroa-Rego, M. (2015). *Filosofia com crianças e jovens: Livro do professor Nível I, 5/7 Anos*. Lisboa: Edições Piaget.
- Fochi, P. (2015). *Afinal o que fazem os bebés no berçário?* Porto Alegre: Penso.
- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2003). O modelo curricular do M.E.M.: uma gramática pedagógica para a participação guiada. *Escola Moderna* 18 (5), 5-8.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e organização. As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras* 8 (1), 5-16.
- Formosinho, J. (2020). O risco da escolarização da creche. *Cadernos de Educação de Infância* 119, 12-20.
- Gopnik, A. (2010). *O Bebê filósofo*. Lisboa: Círculo de Leitores.

- Heywood, C. (2004). *Uma história da Infância: Da idade média à época contemporânea no ocidente*. Porto Alegre: Artmed.
- Horta, M. H. (2007). *A Abordagem à escrita na educação pré-escolar. Que realidade?* Penafiel: Editorial Novembro.
- Igrejas, F. (2020). *Entre a libertação e a opressão: Percorso para pensar a prática de Filosofia com crianças*. Rio de Janeiro: Nefi
- Katz, L. (1997). *A Abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kennedy, D., & Kohan, W. (2008). aión, kairós and chrónos: Fragments of na endless conversation on childhood. *Childhood & Philosophy*, 4(8), 5-22.
- Kohan, W. (2019). *Paulo Freire mais do que nunca*. Belo Horizonte: Vestígio.
- Leleux, C. (2008). *La Philosophie pour enfants: Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Bruxelles: De Boeck.
- Lima, J., & Pacheco, J. (2006). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Coleção Panorama.
- Lipman, M. (1990). *A Filosofia vai à Escola*. São Paulo: Summus Editorial.
- Lipman, M. (1994). *À Descoberta de Aristóteles Maia*. Lisboa: Edições Colibri.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. New York: Cambridge.
- Lipman, M. (2008). *A Life Teaching Thinking*. Montclair: Institute for the Advancememe of Philosophy for Children.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., E Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ludovico, O. (2007). *Educação pré-escolar: Currículo e supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Malaguzzi, L. (1999). *As cem linguagens da criança. A abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância*. São Paulo: Artmed.
- Matthews, G. (1997). *A Filosofia da Infância*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Mendonça, D. (2011). *Brincar a pensar. Manual de Filosofia para crianças*. Lisboa: Plátano Editora.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projetos*. Porto: Edições Asa.
- Moreira, M. (2011). *Teorias de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC Editora.
- Moryon, F. G. (2010). Matthew Lipman: Na intelectual biography. Haser. *Revista Internacional de Filosofia Aplicada*, 2, 177-200, acedido através de file:///C:/Users/andre/Desktop/Muito%20importante/scribd/MATTHEW_LIPMAN_UNA_BI_OGRAFIA_INTELECTUAL_MATTHEW_L.pdf
- Pinto, M. & Sarmiento, M. (coords). (1997). *As crianças: Contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho.

- Porlán, R., & Martín, J. (Orgs). (1997). *El diario del rprofesor – Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2009). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância. A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: CNE.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebês em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Puig, I. (2015). *Vamos a pensar com cuentos*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, I. (2015). *Vamos a pensar com niños e niñas de 2 a 3 años*. Barcelona: Octaedro.
- Rolla, N. (2004). *Filosofia para crianças*. Porto: Porto Editora.
- Sarmento, T. (coord.). (2016). *Juntos... pela criança na creche!* Braga: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Sátiro, A. (2014). *Habilidades de pensamento*. Madrid: Oxford Educación.
- Sharp, A. (2008). *O Hospital das bonecas*. Lisboa: Dinalivro.
- Sharp, A., & Splitter, L. J. (2008). *Compreendendo o meu mundo – Manual do professor para o hospital das bonecas*. Lisboa: Dinalivro.
- Shrap, A. (1987). What is a community of inquiry? *Journal of Moral Education*, 16(1), 37-45. <https://doi.org/10.1080/0305724870160104>
- Silva, A. (2017). *Ser bebé na creche: Viagem maravilhosa para a auto confiança*. Porto: Mário Brito Publicações.
- Splitter, L., & Sharp, A. (1995). *Teaching for better thinking. The classroom community of inquiry*. Melbourne: Acer.
- Vansieleghem, N., & Kennedy, D. (2011). What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children - After Matthew Lipman?. *Journal of Philosophy of Education*, 45 (2), 171-182. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00801.x>
- Vasconcelos, T. (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária: O conceito de scaffolding (pôr, colocar andaimes), a sua aplicação em educação Pré-Escolar. *Revista Inovação*, 12(2), 7-24.
- Vayer, P., & Mil-Homens de Matos, M. (1990). *Diálogos com as crianças na creche e no jardim-de-infância*. São Paulo: Editora Manole, Ltda.
- Vieira, P. (2011). Intersubjetividade: Um olhar sobre a comunidade de investigação filosófica. *Childhood & Philosophy*, 15, 1-21. doi: 10.12957 / childphilo.2019.42218
- Vygotsky, L. (2001). *A Construção do pensamentos da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Walker, R. (1993). Finding a silent voice for the researcher: Using photographs in evaluation and research. In M. Schratz (Ed.), *Qualitative Voices in Educational Research*. Londres: Falmer Press. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446263150>
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.

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

Decreto-Lei n.º 350/81, de 23 de dezembro – Define as condições de licenciamento e exercício das actividades de equipamentos sociais com fins lucrativos, Série I.

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo, Série I.

Decreto-Lei n.º 30/89, de 24 de janeiro – Disciplina o licenciamento, funcionamento e fiscalização dos estabelecimentos de apoio social com fins lucrativos, Série I.

Decreto Regulamentar n.º 69/83, de 16 de julho - Regulamenta o regime de licenciamento e funcionamento dos estabelecimentos com fins lucrativos que prossigam actividades de apoio social a crianças, jovens, deficientes e idosos estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 350/81, de 23 de Dezembro, Série I.

