

O *Experimentum* da Expressão Literária e Artística como Estímulo para o Despertar Estético numa Comunidade de Investigação Filosófica na Educação Pré-Escolar

Dissertação de Mestrado

Maria das Dores Freitas Cerqueira de Sousa Simas

Mestrado em

Filosofia para Crianças

O *Experimentum* da Expressão Literária e Artística como Estímulo para o Despertar Estético numa Comunidade de Investigação Filosófica na Educação Pré-Escolar

Dissertação de Mestrado

Maria das Dores Freitas Cerqueira de Sousa Simas

Orientadores

Prof. Doutor Adolfo Fernando da Fonte Fialho

Prof.^a Doutora Maria Gabriela Couto Teves Azevedo e Castro

Prof.^a Doutora Maria Madalena Marcos Carlos Teixeira da Silva

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



Agradecimentos

A Deus acima de tudo e de todos!

Depois, nesta lista de agradecimentos, tenho de colocar a minha Família - sem o incentivo que me deram, não teria embarcado nesta aventura. Foi por ela, com ela e para ela que consegui chegar até aqui. A vocês o meu especial agradecimento:

- A ti Joana, que foste a grande impulsionadora com as tuas palavras de ânimo, com a tua ajuda para procurar os livros na Biblioteca da Universidade, com ideias para solucionar a falta delas.

- A ti Diana, que tantas vezes fizeste o jantar para que eu pudesse estar nas aulas ou a escrever a tese.

- A ti Viviana, que compreendeste que nem sempre podíamos brincar juntas e que me trazias os deliciosos lanches preparados por ti.

- A ti Hélder, que tanto ajudaste para que a casa estivesse sempre como eu gosto, e que ainda me trazias o chá quentinho, para que não gelasse a minha vontade de ficar na secretária.

- A ti André, que tanto me ensinaste sobre este mundo das tecnologias e sempre disponível para alguma falha do computador.

- A ti amiga Márcia, sempre presente, mesmo distante.

- Às amigas e comadres que tiveram de prescindir da minha presença em tantas ocasiões.

Também não posso esquecer todos os elementos da fantástica turma do mestrado, que nos dois anos de curso sempre me incentivaram a continuar, quando tantas vezes me senti “pequenina” perante a grandeza de cada um dos elementos – e tenho de os nomear:

- À Elsa que conseguia ver em mim aquilo que eu própria não conseguia. A Elsa é mais do que uma colega de curso. A Elsa é o norte filosófico que procuro, quando por vezes, perdida no meio de tantos pensamentos, conceitos e argumentos, encontro o sentido das coisas após uma breve troca de palavras. Não precisa muito tempo, para que a Elsa consiga ajudar-me a encontrar o melhor caminho.

- Ao Fernando que com o seu sentido de humor funcionava como um quebra-gelo.

- À Paula Vieira que mesmo não sendo da mesma turma me ajudou a crescer na filosofia mostrando como a filosofia é indissociável da vida.

- À Susana, sempre atenta às necessidades de cada um de nós - o verdadeiro *Caring Thinking* em ação.

- À Rosilene que conseguia contagiar-me com a sua alegria e boa disposição...
 - Ao Edson sempre tão gentil.
 - À Andrea, com quem partilhei alguns pensamentos durante uma caminhada filosófica nas Furnas.
 - À Neide que também estava sempre pronta a ajudar para que eu compreendesse os meandros da Filosofia.
 - Ao João, um amigo com quem partilhei igualmente algumas dúvidas filosóficas e que com a sua simplicidade me mostrou como a filosofia ainda hoje traz tantas interrogações, num movimento contínuo de sabedoria, ignorância, sabedoria.
 - À Paula Alves, que com os seus discursos onde desfilavam ideias encadeadas, nos mostrou como a vontade de aprender pode ultrapassar todas as dificuldades.
- E agradecer aos meus Orientadores da Dissertação: primeiro por terem aceitado o convite e segundo, pela paciência que tiveram na correção:
- Ao Prof. Doutor Adolfo Fialho, pela ajuda na minha aprendizagem, pelos esclarecimentos de dúvidas, pelas sugestões, pelos incentivos constantes, pela disponibilidade, e pelo seu Amor às Artes - um agradecimento especial.
 - À Prof.^a Doutora Gabriela Castro, pela orientação e encorajamento, pela preocupação e atenção que me dispensou e pelo seu Amor à Filosofia - um agradecimento especial.
 - À Prof.^a Doutora Madalena Teixeira, pela leitura crítica e rigorosa da presente dissertação, pelos comentários de valor inestimável e pelo seu Amor à Literatura - um agradecimento especial.
 - A todos os outros docentes do curso, que me ajudaram a compreender melhor a Filosofia, especialmente o professor Rui Sampaio que não se esquecia que tinha ali uma aluna para quem as teorias dos diversos filósofos ainda estavam escondidas; a professora Dina Mendonça que com as suas gargalhadas me incentivou a pensar a brincar; o professor Walter Kohan que nas suas palavras escritas com o coração me ajudou a pensar a minha vida educadora.
 - Aos pais dos meus alunos, por permitirem a realização das sessões, mesmo *online* e colaborarem na ação dialógica das sessões.
 - Ao grupo Arco-Íris com quem tenho o privilégio de construir uma verdadeira Comunidade de Investigação Filosófica na sala da pré e que já sabem fazer tantas perguntas.
 - E o último agradecimento vai para a Professora Magda, a grande impulsionadora não só deste Mestrado, mas a grande impulsionadora dos mestrados...Sem o seu Estímulo, Incentivo, a sua energia contagiante, as suas palavras certas nos momentos certos...

Sim, sozinha não teria conseguido!

Este é um trabalho que saiu das minhas mãos, mas com a contribuição de todos vocês!

Estou muito grata por ter percorrido este Caminho na vossa companhia!

Resumo

O presente estudo analisa as Expressões Artísticas e Literárias usadas como Estímulos nas sessões de Filosofia para Crianças, em contexto educativo, na Educação Pré-escolar e a forma como contribuem para o desenvolvimento do sentido estético, não só como fenómeno expressivo/comunicativo, mas também como construtor de juízos estéticos e prazeres contemplativos, desde a mais tenra idade. Também aborda a forma como os Estímulos literários e artísticos provocam as perguntas e como estas, por sua vez, influenciam todo o trabalho posterior. Por isso recorreremos à Teoria da Recepção para melhor compreendermos este fenómeno.

Inicialmente é apresentada uma pesquisa teórica sobre alguns conceitos fundamentais das Expressões Literária e Artística e da Filosofia para Crianças evidenciando nesta área, as perspetivas de Matthew Lipman e Ann Sharp, sobre os Estímulos. Sendo o Despertar Estético, na Educação Pré-escolar, um dos pontos-chave desta tese são abordados igualmente, os conceitos fundamentais que envolvem a noção de Estética relacionando-a com a noção de obra de arte Kantiana, como fenómeno em si mesmo. Para a fundamentação da dimensão teórico-filosófica desta investigação, as ideias são ancoradas na sólida argumentação de Kant e Mikel Dufrenne. Segue-se um estudo de caso, onde são analisados os dados relativamente ao desempenho da CIF na construção de pensamentos e de experiências que refletem conexões de ordem filosófico-estética, a partir dos Estímulos literários e artísticos da obra do escritor Afonso Cruz, *O livro do ano*.¹

Palavras-Chave: Filosofia para Crianças, Estímulo, Expressão Artística e Literária, Estética, Educação Pré-escolar.

¹ CRUZ: 2017

Abstract

The present essay analyses literary and artistic expression used as stimulus for children's philosophy sessions when in kindergarden context as well as the way these contribute for the development of aesthetic awareness as form of expression and communication but also as a constructor of aesthetic judgement since early years.

It also approaches the influence of literary and artistic stimulus when inquiring and how these will influence all the work afterwards. Here, Reception Theory it's refer to better understand the phenomenon. At the beginning is presented a theoretical research of core concepts regarding literary and artistic expression and philosophy for children focusing on the work of Matthew Lipman e Ann Sharp.

Hence aesthetic awareness is once of the key elements of this essay it will also approach concepts regarding aesthetics definition in comparison with Kant art. Therefore this research is based on Kant and Mikel Dufrenne. At the end we present a case study where we analyse the data of CIF performance when constructing thought and experiences that will reflect connections of philosophy and aesthetics based on the work of the author Afonso Cruz, *The Book of the Year*.

Key-words: Children's Philosophy, Stimulus, Literary and Artistic Expression, Aesthetic, Kindergarden.