Despacho Normativo n.º 131/84, de 25 de julho - Aprova as normas que regulam as condições de instalação e funcionamento dos Infantários e Jardins de Infância com fins lucrativos, Série I.

Despacho Normativo n.º 99/89, de 27 de outubro - Condições de instalação e funcionamento e objetivos da creche, Série I.

Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto - Define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar.

ISS (2005a). Manual de Processo-chave: creche. Lisboa: ISS/MTSS.

ISS (2005b). Modelo de Avaliação da Qualidade: creche. Lisboa: ISS/MTSS.

Recomendação n.º 3/ 2011, de 21 de abril – A Educação dos 0 aos 3 anos. Em Diário da República, n.º 79, Série II.

Apêndice A: Termo de consentimento informado



FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA, FILOSOFIA E ARTES

Rua da Mãe de Deus, 9500-321 Ponta Delgada
Telefone: 296650127

MESTRADO EM FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

ANO LETIVO 2018/ 2019

CONSENTIMENTO INFORMADO

Ex. mos Encarregados de Educação

Eu, Patrícia Carla Rodrigues Beira Grande, encontro-me a preparar uma Dissertação no Mestrado em Filosofia para Crianças na Universidade dos Açores (UAç) cujo título é “A Filosofia vai à Creche: Construção de uma comunidade de investigação filosófica com crianças até aos 3 anos”, e que será orientado pelas Prof. Doutoras Magda Costa Carvalho, da Universidade dos Açores, e Maria Helena Horta, da Universidade do Algarve. Neste âmbito, tenho como objetivos construir uma comunidade de investigação filosófica em contexto de creche, assim como fazer uma análise interpretativa acerca da forma como esta se irá estruturar, através de referências a aspetos significativos relacionados com o desenvolvimento de determinadas habilidades de pensamento, bem como analisar os desafios que as crianças em contexto de creche colocam à própria prática filosófica de questionamento. Neste contexto, solicito a sua autorização para a recolha de registos de produções, imagem e vídeo de 6 de 10 sessões, que decorrerão às sextas-feiras, entre os meses de fevereiro e junho de 2019, no período da manhã.

Da participação nestas atividades não decorrem riscos para o seu educando, uma vez que este estará no seu regular ambiente educativo e será sempre acompanhado pela Educadora titular de sala.

É garantida a confidencialidade de todos os elementos respeitantes à identificação do seu educando, uma vez que os registos vídeo e áudio apenas serão visionados por mim e pelas minhas orientadoras. O tratamento escrito destes dados será feito de forma pseudonimizada (com o recurso a códigos que irão substituir qualquer elemento identificativo do seu educando) e toda a divulgação (no repositório da UAç, em possível artigo a publicar em periódico da especialidade, assim como na participação em congressos da especialidade) respeitará esses mesmos procedimentos. As filmagens serão destruídas no final da investigação. Agradeço, desde já, toda a atenção e colaboração e coloco-me à sua disposição para qualquer esclarecimento adicional que considere necessário.

Para qualquer esclarecimento adicional, não hesite em contactar. (crechegentemiuda@sapo.pt / 969656289).

Pademe, 22 de Janeiro de 2019

A Responsável

O (A) Encarregado (a) de Educação,

Apêndice B: Notas de campo

1.ª Sessão – 15 de fevereiro (10h00 às 10h45)

Quase não houve diálogo;

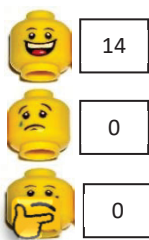
Foco do diálogo foi o facilitador;

As respostas são em função do que o adulto quer ouvir;

Aguardavam frases para poder completar (quase como se o adulto pensasse pela criança);

As imagens revelam uma expressão entusiasta no facilitador. As crianças estão com uma expressão que corresponde a uma postura passiva.

Avaliação



2.ª Sessão – 1 de março (10h00 às 10h45)

O grupo estava a familiarizar-se com este novo momento da sua rotina.

As imagens mostram posturas entusiastas e mais descontraídas.

O vídeo revela um grupo mais participativo.

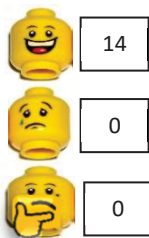
Perceberam como avaliar uma sessão.

Ao 06:25 min do vídeo 2 a facilitadora pergunta:

-“Quem escolheu a cara feliz?” Ao que o J responde: “Sou eu”.

Abrimos a cabeça da Sofia (caixa) e o R disse que também conseguia abrir a sua. O A exemplificou e disse que não conseguia.

A facilitadora aproveitou para perguntar se conseguíamos abrir a cabeça e por coisas lá dentro. Claramente a opinião do grupo imita a primeira intervenção que ouve e foca-se de imediato no facilitador.



3.ª Sessão – 15 de março (10h00 às 10h45)

A facilitadora perguntou quais eram os pensamentos da Sofia.

Ao 50:00 min o J respondeu:

- “Um jogo”

A “Sofia” pensou em corujinhas e levou corujinhas de papel para todos.

Quando começaram a ser distribuídas as corujinhas, ao 36:00 min. do 2.º vídeo, o J disse:

- “É meu”, já que não foi o primeiro a receber a sua coruja.

Percebemos que o J e o R dominam os diálogos.

Perante a intervenção do J, a facilitadora aproveitou e perguntou ao grupo:

- “Estas corujas são tuas ou são de todos?”

Houve divergência de opiniões e os participantes foram convidados a concordar e a discordar quando isso acontecia.

Ao 20:05 min o R disse ao M:

- “Eu não ‘concodo contigo’ (concordo contigo).

Ao 26:08 o G interveio e mais uma vez o R não concordou com ele, e disse-o. O G respondeu:

- “Tu és mau” ao 30:54 min.



4.ª Sessão – 22 de março (10h00 às 10h45)

A caixa Sofia apareceu ao grupo com uma peruca.

A pergunta da facilitadora era se a Sofia estava bonita ou feita.