Índice	
Agradecimentos	3
Resumo	6
Abstract	7
Índice de figuras	10
Lista de abreviaturas	12
Introdução	13
Parte I - A Filosofia para Crianças	19
1.1 - O que é a Filosofia?.....	19
1.2 – Filosofia para Crianças - Criação e recriação	22
1.3 – Pensamento Criativo, Crítico e Cuidadoso	26
1.4 – O papel do Facilitador numa Comunidade de Investigação Filosófica	31
1.5 - A Filosofia para Crianças na Educação Pré-escolar	38
Parte II - A Estética na Filosofia para Crianças	46
2.1 - Comunicação Estética	48
2.2 - Experiência Estética	52
2.3 - Juízo Estético	54
2.4 - A Estética nas Perguntas	56
Parte III - As Expressões Literárias e Artísticas	58
3.1 - A natureza da literatura para a Infância.....	59
3.2 - A obra escolhida como Estímulo das sessões na Comunidade de Investigação Filosófica	66
3.3 - A natureza das Expressões Artísticas.....	75
3.3.1 - As ilustrações dos textos escolhidos.....	77
3.4 - Suportes de expressão com vista a uma consciencialização do sentimento e enriquecimento das capacidades expressivas	80
Parte IV - As Potencialidades interdisciplinares das Expressões no contexto educacional e filosófico	85
4.1 - Experiências Sensoriais	88
4.2 - Fenómeno Comunicativo e Estético – a teoria da receção	91
Parte V - Estudo de caso: Sessões de Filosofia para Crianças num Grupo da Educação Pré-escolar	95
5.1 - Sessões <i>online</i> com as crianças da Educação Pré-escolar	97
5.2 - Sessões presenciais com as crianças da Educação Pré-escolar.....	120
5.3 - O despertar estético nas perguntas	125
5.4 - Expressividade Literária-artística-filosófica construída pelo grupo	126
VI – Considerações Finais	132

Referências Bibliográficas	137
Bibliografia Base.....	137
Bibliografia Complementar	140
Webgrafia	141

Índice de figuras

Fig. 1 - 1.º Texto - <i>4 de fevereiro</i> - Página 136	70
Fig. 2 - 2.º Texto – <i>15 de junho</i> - Páginas 40 e 41	72
Fig. 3 - 3.º Texto e imagem – <i>25 de novembro</i> - Páginas 98 e 99	73
Fig. 4 - Imagem do 2.º texto	78
Fig. 5 - Imagem do 3.º texto	78
Fig. 6 - Diário que cada criança elaborou	99
Fig. 7- Imagem que ilustra a personagem do livro	99
Fig. 8 - Trabalho enviado pela Margarida mostrando como a menina tratou a ferida.....	102
Fig. 9 - Trabalho realizado pela Margarida: O remédio que tratou a ferida da menina.....	103
Fig. 10 - Resposta do Bob	103
Fig. 11 - Trabalho enviado pelo Blaze: outra solução...ida ao hospital.	104
Fig. 12 - Trabalho enviado pelo Winnie: “medicamento precioso”.	104
Fig. 13 - A reflexão da Ariel sobre a essência de um diário na sua perspectiva	106
Fig. 14 - O trabalho enviado pelo Bob.....	106
Fig. 15 - O trabalho enviado pela Minnie.	106
Fig. 16 - Resposta da Ariel.....	108
Fig. 17 - Resposta da Minnie.....	108
Fig. 18 e 19 - Respostas da Frozen.	109
Fig. 20 - Resposta da Caracolinhos	109
Fig. 21, 22 e 23 - Outros trabalhos enviados.....	110
Fig. 24 e 25 - Respostas da Ariel e da Margarida.....	110
Fig. 26 - A Margarida a confeccionar o doce de morango com a avó.....	111
Fig. 27 - Trabalho enviado pela Frozen	112
Fig. 28 e 29 - Trabalho do Patrick	113
Fig. 30 - Trabalho do Pluto.....	113
Fig. 31 e 32 - Trabalhos do Patrick e do Pluto	114
Fig. 33 e 34 - A Margarida e o Bob experienciam as sombras.....	116
Fig. 35 e 36 - Experiência da Frozen	116
Fig. 37 - A Ariel respondeu à pergunta.....	117
Fig. 38 - Depois fez o desenho	117
Fig. 39, 40 e 41 - Experiência da Minnie	118
Fig. 42 - Reflexão da Frozen	118
Fig. 43 - Resposta do Patrick.....	119

Fig. 44, 45 e 46 - Formas encontradas para encontrar respostas	119
Fig. 47 e 48 - Outros exemplos de utilização de sombras	120
Fig. 49 - O grupo criando a Cidade da Filosofia, segundo as suas próprias ideias	122
Fig. 50 - A Cidade da Filosofia - base do jogo criado pelo grupo onde cada elemento criou uma pergunta	122
Fig. 51- Algumas perguntas da Cidade da Filosofia	123
Fig. 52 - A Cidade da Filosofia com as suas perguntas	123
Fig. 53 - E se a Filosofia fosse um Papagaio de papel?	124
Fig. 54 - O esboço que originou a Cidade da Filosofia.....	124
Fig. 55 - Como se chega às ideias das perguntas? Explicação da Ariel.....	127
Fig. 56 - Sessões de Filosofia para Crianças <i>online</i> e presencial com o grupo Arco-Íris	131

Lista de abreviaturas

CBFC – Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças

CIF – Comunidades de Investigação Filosófica

FpC – Filosofia para Crianças

IAPC – *Institute for the Advancement of Philosophy for Children*

ICPIC – *The International Council of Philosophical Inquiry with Children*

OCEPES – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

RTP-Açores – Rádio Televisão Portuguesa dos Açores

SPF – Sociedade Portuguesa de Filosofia

Introdução

«É na vertente educativa da relação ensinante que a amizade, a philia, encontra o saber, suscitando aquela compreensão de si que afeta o sentimento, o edifica. A relação ensinante é uma relação sentimental.»²

“Agir cedo para ter melhores resultados no futuro é garantir uma sociedade em que todos têm as mesmas oportunidades potencializando que através da Educação tenhamos, uma sociedade mais justa e mais coesa.”³ Assim termina o Preâmbulo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, escrita pelo Secretário de Estado da Educação à data da publicação das mesmas, Dr. João Costa.

A Filosofia para Crianças (FpC), através das sessões realizadas em Comunidade de Investigação filosófica (CIF), dá-nos a garantia acima descrita proporcionando igualmente uma Educação onde as crianças podem desabrochar as suas potencialidades de uma forma mais natural, alegre, afetiva, através do desenvolvimento de um pensamento criativo, crítico e cuidadoso, tal como foi concebido pelos seus criadores - Matthew Lipman (1922-2010) e Ann Sharp (1942-2011).

De acordo com Magda Costa Carvalho podemos afirmar, que:

De uma forma geral trata-se da promoção de uma prática intersubjetiva de diálogo e de investigação (cognitiva e metacognitiva) através de procedimentos filosóficos de pensamento aplicados a diferentes questões. Essas questões referem-se aos mais básicos conceitos da existência humana (o belo, o bem, o poder, os deveres, a memória, a vontade...) e são formuladas pelos participantes da comunidade de investigação (...).⁴

Este excerto escrito pela professora Magda Costa Carvalho, atual responsável pelo Mestrado em Filosofia para Crianças e publicado na revista Açores-Magazine em 26 de novembro de 2017, páginas 28-29, levou-me ao envolvimento passional com a Filosofia para Crianças, ainda que os primeiros passos nesta área fossem titubeantes, já que a minha relação com a Filosofia se tinha limitado à frequência da disciplina nos três anos do Ensino Secundário, cronologicamente já tão longínqua. Mas o que eu tinha lido nesse artigo provocou em mim uma certa reflexão levando-me a concluir que, em toda a atividade pedagógica que vinha desenvolvendo de há trinta anos para cá, havia nela qualquer coisa de

² FERRARO, 2018: 35.

³ SILVA, 2016: 4.

⁴ CARVALHO, 2017: 28-29.

filosófica, pois que sempre permitira o diálogo no grupo, a escuta do outro, as suas opiniões, interesses, criatividade e individualidade - no fundo, a liberdade da criança para ser criança.

No decorrer do mestrado, vários foram os motivos para que esta paixão se adensasse, desde as obras lidas, aos professores escutados, às experiências vividas. Mas não posso deixar de mencionar aqui, o pequeno texto (que nos foi entregue, impresso, num encontro de filosofia) com que mais me identifiquei. Porquê? Porque eu também quero abrir a porta da Educação Pré-Escolar à Filosofia, para também eu poder dizer da mesma maneira que diz o jovem de 17 anos, Lucas Gomes Silveira, aluno da disciplina de filosofia da professora Vanise Gomes, participante no projeto *Em Caxias a filosofia en-caixa?*, um projeto, que no Brasil coloca na escola pública a filosofia num diálogo com vida. Diz então o jovem:

O que é a Filosofia para mim:

A Filosofia é um lugar onde se pode pensar o que jamais foi pensado, enxergar o que não é visto, escutar o que não é ouvido, mudar o que nunca pode ser mudado; o mundo, o nosso mundo. Filosofia para mim é mudança. Um dia, uma professora me convidou para participar de um encontro de filosofia, ela me ofereceu um lugar em um banco para sentar, e desde então tudo mudou. Com aquele gesto simples e talvez insignificante para alguns, ela não mudou o mundo, mas começou a mudar o meu mundo. Foi mudando a minha maneira de pensar, agir e me posicionar. Mudou até mesmo a minha própria vida. E para mim mudar era muito, mas muito difícil. Porque afinal, quando se vive num aquário não existe mudança. E eu sei bem como funciona isso; podem mudar a cor das paredes das salas, mudar os quadros, mudar as mesas e as cadeiras, tudo muda, mas nada muda realmente. Parece que estaremos sempre dentro das quatro paredes de vidro do aquário, presos lá, destinados a ver tudo mudar, sem conseguir e poder mudar. E é aí que a filosofia se encaixa, a filosofia é uma porta para fora do aquário. Uma porta que dá direto para o mar, uma porta que todo o peixe que vive num aquário e que todo aluno sonha; uma porta para a mudança, para mudar a si mesmo e os outros, uma porta para mudar não só o seu mundo, mas também o dos outros. Eu escrevi esse texto não para defender a filosofia em si, escrevi para defender o mesmo lugar que foi oferecido a mim para sentar, ouvir, falar, pensar, repensar, refletir e mudar. Escrevi porque quero defender que outra pessoa tenha direito a mudar, como eu tive. Independentemente de quem seja, de que cor tenha, de que género for, de que religião acredita, de que classe social esteja. Só quero que essa pessoa tenha essa mesma oportunidade que eu tive e que essa pessoa possa mudar o seu mundo, e talvez um dia, possa como eu, defender o direito que as pessoas devem ter, direito de poder mudar. A escola, sem filosofia é um aquário. Antes de começar a escrever, eu coloquei o título e fiquei olhando para a folha em branco; não por não ter o que escrever, mas me perguntando e me esforçando ao máximo para tentar entender: Como alguém pode estar acabando com tudo isso?⁵

⁵ GOMES, 2017: 269.

O *Experimentum* da Expressão Literária e Artística como Estímulo para o Despertar Estético numa Comunidade de Investigação Filosófica na Educação Pré-Escolar - foi o tema escolhido para a dissertação de Mestrado no curso Filosofia para Crianças. A razão para esta escolha foi não só a de ter a possibilidade de investigar e interligar as áreas que mais nos apaixonam na Educação Pré-escolar - literatura, artes e filosofia para crianças, mas também a de poder encontrar respostas que levem a desenvolver uma prática pedagógica que possa estimular nas crianças o desenvolvimento de um pensamento criativo, crítico e cuidadoso, ao ritmo de cada uma, de forma lúdica, satisfazendo a sua natural curiosidade, espanto e deslumbramento diante do mundo, contribuindo na medida do possível não só para o seu desenvolvimento mas também para a construção de uma sociedade humanamente melhor.

Neste contexto, o objetivo desta dissertação é, sem dúvida, investigar de que modo o alargamento da prática das Expressões Artísticas e Literárias, como ferramenta diária no desabrochar de um pensamento criativo, crítico e cuidadoso da criança, em Comunidade de Investigação Filosófica na infância, assim como de um pensamento estético, no sentido Kantiano - em que o sentimento se sobrepõe à racionalidade na reflexão que incide sobre o objeto para lhe determinar a sua natureza e fundamento - contribui para o desenvolvimento individual do sentido estético como fonte de alegria, de prazer, de comunicação; assim como investigar igualmente, como pode essa prática contribuir para a construção de pensamentos autónomos e argumentos ordenados e coerentes, agilizando o pensamento e o discurso, promovendo a autoestima, a curiosidade e a tolerância intelectual, desenvolvendo as competências que lhe são exigidas no meio educacional, social, intelectual, onde se insere.

Selecionou-se uma bibliografia a fim de: sustentar todas as constatações aferidas e que permitisse o estudo do conceito de Filosofia para Crianças, segundo Lipman e outros filósofos posteriores; estudar o conceito de Comunidade de Investigação Filosófica; conhecer o conceito de Estímulo; aprofundar o conceito de Estética, segundo Kant e Dufrenne; verificar na prática o conceito de Arte, Imaginação, Criatividade, segundo os estudos de pedagogos como Arnheim, Lowenfeld, Herbert Read e abordar o conceito de Literatura como Estímulo, segundo Vítor Aguiar e Silva.

No decorrer destes estudos, e após a realização das sessões de Filosofia para Crianças *online*, surgiu ainda a necessidade de estudar o conceito de estética da pergunta, segundo a teoria da receção de Hans Robert Jauss, uma vez que nas referidas sessões o ponto fulcral viria a ser a elaboração de perguntas e a escolha da mais votada em cada sessão – aquela que predisporia o espírito à reflexão materializando-as artisticamente ou literariamente.

Foi imprescindível o recurso a grandes pensadores da Educação para fundamentar um trabalho que se quer orientado para a Educação, como por exemplo, John Dewey. Dewey

(1859-1952) foi um pedagogo e filósofo norte-americano que exerceu grande influência no movimento de renovação da educação em várias partes do mundo e cujas ideias se concretizaram através da chamada educação progressiva, propondo educar a criança como um todo, buscando o crescimento físico, emocional e intelectual. Em 1916, Dewey afirmava que toda a aprendizagem é uma autodescoberta em que cada ser deverá ser o próprio descobridor, coisa que os outros não poderão fazer por ele. Ao mesmo tempo, a escola deve criar condições para que cada indivíduo não seja cercado pelas limitações de seu grupo social. Para John Dewey, a educação é uma permanente organização ou reconstrução da experiência. A expressão «escola ativa», reflete, em síntese, essa concepção. Dewey contrapõe aos “estudos puramente intelectuais” a experiência que produz conhecimentos, o qual é produto da ação, ao contrário das concepções tradicionais que o separavam da atividade. Assim, reflexão e ação devem estar ligadas, pois são parte de um todo indivisível. Segundo este autor, só a inteligência dá ao homem a capacidade de modificar o ambiente ao seu redor. Educar, portanto, é mais do que reproduzir conhecimentos é incentivar o desejo de desenvolvimento contínuo.⁶

E, é aqui que entra o Facilitador, outro conceito muito particular da Filosofia para Crianças. Nas sessões de Filosofia para Crianças, o Facilitador que é o responsável pela preparação e orientação das sessões sem, contudo, ser o centro da sessão, é de certa forma o provocador da sessão e podemos comparar o seu papel com o de uma parteira tal como o filósofo Sócrates comparou o filósofo e a parteira, cujo papel é tão importante no nascimento. Aqui também se verifica esse papel fundamental para que as crianças, num clima de tranquilidade e harmonia, possam criar, fazer nascer, a partir do desenvolvimento das habilidades de raciocínio, a sua arte relacionada com a pergunta escolhida.

Após alguma investigação sobre os conceitos acima referidos, partiu-se para a planificação das sessões que deveriam acontecer na sala da Educação Pré-escolar. Depois de algumas reuniões com os orientadores das expressões literárias e artísticas ficou escolhida a obra de Afonso Cruz, *O livro do ano*, e a leitura em três sessões de FpC de três dias do diário. Esses dias foram escolhidos, por conterem neles conceitos filosóficos a ser explorados não só durante o decurso das sessões, mas também nas expressões. As leituras realizadas corresponderam aos dias: 4 de fevereiro para o conceito de possibilidade; 15 de junho para o conceito de memória e 25 de novembro para o conceito de projeção. Também eram objetivos favorecer: a autoestima; a capacidade de elaboração de perguntas; a capacidade de escolha

⁶ https://www.ebiografia.com/john_dewey/(consultada a 23 de novembro 2021)

através de votação; o diálogo; a criação de argumentos; a aquisição do sentido estético; a lógica; o espírito Crítico, Criativo e Cuidadoso.

A pandemia apanhou-nos no decorrer deste processo e houve necessidade de fazer alguns ajustes. Com as escolas fechadas era impossível realizar as Sessões de Filosofia para Crianças na sala, presencialmente, em comunidade. Optou-se pela realização das sessões, em videoconferência, pois a escrita desta tese, partindo da experiência, da experiência vivida, vai confluir numa escrita de vida da relação entre pensamento e a ação, fruto dos Estímulos utilizados e da expressão livre por parte das crianças, ou seja, a manifestação onde se “reflete os sentimentos, a capacidade intelectual, o desenvolvimento físico, a acuidade perceptiva, o envolvimento criador, o gosto estético e até a evolução social da criança, como indivíduo”⁷ gerando aquilo a que os autores, referenciados na expressão anterior, denominaram de «Livre expressão criadora», por acreditarem que a potencialidade criadora se desenvolveria naturalmente em estágios sucessivos, desde que fossem oferecidas às crianças as condições necessárias para que pudessem se expressar livremente. Essa experiência vivida no grupo que se pretendia tornar Comunidade de Investigação Filosófica provocou reflexão, possibilidades de pensamento, ou seja, a metacognição necessária para este estudo.

Muitos podiam ser os Caminhos escolhidos. Por diversas vezes tivemos que optar por uma via em detrimento de outra, mesmo que a outra nos parecesse riquíssima em conteúdos para este estudo. Mas não houve tempo, num tempo tão atípico. E ainda que, o tempo tenha em si um conceito ilimitado, quando absorvido pela natureza humana, ele ganha limites.

As sessões planificadas para as sessões *online* não corresponderam às expectativas iniciais, pois facilmente se constatou que o fator tempo em videoconferência era impeditivo de realizar todas as fases que uma sessão normal tem. Assim optou-se por realizar as primeiras fases: a apresentação do Estímulo; o levantamento de perguntas e a votação para escolha da pergunta que levariam consigo a fim de refletirem e com o auxílio da família, criar algo através da expressão artística ou literária. E foi neste momento que surgiu a necessidade de incluir os estudos de Jauss sobre a teoria da receção para melhor entendermos o valor das perguntas, pois, como escreve a professora Magda Costa Carvalho, no seu recente livro *Filosofia para Crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas*,

*(...) as perguntas, que sempre foram as pérolas preciosas dos filósofos, são também um dos brinquedos favoritos da infância. As crianças perguntam como quem brinca... e, quando brincam, fazem-no muito a sério.*⁸

⁷ BRITAIN, LAMBERT & LOWENFELD, 1977:35.

⁸ CARVALHO, 2020: 77.

O estudo da análise comparativa entre os textos referenciados e a prática observada na realização de sessões de FpC foi a última fase, aquela que levou ao papel tudo o que foi sendo descoberto. Foi a fase mais demorada, pois a fundamentação é essencial para um estudo que se pretende verdadeiro, claro e assertivo. No entanto, a escrita da experiência difere da própria experiência, dando-nos novas experiências, mostrando-nos vários caminhos em direções diferentes. Escolher o caminho certo na escrita não é tarefa fácil. Como nos diz Larrosa:

(...) as palavras produzem sentidos, criam realidades e às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente "raciocinar" ou "calcular" ou "argumentar", como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.⁹

Foi precisamente para procurar um sentido que impulse a implementação regular da Filosofia para Crianças na Educação Pré-escolar, que este trabalho foi concebido.

⁹ LARROSA, 2002 :2.

Parte I - A Filosofia para Crianças

«Só as crianças sabem o que procuram»¹⁰

Ainda é frequente verificarmos o espanto nas pessoas quando ouvem esta expressão - *Filosofia para Crianças*. E isto porque associam o termo *filosofia* a estudos complexos de teorias de filósofos antigos, estudos ligados ao ensino secundário, com provas e exames como fim último da existência escolar. Para muitos, a filosofia é um conjunto de termos abstratos, genéricos, muitas vezes incompreensíveis, ou seja, uma ciência considerada inútil. Contudo, também é costume associar a palavra Filosofia a um modo de estar na vida, a um conjunto de valores que orientam o comportamento em sociedade. Quantas vezes se ouve a expressão - “esta é a minha filosofia de vida”?

Por isso mesmo importa, antes mesmo de nos debruçarmos sobre o conceito de Filosofia para Crianças, abordar o conceito de Filosofia.

1.1 - O que é a Filosofia?

«Não se ensina filosofia; ensina-se a filosofar.»¹¹

O ser humano é, por natureza, um ser curioso. E essa curiosidade manifesta-se desde os primórdios da humanidade, até porque havia a necessidade de cuidar da sobrevivência da espécie humana. Mas satisfeitas as necessidades básicas de vida, a curiosidade não desaparecera. Porquê?

Bom, a resposta é que o Homem queria saber os porquês da vida. Tais como: O que é a morte?; o que é a vida?; o que são as estrelas?; qual o sentido da vida?...etc...

Inicialmente contentou-se com a resposta “Foi Deus”. Esta resposta servia para todas as perguntas. O problema é que essa resposta se tornou insatisfatória, pois o ser humano foi criado com um espírito de curiosidade muito aguçado, gostando de procurar a essência das coisas. Assim nasceu a filosofia, que mais do que tentar dar respostas às perguntas é, segundo Deleuze, “a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos.”¹²

Todos aprendemos que o significado da palavra Filosofia é Amor pela Sabedoria. Mas na verdade é mais do que simples amor- é uma atividade de busca, de aventura, de procura

¹⁰ SAINT-EXUPÈRY, 2015: 81.

¹¹ KANT, 1992: 42-43.

¹² DELEUZE, GUATTARI, 1992: 10.

pela verdade por detrás do nosso mundo e de nós próprios. Para fazer Filosofia é preciso conhecer o que pensaram e porque pensaram assim, os filósofos.

Segundo Deleuze, Kant define a Filosofia como “a ciência da relação entre todos os conhecimentos e os fins essenciais da razão humana”.¹³ Para Kant, todos os conceitos residem não nas experiências adquiridas através dos sentidos, mas sim através da razão. “Foi a razão que engendrou sozinha estas ideias no seu seio; incumbe-lhe, portanto, a ela dar conta do respetivo valor ou inanidade”.¹⁴

Como já referimos, a expressão, «esta é a minha Filosofia de Vida» é escutada na voz de qualquer pessoa, mesmo sem ligações ao mundo académico. Tornou-se uma expressão muito utilizada nos tempos modernos, referindo-se a opções de escolhas realizadas por quem as profere. Se procurarmos a definição de Filosofia na *Internet*, facilmente encontramos a resposta. No dicionário Priberam da Língua Portuguesa diz o seguinte:

Amor pelo saber, e, particularmente, pela investigação das causas e dos efeitos;
Sistema particular de um filósofo célebre, de uma escola, de uma época;
Elevação do espírito, razão, resignação, que nos coloca acima dos acide
ntes da vida, dos falsos preconceitos, do amor das riquezas, etc.; Amor a
*o saber; sabedoria.*¹⁵

Na *Wikipédia*, por exemplo, um site onde as informações podem não estar completas, mas, que é por muitos, procurado, pelas respostas de simples compreensão, diz o seguinte:

*(...) é o estudo de questões gerais e fundamentais sobre a existência, conhecimento, valores, razão, mente e linguagem, frequentemente colocadas como problemas a se resolver.*¹⁶

Mas, para aprofundarmos este conhecimento, temos de escutar os verdadeiros filósofos, aqueles que se dedicam ao verdadeiro estudo da Filosofia e que nos tentam revelar a sua verdadeira essência. Habermas na sua definição de filosofia mostrava qual era o seu objetivo principal: “a filosofia empenha-se desde o começo, por explicar o mundo como um todo mediante princípios encontráveis na razão, bem como a unidade na diversidade dos fenómenos.”¹⁷ Como vimos, Deleuze, um filósofo contemporâneo, define Filosofia como a disciplina que cria conceitos. Estes conceitos visam, então, dar explicações sobre o funcionamento, a natureza, as relações que se encontram nos próprios conceitos. Ora, a necessidade dessa criação surge sempre a partir de um problema, do caos gerado pela inexistência de um conceito, e tem de ser resolvida. O filósofo, aquele que pratica a filosofia,

¹³ DELEUZE, 1963: 9.

¹⁴ *IDEM*: 11.

¹⁵ <https://dicionario.priberam.org/filosofia> [consultado em 23/01/2022]

¹⁶ <https://pt.wikipedia.org/wiki/Filosofia> [consultado em 6/04/2021]

¹⁷ HABERMAS, 2012,19.

servindo-se dos seus próprios pensamentos, articula-os, relaciona-os, ordena-os, criando conceitos novos a partir dos já formulados: “Um conceito é uma heterogênese, isto é, uma ordenação das suas componentes, por zonas de vizinhança”.¹⁸

Importa aqui salientar que para haver toda essa criação de conceitos que visam dar explicações sobre a natureza das coisas, existe antes de tudo um questionamento, posto em ação pelo agente investigador. Uma questão, uma pergunta desencadeia a necessidade de investigar, de criar, para construir conhecimento, saber. A Filosofia é vista assim como Arte, pois na arte de criar conceitos existe todo um movimento constante de pensamentos que geram novos pensamentos, que se ligam com fios invisíveis, e que se colocam à disposição da comunicação para despertar atitudes de espanto, aprendizagem, interrogações, que levam a novos pensamentos a novos conhecimentos. O filósofo é, por conseguinte, o construtor da filosofia a partir dos seus pensamentos. Como nos diz Merleau- Ponty, “O que caracteriza o filósofo é o movimento que leva incessantemente do saber à ignorância, da ignorância ao saber, e um certo repouso neste movimento”.¹⁹

E como surge este movimento? Da vontade de conhecer a verdade?! Sim, mas a verdade também é procurada por cientistas, historiadores entre outros, e, no entanto, não são filósofos. Os filósofos procuram a verdade através das suas ideias. E essas ideias surgem em forma de perguntas que fazem a si próprios, ao que os rodeia, aos outros, à vida. Pretendem chegar à resposta da pergunta: Qual é verdadeiramente a ideia de...? Essa busca pela verdade no campo das ideias é o trabalho principal dos filósofos dedicando-se à procura da melhor, da mais completa, ou seja, da mais verdadeira definição para cada ideia.

Como vemos são as ideias, a matéria-prima dos filósofos. As ideias próprias e, as ideias dos outros. E é toda a capacidade de raciocinar livremente, refletindo nelas, organizando-as através de uma ordenação mental que as classifica em “ideias curiosas, incríveis, inesperadas”,²⁰ que permite que a Filosofia seja uma “fonte inesgotável de alegria, espanto e liberdade”.²¹

Maria Luiza Teles vai mais longe afirmando nos seus estudos que a filosofia se propõe

*(...) determinar o sentido dos acontecimentos e a atitude a assumir diante deles. Ela pode ajudar-nos a compreender o mundo como é, a procurar os caminhos que possam afastar deste mesmo mundo os abismos e o perigo de destruição, garantindo a paz e o progresso.*²²

¹⁸ DELEUZE, GUATTARI, 1992: 25.