O G, ao 02:12 min., disse que a Sofia era feia.

De seguida o M disse que o pai era careca e era feio.

Ao 02:36 min. o R disse que não concordava com o G e o M disse:

- “Mas eu concordo contigo” (virado para o próprio).

O G não ficou triste como na sessão anterior.

Tornou-se interessante rever através do vídeo uma intervenção entre duas crianças quando ambas queriam perguntar ao mesmo tempo.

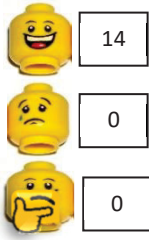
A pedido do facilitador, pediu à criança que tinha o ponteiro (M) que colocasse a sua questão, ao que o (G), indignado por não ter sido ele o eleito, sai-se no imediato com um:

- “Eu não concordo contigo” antes sequer do M colocar a questão que pretendia.

O I raramente participa no diálogo, mas mantém-se sempre muito observador.

O R e o G têm alguma dificuldade em dar a vez.

O discurso e as intervenções ainda têm no seu foco o facilitador.



5.^a Sessão – 27 de março (10h00 às 10h45)

Após o início da sessão (à semelhança das anteriores), o diálogo começou. Para ajudar a descobrir o que estaria a Sofia a pensar, a facilitadora levou para a sessão dois ponteiros, um deles com uma lâmpada e outro com um ponto de interrogação.

Durante o discurso foram identificadas perguntas e ideias.

Os participantes solicitavam os ponteiros alegando que teriam perguntas ou ideias.

A sua representação ainda esteve um pouco confusa, e a diferença entre ambas.

A facilitadora identificou várias perguntas com o ponteiro, feitas de forma inconsciente.

(01:55 min.) O J perguntou:

- “O que é?” (tentando espreitar para dentro da caixa Sofia).

Aos 03: 26 o D pergunta:

- “É um lego?”.

Aos 10:02 o M pergunta:

- “É um bolo?”.

Aos 10:06 o G pergunta:

- “É uma bola?”.

O C estava triste desde a sua chegada à creche e como tal avaliou a sessão como não tendo gostado.

Após cantada a música “Vamos Pensar”, foi contada uma história às crianças intitulada “Não David”.⁴⁵

Ainda não tínhamos utilizado uma história como disposição inicial.

Rego-Figueiroa refere-se ao programa de Lipman dizendo que “A clara tónica antropológica do programa não invalida, no entanto, abordagens multidisciplinares ao contemplar, igualmente, aspetos de Lógica, Linguística, Ética, Estética, Ciências Naturais, etc.” (2015, pp. 29-30).

Não querendo entrar em demagogias nem em endoutrinações, esta história foi escolhida tendo em conta o relato da educadora, achando que o grupo estava particularmente agitado. Como a história referida aborda o dia-a-dia de uma criança que está em constante postura de desobediência, pareceu-nos que se tornasse interessante o seu reconto como estímulo da 5.^a

⁴⁵ Shannon, D. (2007). *Não David!* Lisboa: Everest Editora.

sessão já que também as narrativas de Lipman retratavam diversos aspetos da experiência humana.

No entanto, corroboramos com a crítica que Figueiroa-Rego refere relativamente às narrativas de Lipman. A autora “A crítica por parte dos professores que aplicavam a tradução portuguesa do programa de Philosophy for Children (P4C). Essa crítica consistia em atribuir à extensão excessiva das novelas o seu carácter inconclusivo em termos da própria narrativa”. (*ibidem*).

Percebemos pelos comportamentos quietos e silenciosos que as crianças do grupo estavam naturalmente habituadas a ouvir histórias mas não participavam ativamente nas mesmas.

Calculável, apercebendo-se do comportamento descrito, registámos que as crianças esperam que o adulto domine o diálogo. Deste modo a intervenção não é tão natural.

Estes momentos ajudam-nos a refletir como, desde cedo, influenciámos, talvez por vezes de forma inconsciente, estas personalidades dos “autores do consumo e da realização dos desejos pessoais que deram vez aos direitos individuais, enfraquecendo as responsabilidades sociais” Taylor (1992) & Marceau (2010) cit in Daniel, M. (2018, p. 2)⁴⁶

No entanto, por já ser a 5.^a sessão, e por estes momentos já terem sido assumidos pelas crianças como fazendo parte da rotina, os seus comportamentos ajustaram-se ao contexto, após incentivados pela facilitadora a fazê-lo. A partir deste momento, quase todos os participantes tinham uma opinião a dar sobre a história.

Frases como “O David é mau”, ou “Não pode”, foram o mote ao diálogo filosófico.

Perante uma imagem do personagem principal da história com a boca suja de chocolate, foi clara a divisão de opiniões, e claras as conceções influenciadas pela experiência que trazem, a sua.

Pela primeira vez nesta que já se pode chamar comunidade, ouvimos o I a auto corrigir-se após ouvir atentamente o grupo.

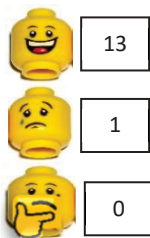
Começamos a sentir a CIF a crescer como tal.

As crianças começam a identificar-se com a nova forma de ser e estar em sala de atividades e ficam orgulhosas por usar conceitos que identificamos como característicos do diálogo da CIF. Neste ponto, por termos sentido a familiarização com os termos propostos, as crianças começam a ser encorajadas a dar razões para as suas opiniões.

No decorrer desta sessão, o R pegou no ponteiro das ideias e disse que tinha tido uma ideia. Convidado a partilhar a mesma com o grupo, ela sugeriu jogarmos ao jogo das perguntas com a “Sofia”.

Percebemos o que refere Sharp em relação às sessões quando diz que as mesmas “Não têm que ser apenas estimulantes para o pensamento, têm também de ser divertidas”. (2008, p. 19).