¹⁹ MERLEAU-PONTY, 1993: 11.

²⁰ *IBIDEM*

²¹ *IBIDEM*

²² TELES, 1999: 11.

Por isso, e neste sentido, importa, pois, implementar o estudo da Filosofia, junto das camadas mais jovens já que são estes que estão mais predispostos a questionar, “a refletir, raciocinar, organizar ideias. E não é preciso mais do que isto para começar a fazer filosofia: perguntas e a capacidade de refletir.”²³

1.2 – Filosofia para Crianças - Criação e recriação

«O importante é pensar o pensamento»²⁴

A Filosofia para Crianças nasceu pelas mãos de um professor universitário que lecionava Lógica na Universidade de Columbia, em Nova York, Matthew Lipman. O pai da Filosofia para Crianças apercebeu-se que os seus alunos universitários “tinham imensas dificuldades na apreensão e utilização das regras de lógica e concluiu que era necessário fornecer-lhes modos de desenvolver essas capacidades de apreensão do funcionamento do raciocínio antes de chegarem ao nível universitário.”²⁵

Lipman teve uma experiência que viria a dar força às suas convicções. Ao ter conhecimento das dificuldades de um professor que trabalhava com crianças portadoras de dificuldades de aprendizagem por deficiência neurológica, Lipman propôs que o professor realizasse com as crianças exercícios em que elas tivessem que realizar inferências lógicas. Os resultados foram tão positivos, que possibilitaram a Lipman confirmar a importância da filosofia na escola desde a mais tenra idade. A contribuição da Filosofia para o auxílio das aprendizagens formais através das suas áreas de lógica, ética, estética, epistemologia eram fundamentais para ajudar as crianças a pensar com mais clareza e sobretudo a pensar por si próprias. Assim Lipman criou o seu programa de Filosofia para Crianças que consistia em novelas e manuais para ajudar os professores a implementar o programa. A sua primeira novela escrita em 1969, foi *Harry Stottlemeier's Discovery*, que em português foi traduzido com o título *A Descoberta de Aristóteles Maia*, por Zaza Carneiro de Moura. Neste programa, Lipman demonstrava a sua preocupação com o facto de os alunos demonstrarem pouca preparação no desenvolvimento de um raciocínio claro, e bem estruturado. Lipman considerava que:

²³ DROIT, 2005: 3.

²⁴ BÉRTHOLO, 2017:74.

²⁵ MENDONÇA, 2011:14.

(...) a solução teria de passar pela promoção de um pensamento logicamente estruturado ainda durante a infância. Neste contexto, e na senda do pragmatismo de Charles Pierce e John Dewey, Lipman desenvolve nos anos seguintes o conceito de “comunidade de investigação filosófica” (community of philosophical inquiry) para traduzir a metodologia que deveria orientar o seu projeto de Filosofia para Crianças.²⁶

A partir de novelas filosóficas criadas por si, Lipman e a sua equipa usaram-nas nas Comunidades de Investigação Filosófica (CIF). As novelas filosóficas eram narrativas que apresentavam temas e problemas filosóficos através dos diálogos das personagens, lidas nessas CIF. O professor tinha além das novelas, os manuais que as acompanhavam, para o auxiliar na mediação do diálogo na comunidade e ajudar a estimular as habilidades de pensamento.

Depois de Lipman outros filósofos desenvolveram e adaptaram o programa criado por ele, mas todos os programas criados não são mais que uma extensão do programa de Lipman, como podemos verificar por exemplo, no debate filosófico de Óscar Brenifier, um filósofo que trabalhando em diversos países, promove *ateliers* de filosofia para adultos e de Filosofia para crianças onde a pergunta é o centro do diálogo e a resposta pode até ser inexistente. Pois, como afirma Brenifier:

A resposta não é indispensável. Uma pergunta pode valer por si mesma, simplesmente por ser uma pergunta bonita, ou porque apresenta um belo problema carregado de sentido e valor. Desta forma, a vida, o amor, o belo ou o bem serão eternamente grandes questões.²⁷

Cada pergunta pode, pois, dar origem a novas questões, porque o pensamento é um caminho sem fim. Tendo como meta o desenvolvimento do próprio pensamento, ou seja, o desenvolvimento da capacidade inata da criança para pensar, Brenifier propõe o questionamento, a reflexão, a discussão e o diálogo que visam precisamente o desabrochar do pensamento crítico, defendido por Lipman. A formulação dos objetivos da Filosofia para Crianças é assim sem dúvida, um ponto que une os praticantes da Filosofia para Crianças.

Ann Sharp filósofa e educadora junta-se a Lipman no início dos anos 70, tornando-se coautora do programa de Lipman. Nas palestras que proferia analisava essencialmente o papel que a filosofia tinha no processo educacional para a libertação das crianças, mas de uma forma que as ajudasse a saber pensar e pensar bem de forma crítica, criativa, mas fundamentalmente de um modo ético, cuidadoso com o outro.

²⁶ CARVALHO, 2020: 63-64.

²⁷ BRENIFIER, 2008:np.

Os dois filósofos fundam o Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), tendo este Instituto alargado a sua ação pelo mundo fora, a outros centros onde a Filosofia para Crianças tem adeptos.

Mais tarde, em 1985, e já na Dinamarca, foi criado por professores e investigadores interessados em investigação filosófica com crianças, o *ICPIC - The International Council of Philosophical Inquiry with Children*, cujo principal objetivo é unir investigadores e praticantes da Filosofia com crianças, jovens e adultos à volta do mundo. Esta Instituição criou um site na *internet*, a fim de que os interessados possam partilhar conteúdos, eventos, publicações, projetos com a finalidade de apresentarem o trabalho que os membros do ICPIC fazem em todo o mundo para promover a Filosofia para / com Crianças!²⁸ Assim, Michel Sasseville, Walter Kohan, Patricia Hannam, Karin Murriss são nomes de referência na atualidade na área de Filosofia para Crianças. Ressalve-se uma nota para o uso do termo *Filosofia com crianças* adotada por Karin Murriss, a pedido do próprio Lipman, a fim de haver uma certa separação entre o programa criado por Lipman, e as adaptações do programa, que levam por exemplo à adoção de livros literários em substituição das novelas criadas por Lipman, como Estímulo nas sessões em Comunidade de Investigação Filosófica (CIF). Há alguns debates sobre o nome que se deve adotar para esta prática da Filosofia com grupos de crianças. Poderíamos argumentar como Magda Carvalho:

(...) Reconhecemos que a própria designação não é consensual entre todos os especialistas, havendo hoje distintas propostas (filosofia com crianças; filosofia para/com crianças; filosofia e infância; filosofias e infâncias; filosofia lúdica; filosofia para todos; (...)). Parece-nos que a opção pela expressão filosofia para crianças teve sobretudo em mente designar os objetivos do currículo que os especialistas do IAPC estavam a preparar e não tanto a prática concreta com as crianças (aliás, esta prática recebeu a designação de comunidade de investigação filosófica). A designação Filosofia para Crianças foi escolhida para se referir a um projeto que procurava traduzir a história da filosofia ocidental num universo narrativo apelativo às crianças, que captasse o seu interesse e envolvimento, na forma de um exercício de pensamento criterioso e autorregulador e através de um currículo estruturado.²⁹

Mas como é que a Filosofia para Crianças chega a Portugal, especialmente às salas da Educação Pré-escolar? Recorde-se que, em 1986, Portugal aprovava a Lei de Bases do Sistema Educativo- Lei 46/86 de 14 de outubro - que consolida a integração da Educação Pré-escolar no sistema educativo.

²⁸ www.icpic.org, - [consultado em 8/04/2021]

²⁹ CARVALHO, 2020: 38.

No mesmo mês em que a lei acima referida é aprovada, alguns professores, entre eles Zaza Carneiro de Moura e Ana Maria Vieira de Almeida, tomavam conhecimento do Programa Filosofia para Crianças através de um artigo publicado numa revista brasileira, onde era descrito o trabalho que se desenvolvia no Brasil através do *Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças* (CBFC) e pelo *Institute for the advancement of Philosophyfor Children* (IAPC). Assim surgia a ideia de criar também em Portugal um centro de Filosofia para Crianças. Estabeleceram contactos com o próprio Mathew Lipman. Mas havia a necessidade de apoio logístico a nível nacional. Noémia Rolla conta no seu livro *Filosofia para Crianças*:

*A criação de um Centro de Filosofia para Crianças exigia apoio logístico, institucional científico, o que foi pedido em 1987 à Sociedade Portuguesa de Filosofia (SPF), a entidade considerada mais adequada para avaliar o interesse do referido programa ao nível teórico. Foi reconhecido o interesse do carácter inovador das ideias nele expressas, razão porque foi concedido de imediato o apoio solicitado.*³⁰

Outras instituições foram experimentando o programa, formando professores nessa área, outros professores colocaram o seu nome na história da Filosofia para Crianças em Portugal, como a professora Maria José Rego, no norte do país, a Professora Teresa Santos na Universidade de Évora, e Joana Rita, uma professora de filosofia que se tornou mestre em Filosofia para Crianças, no primeiro curso de mestrado da Universidade dos Açores. Foi a Universidade dos Açores a universidade pioneira, a formar Mestres em Filosofia para Crianças.