⁴⁶ “le pouvoir grandissant de consommation et de réalisation des désires personnels a donné de la force à la notion de droits individuels tout en affaiblissant celle de responsabilités sociales”. Taylor (1992) e Marceau (2010) cit in Daniel, M. (2018, p. 2) (Tradução Livre)



6.ª Sessão – 29 de março (10h00 às 10h45)

Apelando à criatividade do grupo, o mesmo foi convidado a fazer uma construção com peças de lego.

Após as construções feitas, os participantes foram convidados a eleger uma delas.

Todos os participantes queriam que a sua fosse a escolhida.

A facilitadora já estava preparada para este acontecimento e fez um jogo para selecionar uma construção ao acaso (que foi aceite pelo grupo).

Houve divergência de opiniões em relação ao que aquela construção fazia parecer.

O concordo e o discordo já são intervenções naturais no grupo (nos momentos em que decorre a sessão em CIF).

Depois de dadas várias opiniões, o grupo foi convidado a dar razões.

Ao 12:19 min. a L disse que a construção parecia um elefante.

Ao 12: 25 min a L justifica indo buscar o elefante da sala. (Na sua ideia mostrando que são parecidos).

Nesta sessão, depois de ter sido cantada a música “Vamos Pensar”, o grupo jogou ao jogo das perguntas. Este jogo teve como principal objetivo integrar as crianças que normalmente não participam no diálogo.

Os elementos que mais intervêm já sabem colocar questões, mesmo sendo as mesmas muitas diretas, tal como “O que é que está na caixa?”, o que era de esperar atendendo à idade dos intervenientes.

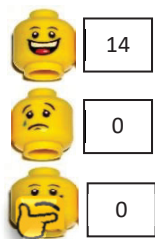
Mas Cam (2006) refere que, mesmo em comunidades constituídas por elementos com formas de pensar mais amadurecidas, isto acontece, ou seja, "O problema é que os alunos fazem perguntas que não são profundas e não levam prontamente ao tipo de discussão que se deseja".⁴⁷
Cam (2006, p. 32)

Mas o que Cam identifica como o "problema" talvez possa ser matéria útil do ponto de vista da avaliação do facilitador, pode fomentar o interesse na prática contínua da FpC.

Nesta sessão, o L pediu o ponteiro das ideias pois alegou ter uma ideia que seria jogar a um jogo. No entanto, e apesar de não ter sugerido nenhum em concreto, revelou saber parcialmente o que se iria passar na sessão. Jogámos ao jogo das perguntas com a Sofia. Dentro da cabeça

⁴⁷ “the problem is that all too commonly students ask questions that are not very deep and do not readily lead to the kind of discussion that is desired” Cam (2006, p. 32) (Tradução Livre)

da Sofia havia uma coruja. A L, assim que viu um bocadinho de pelo da coruja de peluche a “espreitar” de dentro da cabeça da sofia, achou que seria o elefante da sala. Ao detetar que não era o elefante o animal em quem a sofia estava a pensar, a L ficou triste e este foi o estímulo para o diálogo que se seguiu. No momento da avaliação da sessão, a L quis uma carinha de lego triste pois não tinha gostado que o elefante afinal fosse uma coruja. Quando a sessão terminou, as crianças foram brincar e a L foi buscar o elefante da sala para mostrar à facilitadora. No fundo estava a apresentar razões.



7.ª Sessão – 3 de abril (10h00 às 10h45)

No início da sessão, enquanto era cantada a sessão, o J fazia gestos com o dedo a apontar para a cabeça, como se estivesse a pensar.

A história foi contada pela facilitadora de forma entusiasta e apresenta uma criança muito desobediente.

O R disse que o menino era mau.

O grupo já se ouviu e aguarda a sua vez para intervir.

Ao 09:05 min o S está com o braço no ar. O S disse claramente “R. eu não concordo contigo”, e fundamentou a sua resposta: “ o menino é bebé”.

Nas nossas notas de campo existem várias referências à criança L por ser muito participativa mas nesta sessão em particular, por ter mostrado saber soletrar a letra da canção “Vamos Pensar” na íntegra. Ao minuto 01:55 apercebemo-nos que o J está com o dedo a apontar para a nunca, mimando a música através da representação simbólica do ato de pensar.

Nesse dia, a mãe da L enviou um vídeo da filha a cantar o “Vamos Pensar”. Percebemos, através da consulta dos vários elementos de recolha de dados, que esta criança esteve sempre muito envolvida nos momentos propostos.

Não só na recolha de imagens e vídeo mas também as suas produções são muito alegres e de certa forma chamam-nos a atenção pela forma clara como revela que compreendeu os objetivos proposto. Um dos exemplos foi o registo da canção supracitada onde as crianças colaram, num papel cenário previamente preparado com a letra da canção, pontos de interrogação que construíram com diferentes materiais de expressão plástica (pompons, limpacachimbos, folhas e cola).

Para além de conseguirem, na sua maioria, identificar uma questão, diferenciando-a das ideias, os intervenientes mostraram que o sinal das perguntas que aparece no ponteiro que é utilizado nas sessões, também já é do conhecimento de todos os intervenientes.




A M disse que o sinal das perguntas era “Uma cobra a subir”, e o J disse que “Era uma cobra e um pontinho”.

Ao analisarmos as suas produções, percebemos que os elementos que constituem este sinal de pontuação já fazem parte da representação que têm acerca do mesmo, o que garante que o consigam identificar num texto, por exemplo.

Esta forma de vivenciar o diálogo da CIF, através do registo visual, é muito pertinente na idade da creche.

Corroboramos com o que refere Horta (2016) relativamente aos registos mencionados já que os mesmos “Constituem excelentes oportunidades para familiarizar e, de um modo informal, as crianças com o vasto mundo da linguagem.” (p. 52). A autora refere mesmo que estes registos podem “Servir como uma estimulação precoce funcional e eficaz” (*ibidem*).

Também Puig (2015a) refere que as sessões em CIF devem ajudar a libertar energia, e ajudar a estabelecer um equilíbrio entre o corpo e o pensamento.

	14
	0
	0

8.ª Sessão – 5 de abril (10h00 às 10h45)

A facilitadora já começa a ouvir perguntas enquanto entra na sala.

A motivação para a participação na sessão é notável.

O grupo sentiu-se muito atraído pelo estímulo.

Participaram no reconto da história com apoio dos bonecos e da rede.

No final da história, quando o leão pediu ajuda ao rato, as opiniões divergiram e o diálogo aconteceu.

A facilitadora pergunta se o rato vai ou não salvar o leão.

O D, ao 03:38 min diz que o rato é amigo.

O R não concorda, diz que o leão é mau.

O grupo deu ideias para o final da história através de atos que iam exemplificando com o material.

O S pegou na rede e disse “faz assim” (tentando parti-la).

Após algumas intervenções, o final da história foi decidida pelo grupo (o rato salvou o leão roendo a rede para este sair).

Recebemos um vídeo de uma mãe muito agradada (psicóloga) onde a filha L canta a canção do “Vamos Pensar” na íntegra.

Nesta sessão utilizamos uma história que faz parte do projeto NORIA. Do livro *Vamos a Pensar com Cuentos*, foi mimada a história “El León y El Ratito” escrita por Puig (2015b) já que este programa, tal como refere a autora, tem um “Objetivo claro: fortalecer as habilidades que lhes permitirão desenvolver-se de todas as formas: pessoal, social, emocional”. (p. 34)⁴⁸. A autora continua dizendo que desta forma, a criança chegará às habilidades de investigação, conceptuais e de raciocínio, assim como à capacidade de comunicar e argumentar. (*ibidem*).




Após visualização da história contada com materiais de apoio, e antes da exploração da mesma e dos recursos utilizados, o diálogo aconteceu.

Todos os intervenientes se sentiram bastante cativados e envolvidos, imbuídos na sua capacidade imaginativa.

A existência de animais em que um deles está preso tocou ao grupo de forma especial já que é de senso comum a relação entre estes seres e suas vantagens. Claramente existiu uma brincadeira que se traduziu numa representação. Apercebemo-nos de imediato que o grupo estava a viver aquilo que Gopnik (2010, p. 33) chama de “Mundos possíveis”, ou “Mundos imaginários, ficções ousadas e fingimentos surpreendentes (...) parte familiar da infância” (*idem*, p. 35).

Estimulados a dar razões, o G não só discordou do R como disse que “o rato era bom mas o leão era mau porque queria estar sozinho.” (03:50 min)

Verificamos nesta sessão que as crianças estavam a desenvolver a sua capacidade interrogativa, houve debate participativo e democrático, crítica, e começamos a sentir algumas nuances de trabalho colaborativo.

	14
	0
	0

9.ª Sessão – 10 de abril (10h00 às 10h45)

A sessão iniciou da forma habitual. (Música e descoberta dos pensamentos da Sofia).

A facilitadora colocou uma questão com a ajuda do ponteiro das perguntas.

⁴⁸ “Hay un objetivo claro: fortalecer las habilidades que les permitirán desarrollarse en todos los sentidos: personal, social, emocional, etc.” (Tradução Livre).

“Este sinal é de verdade ou é só de brincar?”

Ao 06:45 min. o J refere que “é de verdade!”.

A facilitadora pergunta:

- “Porquê?”

O J responde:

- “Porque é teu”.

O R refuta:

- “É nosso” (07:02 min.).

Após o diálogo o grupo foi convidado a construir pontos de interrogação (sinal das perguntas).

Durante a construção a M disse que o sinal era uma cobra (08:54 min.).

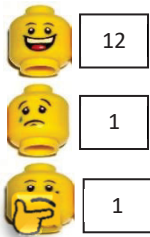
O S completou a intervenção: “Uma cobra e um pontinho” (08: 56 min.).

O S quis avaliar pensar como avaliaria a sessão.

A educadora da sala perguntou ao S, no período da tarde, se já tinha pensado na sua avaliação da sessão.

O S disse:

- “Sim, e gostei”.



10.^a Sessão – 12 de abril (10h00 às 10h45)

A Sofia levou uma coruja de peluche para oferecer ao grupo (comemoração da décima sessão).

A facilitadora perguntou que animal era aquele. (08:12 min.)

O G começou a abanar os braços dando desta forma a sua resposta (08:14 min.).

De imediato o R, sem ponteiro, partilha com o grupo que teve uma ideia (09:00).

O R sugeriu imitarmos todos o animal (09:03 min.).

Após este momento de jogo simbólico, a facilitadora perguntou se nós também eramos animais.

As opiniões divergiram e o diálogo fluiu sem grandes intervenções da facilitadora.

Surgiram autonomamente frases tais como o “concordo contigo” e o “não concordo contigo”.

O grupo conversou sem atropelos, respeitando as várias intervenções.

A M, ao 12:02 min. disse que era uma tartaruga. A M adora tartarugas.

O S não concordou com ela e disse que a M era uma menina.

A M ficou pensativa e não falou.

A facilitadora perguntou se ela queria pensar no que o S lhe tinha dito.

Neste dia a M não gostou da sessão.

Em termos de planificação, as duas sessões não foram muito diferentes das anteriores, mas o seu conteúdo sim. Parecidas entre si, analisámos as sessões em conjunto já que estes momentos deram razão e continuidade ao exposto na análise interpretativa da sessão anterior.

Apesar de haver pressupostos da CIF que se revelam ainda de forma subtil, não nos esqueçamos que importa também conhecer o grupo para interpretar de forma mais eficaz o seu comportamento. Para além disso, o próprio Lipman (2003) faz a interessante analogia com a ponta do iceberg.

Para nós tornaram-se mais evidentes as conquistas. Apesar da grande imaturidade ao nível da CIF (90 minutos por semana torna-se um fator limitador), houve, e talvez seja esta a maior evolução, ao nível das habilidades de comunicação. Percebemos no decorrer do diálogo que surgiu um grande à vontade em expressar-se, em tomar a palavra, em comunicar com o outro e não apenas com o facilitador. Os elementos da CIF começaram a dar o seu ponto de vista e a justificá-lo.

O R e o G aprenderam a dar a vez de forma paciente.