Como podemos constatar no Mestrado em Filosofia para Crianças, para o qual é realizada esta dissertação, conduzido inicialmente pela mão da Professora Doutora Gabriela Castro e agora sob a direção da Professora Doutora Magda Costa Carvalho, a Filosofia para Crianças, mesmo na formação à distância, em Portugal, usando novas tecnologias de informação e comunicação, continua promovendo e defendendo o seu objetivo principal - que as crianças desenvolvam com naturalidade o pensamento filosófico através da prática do diálogo em Comunidade de Investigação Filosófica.

³⁰ ROLLA, 2004: 113.

1.3 – Pensamento Criativo, Crítico e Cuidadoso

«Só se conhecem as coisas que se cativam»³¹

Para Lipman, o pensamento faz parte da constituição da natureza do ser humano e pode ser desenvolvido e melhorado através da educação. Através desta pode-se fomentar o pensamento de ordem superior, aquilo a que normalmente nos referimos como «pensar bem». Este «pensar bem», que permite uma maior organização do próprio pensamento, segundo este filósofo, inclui também:

*(...) o pensamento recursivo, o pensamento metacognitivo, o pensar autocorretivo, e todas aquelas formas de pensamento que envolvem a reflexão sobre a sua própria metodologia, enquanto examinam ao mesmo tempo, seu tema principal.*³²

Um dos componentes necessários ao pensamento de ordem superior é o pensamento crítico. Os critérios e as razões que o orientam, quando bem conhecidos, permitem um pensamento autocorretivo que levam a um juízo ou julgamento mais lúcido, visto o erro ser possível.

A proposta educativa de Lipman pretendia promover a razoabilidade, em que as pessoas se tornassem:

*(...) seres humanos mais ‘razoáveis’ ou capazes de raciocinar bem. A comunidade de investigação filosófica (community of philosophical inquiry) designa um grupo de pessoas envolvidas num processo de pensamento filosófico enquanto conjunto de processos deliberativos e colaborativos em que os participantes transformam as suas opiniões em juízos fundamentados e as suas discussões em diálogos, articulando-se de forma autocorretiva.*³³

No entanto, na perspetiva de Lipman, o pensamento criativo, que também é de ordem superior, também tem um papel preponderante na educação pois, segundo o autor, “não há pensamento crítico sem o mínimo de julgamento criativo”³⁴ pois é preciso criatividade para se realizar novas críticas; assim como compreensão e aceitação das novas elaborações. A estas atitudes, Lipman denomina *Caring Thinking*, que podemos traduzir por pensamento cuidadoso, um pensamento interativo na relação com o outro, que é cooperativo, empático, valorativo. Um tipo de pensamento que liga o aspeto afetivo ao aspeto intelectual. Estas três características do pensamento, crítico, criativo e cuidadoso, devem ser estimuladas desde cedo na formação pessoal e social da criança. Como nos diz Lipman:

³¹ SAINT-EXUPÉRY, 2015: 76.

³² LIPMAN, 1995:43.

³³ CARVALHO, 2014: 71.

³⁴ LIPMAN, 1995: 39.

*A filosofia contém, além de muitas outras coisas, um núcleo de conceitos. Estes conceitos são incorporados e ilustrados em todas as áreas humanas, mas é na filosofia que são analisados, discutidos, interpretados e esclarecidos. Muitos destes conceitos representam valores humanos profundamente importantes, como a verdade, o significado e a comunidade. (...) Sem a filosofia, há uma tendência para que os comportamentos que estes conceitos representam permaneçam inarticulados e sem expressão. A filosofia na escola primária fornece um espaço que possibilita às crianças refletirem sobre seus valores, assim como sobre suas ações. Graças a estas reflexões, as crianças podem começar a perceber maneiras de rejeitar aqueles valores que não estão à altura dos seus padrões e de guardarem aqueles que estão. A filosofia oferece um espaço no qual os valores podem ser submetidos à crítica. Esta é, talvez, a principal razão para sua exclusão, até agora, da sala de aula da escola primária, e uma razão fundamental para que seja, agora, finalmente incluída.*³⁵

Todo o programa de Lipman nos mostra de que forma as sessões de Filosofia para Crianças transformam as salas de aula em comunidades de investigação filosófica, retirando ao professor o papel da autoridade de informação e dando-lhe o papel de facilitador das aprendizagens dos alunos, não através da transmissão de conhecimentos, mas através da construção do conhecimento em comunidade, onde todos participam na elaboração desse mesmo conhecimento. O professor passa a ser mais um membro da comunidade. Mas será que, ao deixar de ser a autoridade na informação, terá exatamente um papel igual aos demais membros da CIF? Partindo do pressuposto de que o conhecimento deve ser construído e não transmitido como se fosse lido através de um livro, o professor transforma-se num facilitador que abandona o papel tradicional, para guiar a comunidade numa prática filosófica que visa a formação de pessoas, capazes de cada vez mais e melhor, pensarem por si próprias. Deixar de lado o papel de detentor principal do conhecimento, não quer dizer que o professor assuma na sala de aula uma posição passiva. Pelo contrário, ele deverá acima de tudo aprender a escutar e a acatar as opiniões das crianças e adolescentes sem querer impor-lhes, jamais, qualquer ideia, conceito, valor ou parâmetro. “Ele apenas conduz a discussão, procurando reconhecer os padrões lógicos narrativos, e a dimensão filosófica de seus interesses”.³⁶

Numa sessão de comunidade de investigação filosófica, CIF, o facilitador, detentor de uma habilidade discursiva, pelo seu conhecimento e preparação, vai provocando o diálogo entre os membros do grupo, de forma a procurar respostas aos problemas encontrados, numa atitude de construção do conhecimento. Para isso, ele tem muitas vezes de intervir, clareando as ideias até então surgidas, e também:

(...)revendo as posições de cada um resumindo o que foi dito, pedindo clarificação, perguntando, dando ou pedindo exemplos e definições,

³⁵ LIPMAN, 1995: 240-241.

³⁶ TELES, 1999: 13.

*mostrando contradições, mostrando as ideias que se ligam e as ideias distintas umas das outras, construindo ideias a partir de outras, tentando delinear os passos do argumento, disciplinando - se a si mesmo e aos outros, no interesse de todos e numa participação equilibrada, sugestionando direções novas ou relacionadas, pedindo para reduzir a velocidade do diálogo, ou pelo contrário aumentar essa mesma velocidade.*³⁷

O professor - facilitador, quando decorre um diálogo numa sessão em comunidade de investigação filosófica e se apercebe que não há lógica no que está a ser dito, não deverá corrigir diretamente o aluno, mas alertá-lo para as observações feitas, perguntando-lhe o que acha daquilo que acabou de dizer, fazendo-o pensar, refletir nas próprias palavras, conduzindo a reflexão para que o aluno possa “desenvolver uma atitude crítica, reflexiva, autocorretiva”³⁸

Nesse debate filosófico, cada membro apresenta a sua opinião, fundamentando a sua posição, através de argumentos, que podem ser refutados pelos outros membros da comunidade, de uma forma crítica, criativa e cuidadosa, para que nesse espaço de interação entre pares, cada elemento do grupo possa partilhar as suas ideias, opiniões, pontos de vista, com o objetivo de descobrir ou inventar um novo significado sobre as questões filosóficas levantadas, encontrar um sentido para a vida, um espaço de todos para todos.

Segundo Lipman, as crianças detetam facilmente o que é problemático, e por isso questionam. Através do pensar sobre o pensar, a criança - “aprenderá a enfrentar a realidade, que a existência humana é sempre uma atividade de busca, um dilema, e que não é algo feito”³⁹, pronto a usar, mas sim algo que se vai fazendo ao longo dessa mesma existência.

Sabendo que é na Família que se inicia o processo de desenvolvimento das competências cognitivas, Lipman diz-nos que compete à escola, nomeadamente ao professor da turma, operacionalizar estratégias para a superação de possíveis lacunas evidenciadas, nas crianças, cujas famílias descuraram o processo de ajuda a esse desenvolvimento. Lacunas que tanto podem ser manifestadas ao nível do desenvolvimento cognitivo, como atraso significativo da expressão e compreensão oral, como ao nível emocional com medos, inibições, dificuldades de interação com os pares, que impedem uma maior participação, interesse e empenho na vida escolar, nomeadamente, no âmbito das sessões de Filosofia para Crianças, onde se desenrola toda uma dinâmica que se centra na atividade discursiva entre os membros da comunidade.

³⁷ KENNEDY, 2004: 754. (tradução nossa)

³⁸ TELES, 1999:14.