Percebemos que todos os intervenientes sentiram aquele como um espaço de liberdade de expressão.

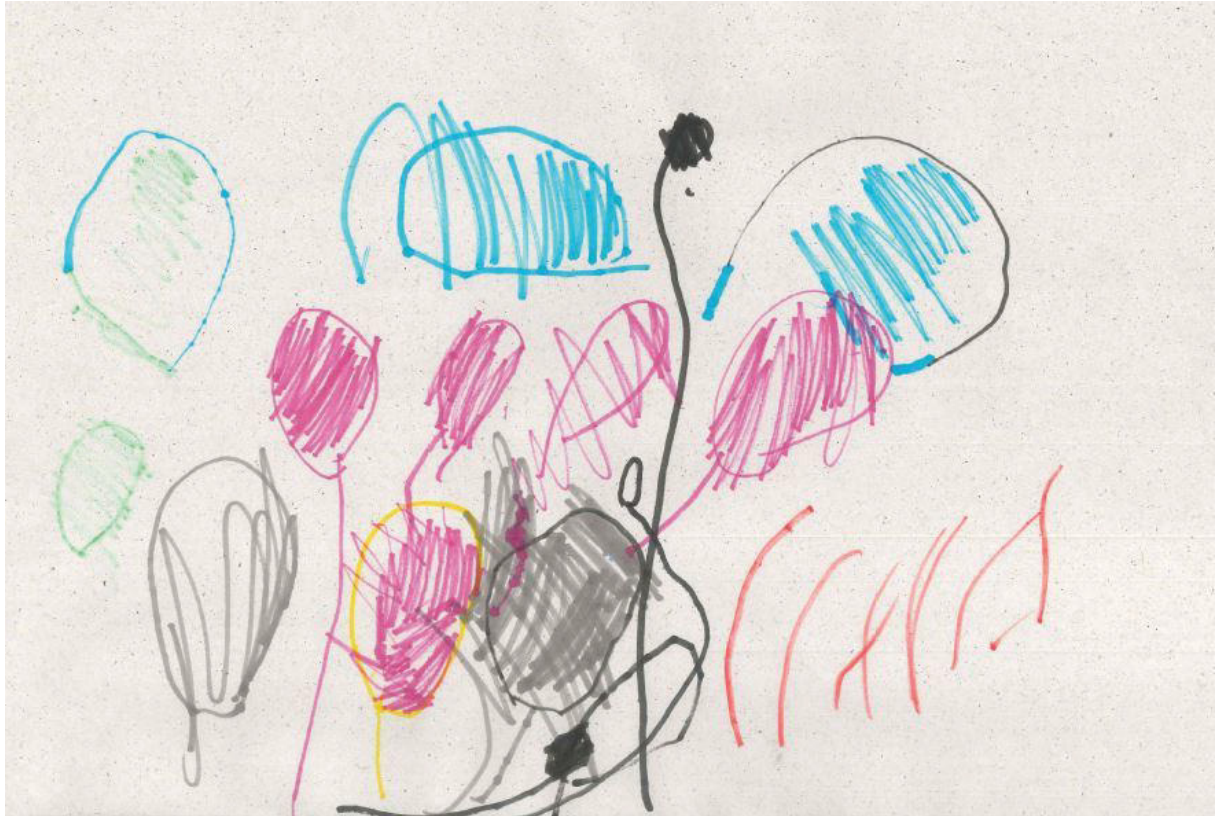
Todos aprenderam o que, de acordo com Mendonça é “Desenvolver a capacidade de concordar ou discordar, de pensar com os outros e de descobrir a reflexão cooperativa (...) intensificam a sua identidade permitindo um crescimento saudável da autoestima, ao mesmo tempo que descobrem relações entre pensar, falar e fazer” (2011, pp. 17-18).

Reforçamos o que refere Mendonça (*ibidem*) em relação à CIF que, segundo a autora “Oferece um espaço para descobrir o prazer de brincar com ideias e conceitos, assim como um lugar para aprender a identificar várias perspetivas sem cair no relativismo de opiniões”.

Anexo 1

A Sessão de Filosofia representada pela criança através de balões coloridos.

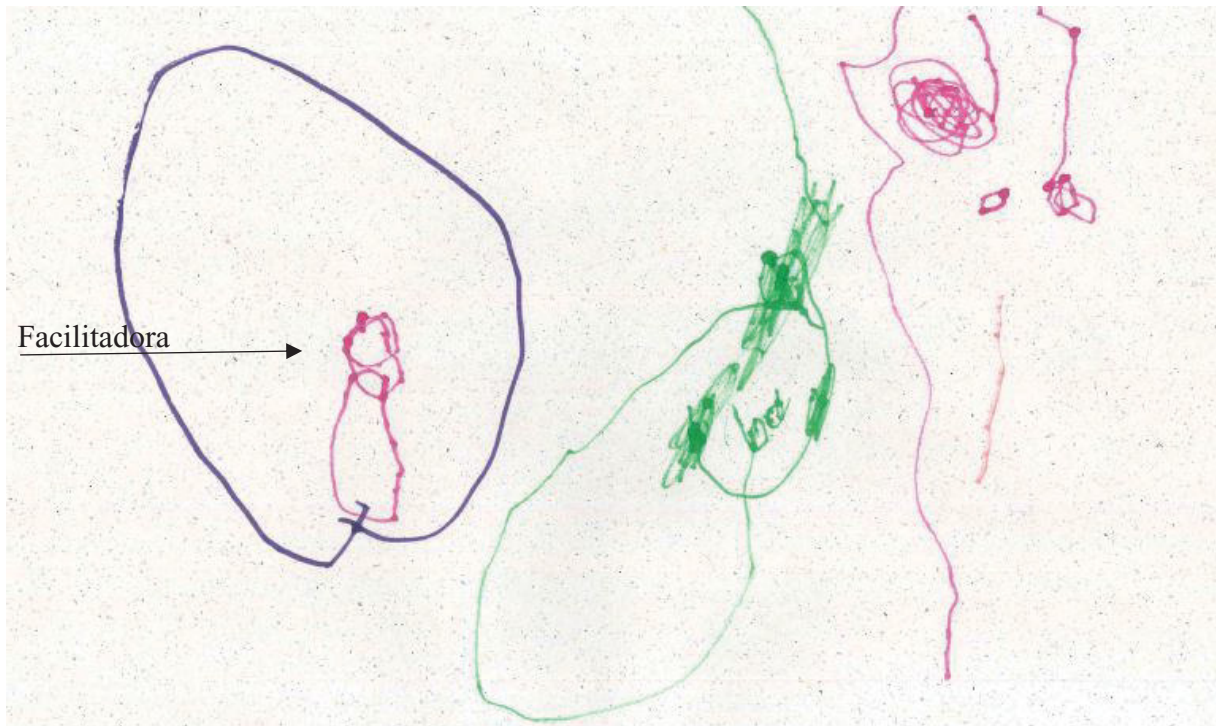
Produção feita na sessão n.º 8, a 5 de abril.



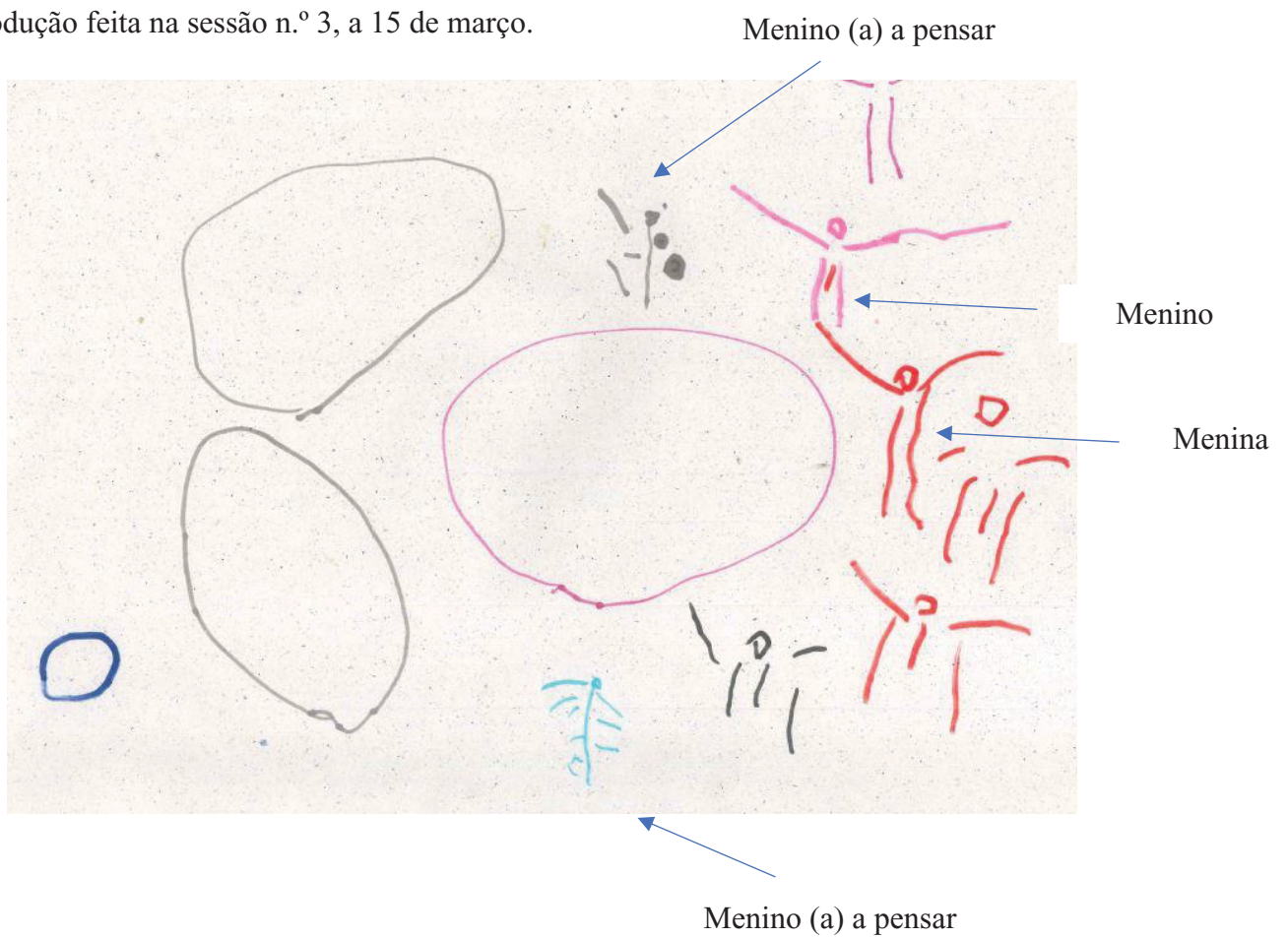
Anexo 2

Representação gráfica do círculo ao longo das sessões.