³⁹ *IBIDEM*

Importa que a criança seja capaz de fazer inferências desde pequena, e isso consegue-se através de exercícios práticos. A prática dessas operações é muito mais importante que ocorra em qualquer currículo do que a importância dada ao saber nomear essas operações. No entanto, muitas vezes não é isso que se verifica nos currículos tradicionais, em que o conhecimento do nome das operações precede o conhecimento dos exercícios práticos. As operações cognitivas são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades do pensamento que vai progredindo de um nível de categoria inferior a um nível de categoria superior, ainda que não de uma forma linear, dependendo esta progressão de vários fatores, sendo um deles o aspeto emocional da criança.

Nem todas as crianças aprendem ao mesmo ritmo as mesmas matérias nem com a mesma profundidade, devido às afinidades, aos interesses, à própria identificação pessoal.

Por exemplo uma criança com grande motivação para a Matemática, pode realizar operações de graus mais elevados, e não conseguir fazer inferências em história, por exemplo, enquanto outra criança, da mesma idade, pode conseguir em história ter um grande desempenho intelectual e na Matemática não conseguir ter bom desempenho. Podemos dizer que em relação às habilidades cognitivas, uma tem uma capacidade de grau superior, e, outra de grau inferior? Não. Também não podemos dizer que uma das habilidades é de categoria superior e a outra é de categoria inferior. O importante aqui é que haja desenvolvimento mental.

Sabemos que as crianças que recebem mais Estímulos conseguem um desenvolvimento mental mais rápido. Importa então, criar currículos ricos em Estímulos a fim de incentivar e acelerar o crescimento mental da criança. Lipman, chama a atenção para a criação do currículo, pois, não se podendo pôr de parte toda a teoria desenvolvida pela psicologia do desenvolvimento, há que ter em conta toda a capacidade que a criança consegue desenvolver quando se lhe propõe uma intervenção educacional capaz de provocar um desenvolvimento cognitivo acentuado. Assim podemos perguntar: Que tipo de currículo pode ser o ideal para o desenvolvimento da capacidade mental da criança? Um currículo centrado em aprendizagens compartimentadas por anos de idade, de acordo com a visão dos psicólogos do desenvolvimento, sem dar importância às vivências, aos interesses, de cada um, em que o conhecimento visa desenvolver a capacidade da criança adquirir competências, de uma forma organizada por grau de dificuldade? Ou um currículo baseado num processo pedagógico que encaminha cada aluno a descobrir por si mesmo o que quer aprender, geralmente através de perguntas, dilemas, discussão de ideias desafiando cada criança a pensar por si própria e a ir além daquilo que se pensava que era capaz? Ou seja, a questão

está aberta: como construir um currículo que desafie as crianças impulsionando o seu desempenho cognitivo?

De modo a podermos responder àquela pergunta, temos de saber em primeiro lugar, o que é um currículo, o que não é fácil pois existem diferentes concepções de currículo. Centremo-nos apenas na questão dos conteúdos colocados no currículo para serem ensinados, aprendidos pelos alunos; nas experiências de aprendizagem a serem vividos por cada estudante; nas planificações elaboradas pelos professores com objetivos, metas de aprendizagem num determinado espaço de tempo; e todo um processo avaliativo de que depende o sucesso ou insucesso do aluno. E aqui está o problema dos currículos tradicionais: completamente descentrados do interesse das crianças, centrados numa política de base social, económica, onde o poder orienta a educação, no rumo que deseja que a sociedade tome.

Rousseau, Pestalozzi e Gardner já tinham referido que “a Educação deve envolver o indivíduo por inteiro. Os Estímulos pedagógicos devem ser múltiplos, fazendo apelo a todas as potencialidades, valorizando-as.”⁴⁰

Na construção de um currículo que desafie as crianças, terá de se ter em conta que a criança “aprende pela ação física, mental e sensitiva...Usando suas potencialidades é que ela as desenvolve.”⁴¹ Assim todo o currículo deveria ter em conta os interesses da criança, toda a sua identidade já construída, estimulando a sua criatividade, o seu espírito crítico, a capacidade de investigar, de cooperar, de raciocinar, avaliando não o que já aprendeu, mas o processo que realizou na descoberta da aprendizagem.

⁴⁰ INCONTRI, 2005: 85.

⁴¹ *IBIDEM*

1.4 – O papel do Facilitador numa Comunidade de Investigação Filosófica

«...pensar pode tomar muitas formas, nem sempre é uma frase, ou sequer uma palavra. Traduzimos em palavras porque a linguagem é a forma mais comum de comunicarmos uns com os outros, mas não é a única.»⁴²

Como Educadora de Infância e Facilitadora de sessões de Filosofia para Crianças nos grupos da Educação Pré-escolar, importa que conheça todas as possíveis abordagens desta disciplina que visa uma dupla dimensão: Pedagógica e Filosófica. Como dizia Lipman, no seu livro *A Filosofia vai à escola*:

Se tanto a Filosofia como a Educação colocam a racionalidade como uma meta comum, não pareceria ultrajante argumentar que (...) toda a verdadeira Filosofia é educacional e toda a verdadeira Educação é filosófica.⁴³

As crianças da Educação Pré-escolar são capazes, se estimuladas a tal, de fazer perguntas (questionar), fazer julgamentos (criticar), comparar e justificar (criar ideias). E o que é isto senão Filosofia? Pois Filosofia não favorece apenas o conhecimento do pensamento dos grandes filósofos, mas também nos impele a sermos filósofos. Lipman percebeu que todas as crianças são filósofos em potência, e para isso desenvolveu um programa para levar a filosofia às crianças. Podemos, portanto, constatar que na Filosofia para Crianças, pedagogia e filosofia seguem de mãos dadas.

Mas como promover o desenrolar da “capacidade inata de pensar, para atingir a máxima perfeição - o chamado espírito crítico – numa sala da Educação Pré-Escolar? Como pôr em prática essa mesma capacidade de reflexão e de crítica, mediante a discussão/diálogo formalizado”⁴⁴, tal com preconiza Brenifier na sua obra *El Diálogo en la Clase*?

O autor referido diz-nos que “o debate de ideias na sala de aula como método para aquisição de conhecimentos não é muito bem aceite pela comunidade educativa, especialmente porque os professores rejeitam este método por não se sentirem preparados para aplicá-lo.”⁴⁵

Apesar de ter sido na área da Educação que mais reformas se fizeram desde o final do século passado e início do nosso século, com vista a melhorar o ensino, sempre com tentativas de encontrar novas estratégias pedagógicas que incentivem a expressão oral de

⁴² BÉRTHOLO, 2017: 18.

⁴³ LIPMAN, 1990: 62.

⁴⁴ BRENIFIER, 2007: 22-23. (tradução nossa)

⁴⁵ BRENIFIER, 2008: 27. (tradução nossa)

cada criança, a expressão das suas ideias, argumentação das opiniões, encontramos ainda, em pleno século XXI, escolas com modelos tradicionais onde o professor debita matéria e o aluno assimila como pode, sem direito a expressar-se, a contrapor opiniões. E numa escola assim, como podem estes alunos vir a tornar-se professores defensores de uma pedagogia diferente, professores capazes de animar um debate se não foram preparados para tal?

Descubramos o sentido etimológico da palavra “aula”. Aula deriva da palavra latina “*lectio*”, que significa leitura. Então uma aula, neste sentido, não é mais do que a transmissão oral de uma leitura feita por um autor, que poderia ser do próprio professor ou de outro autor diferente. Brenifier, na obra já citada, apresenta alguns pontos negativos destas aulas. Um desses pontos é a transmissão das informações recolhidas (a matéria a ser dada) que é passada para os alunos quase como se fosse feita a leitura do próprio livro (sem poder parar, voltar atrás, reler o que não se compreendeu), variando, nesse trabalho oral, o ambiente e o ritmo empregado. Ora este trabalho não requer grande esforço intelectual por parte do professor, que se limita a debitar matéria, num ritmo normalmente rápido (pois há muito que ensinar), e porque a matéria a transmitir está decorada, é automatizado o seu falar, precipitando palavra atrás de palavra, evitando conversas cruzadas com os alunos, mantendo bem marcada a distância entre professor e aluno. O aluno tem de habituar-se ao ritmo do professor e não o contrário. E como precisa de escutar as palavras, seja para as guardar na mente, seja para as escrever em apontamentos que só mais tarde, sozinho analisará, o seu esforço intelectual, dentro da sala de aula, também é nulo.

Outro ponto negativo diz respeito ao ambiente na sala de aula, que também varia de acordo com a predisposição dos professores, consoante sejam atentos ou distantes, calmos ou ansiosos. E, neste contexto, os alunos captam essa ambiência enquanto escutam a lição. E assim, consoante também a predisposição de cada aluno, os conteúdos são assimilados de maneiras diferentes.

Em relação ainda aos alunos, Brenifier aponta o facto de eles próprios também terem características diferentes como ponto a desfavor desse tipo de aulas: uns preferem matérias mais intensivas, condensadas, outros preferem matérias dadas de forma mais extensa, com mais pormenores, uns têm maior poder de concentração, outros nem tanto...

São tantas as variantes no que se refere aos alunos, que o professor não tem capacidade para satisfazer as necessidades de cada um. E como é quase impossível um aluno mudar a sua forma de ser, a sua maneira de pensar, de um momento para o outro, então coloca-se aqui um problema para resolver: Qual seria a melhor estratégia de ensino que se adaptaria às necessidades quer de alunos, quer de professores?