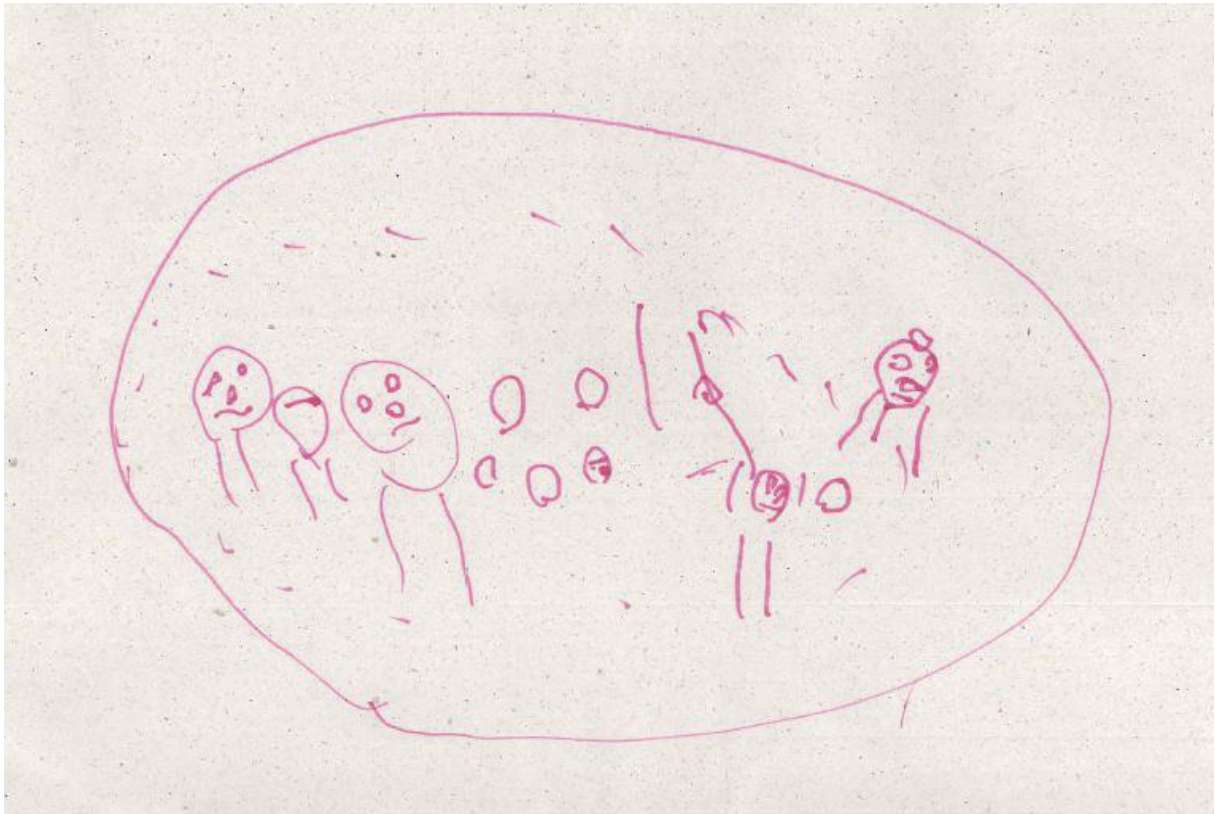
Produção feita na sessão n.º 2, a 1 de março.



Produção feita na sessão n.º 3, a 15 de março.

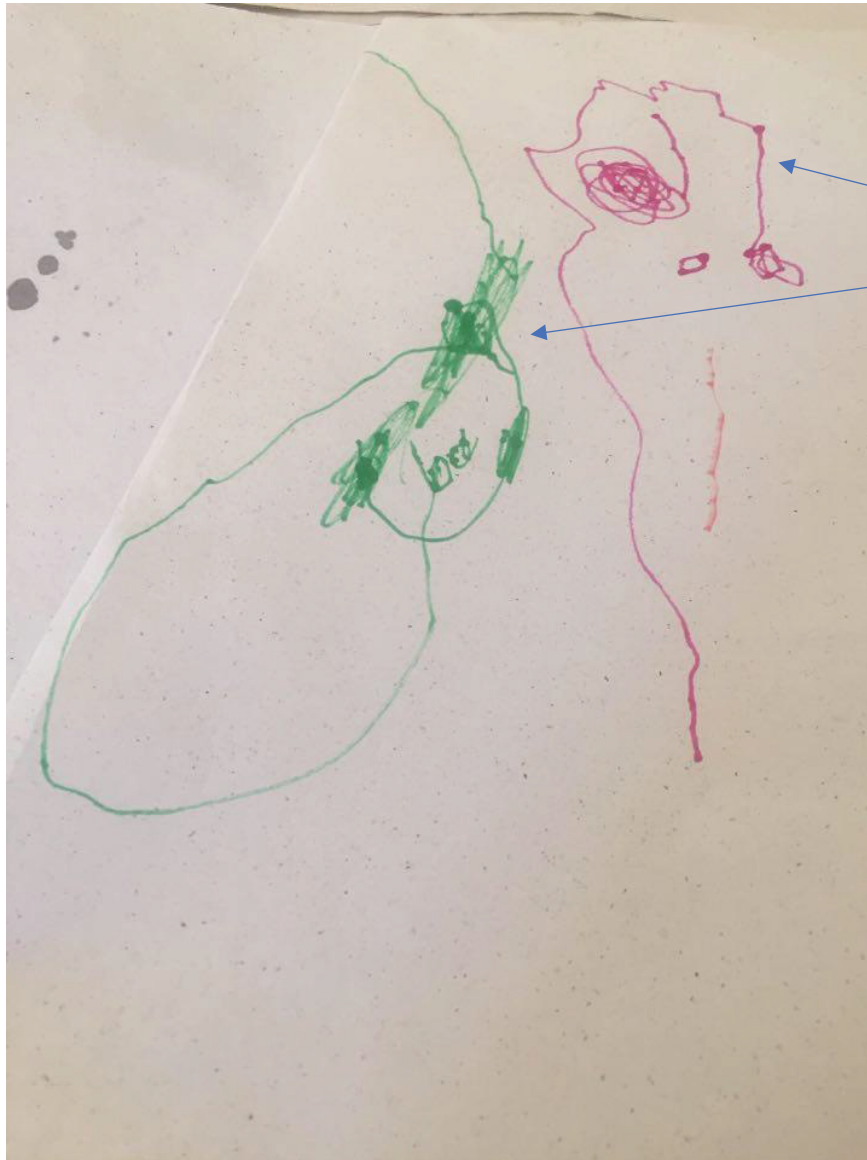


Produção feita na sessão n.º 10, a 10 de abril.



Anexo 3

Meninos com o dedo no ar.



Dedos no ar.

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal

A Filosofia vai à Creche:
Construção de uma comunidade de investigação filosófica com crianças até aos 3 anos
Patrícia Beira Grande

[DHFA]



2021