Brenifier afirma que apenas a capacidade de cada um se distanciar de si mesmo, para ouvir o que o outro tem para dizer, permitiria uma aproximação entre todos, alunos e professores, sendo este um dos principais desafios na área da Educação.

O debate é, na perspectiva deste autor, o método que pode provocar o distanciamento de si mesmo, quer no aluno, quer no professor, o “desenraizar-se”⁴⁶ segundo palavras do autor, a fim de se poder ter nas escolas alunos e professores que experimentem essa nova forma de entrar num mundo que não é o seu e conhecê-lo verdadeiramente, porque conhecido a um nível intelectual. Ou seja, o fazer “uma imersão completa” num ambiente estranho, desconhecido, onde o aluno não tenha outra alternativa senão o de “esforçar-se por adquirir conhecimentos, extraíndo de si mesmo os recursos psicológicos e intelectuais necessários para esta aprendizagem forçada”⁴⁷, isto é, estimular o aluno a pensar por si próprio, a procurar dentro de si os meios que possui para procurar, imaginar, recriar pensamentos que partilhará com os outros elementos que vão ouvindo, acrescentando, retirando e recriando novas ideias, construindo um conhecimento coletivo. Claro, que quanto mais criativo, participativo, for cada elemento, maior será essa construção.

Como vemos, é muito mais participativo um aluno num debate, do que numa aula tradicional, onde se limita a transcrever o que o professor vai dizendo, sem questionar, pois que o conhecimento lhe é dado já pronto a usar. Até mesmo os alunos com uma natureza mais tímida são incentivados a participar com as suas opiniões, as suas ideias. Penetrando em assuntos que lhe são pouco familiares, num debate, acabam envolvidos numa teia de informações às quais vão dando o seu contributo, acabando, muitas vezes, por terem uma participação muito mais ativa do que aquela que imaginavam ser capazes de ter. É na partilha com os outros que reside o sucesso do debate.

Mas é precisamente aqui que reside o problema na Educação dos nossos dias: o individualismo que grassa na nossa sociedade torna-se uma barreira para a imersão num mundo diferente do qual cada um está habituado. Ninguém quer sair da sua zona de conforto. E é também precisamente aqui, que reside o papel principal do professor: Este tem de ter a capacidade de convidar os seus alunos a mergulhar em outras realidades, confrontá-los com as suas próprias opiniões, fazê-los escutar os outros, aceitar ou recusar ideias, argumentar a favor ou contra...

O debate permite expor o aluno face a situações problemáticas, num determinado tempo e espaço, donde não pode sair sem que mova todas as suas forças, mobilizando-as em direção às soluções pretendidas de forma a sair do debate enriquecido com a experiência.

⁴⁶ BRENIFIER, 2008: 29. (tradução nossa)

⁴⁷ *IDEM*: 30. (tradução nossa)

Esta imersão total é um método natural de aprendizagem, já que tem paralelo com o que a humanidade realizou para apropriação do mundo em que vivemos. Aqui, a necessidade obrigou ao conhecimento da realidade. Do mesmo modo, na escola, face à necessidade de respostas, o aluno tem de as procurar, dominar a situação e enfrentar essa prova, que tanto mais dura será quanto a falta de recursos o aluno tiver. Claro que também pode acontecer que o aluno ganhe uma tal rejeição à matéria debatida que não consiga de todo encontrar recursos em si mesmo para se embrenhar na matéria. E talvez este seja um ponto contraditório na proposta de Brenifier, pois que se um aluno não gosta do assunto debatido, seja porque não encontra recursos dentro de si, seja porque tem alguma aversão ao conteúdo devido a uma qualquer razão, não irá participar na construção do conhecimento em grupo. Ora Brenifier defende que é da discussão filosófica entre pares que surge o conhecimento. Sabemos que o professor que orienta o debate é detentor desse conhecimento, mas não o transmite aos alunos. São estes que o vão descobrindo através de perguntas, troca de ideias, opiniões, concordando ou discordando. O papel do professor é apenas o papel de um mediador: ele é a autoridade que gere conflitos que possam surgir. É ele que tem a última palavra. Mas que faz o professor se um ou mais alunos não participam? Aqui, Brenifier aponta o professor como um clarificador. O professor deve ajudar os alunos com mais dificuldades, repetindo as ideias que foram surgindo, mas de um modo mais claro, simples, para que possam entender o que foi dito. Deve mostrar os argumentos expostos, destacando-os oralmente e por escrito; acompanhar estes alunos de uma forma mais próxima, indicando-lhes a direção que o seu pensamento deve seguir. Ou seja, neste caso, terá de ser mais diretivo, o que se desvia um pouco do objetivo inicial do debate: que seja conduzido pelos alunos.

No entanto, este método do debate, permite ainda, segundo Brenifier, que:

*(...) até os alunos com poucos conhecimentos, menos capacidades, consigam realizar aprendizagens, mesmo que os professores não lhes prestem a devida atenção, pois obriga a que cada um siga o discurso do outro e encontre dentro de si o filão do pensamento que lhe permite acrescentar pensamento individual ao pensamento coletivo.*⁴⁸

O papel do professor no debate seria principalmente o de provocar a discussão a partir de uma problemática e encaminhá-la para que aparecessem as ideias, os argumentos, os conceitos, assegurando estratégias que surtisses o efeito desejado: implicar o pensamento na palavra dita, revelar o que não está explícito, ou seja, clarificar as ideias surgidas. Brenifier atribui ao professor o papel de um clarificador de ideias, para que tudo o que é dito seja compreendido por todos.

⁴⁸ BRENIFIER, 2008: 30. (tradução nossa)

Com esta proposta, Brenifier pretende contribuir para a área da Educação com um argumento idêntico à proposta do filósofo Sócrates, que, através da conversação – o diálogo socrático -, proporcionava a construção do conhecimento a partir da comunicação entre todos os membros do grupo, conseguindo que refletissem sobre suas próprias afirmações e conclusões, estimulando os participantes a exporem e defenderem as suas opiniões, despojando-se de toda a ilusão de saber e extraindo de si mesmos o conhecimento verdadeiro.

A prática da Filosofia para Crianças permite desenvolver “atos de pensamento, habilidades cognitivas, condutas sociais, condutas pedagógicas”⁴⁹, nas crianças expostas a esta abordagem, decorrendo daqui a transformação, ou seja, a formação de:

*(...) pessoas capazes de, cada vez mais e melhor, pensar por si próprias. A formação desta atividade apoia-se nomeadamente sobre o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sobre a interiorização de uma série de atitudes que, combinadas entre si dão às crianças a possibilidade de produzirem juízos variados.*⁵⁰

As propostas de Lipman e de Brenifier têm pontos que convergem e pontos que divergem. A formulação dos objetivos da Filosofia para Crianças é, sem dúvida, um dos pontos convergentes. Tendo como meta o desenvolvimento do próprio pensamento, ou seja, o desenvolvimento da capacidade inata da criança para pensar, Brenifier propõe o questionamento, a reflexão, a discussão e o diálogo que visam precisamente o desabrochar do pensamento crítico, defendido por Lipman.

Igualmente, a conceção do professor, não como um transmissor de conhecimentos, mas como facilitador da produção de conhecimentos, também é similar nos dois autores. A própria disposição das crianças em círculo, de forma a poderem ter uma visão do todo para com todos poderem dialogar, é convergente – apesar de o ponto de partida diferir. Enquanto Lipman parte da leitura de um texto que ele próprio construiu para o currículo da Filosofia para Crianças, Brenifier põe em prática um debate filosófico formalizado a partir de uma situação problemática ou um tema dado.

Ambos os autores pretendem a transformação do papel do professor - que ele não seja a fonte única do conhecimento, mas o facilitador que permite que sejam os próprios alunos a construir juntos, o conhecimento. Brenifier, numa entrevista dizia:

O que caracteriza a prática filosófica é a sua dimensão dialógica, é por isso que Sócrates é uma referência. Para ele, a filosofia não era ficar num canto a elaborar ideias, mas sim interrogar outrem, confrontar-se com outros e ao mesmo tempo confrontando-se consigo mesmo. Como frisa Platão, para haver filosofia tem de existir um diálogo consigo próprio. E o facto de passar por outras pessoas levanta exigências ainda maiores. Nem que seja

⁴⁹ SASSEVILLE, GAGNON, 2007: 2. (tradução nossa)

⁵⁰ *IBIDEM* (tradução nossa)

*o facto imediato de haver um convite para nos derrotarmos a nós mesmos, no sentido literal, sair da rota. Inclusive com as crianças, pois uma criança pode ser bastante derrotadora.*⁵¹

Aqui podemos ver que tanto Lipman como Brenifier salientam a importância da Comunidade, embora com metodologias diferenciadas: Lipman parte para o diálogo através das suas novelas, ainda que o diálogo siga novos rumos sem ligações ao ponto de partida, mas visando a construção de conceitos. Na sua obra *Thinking in Education*, Lipman afirma que o “diálogo é uma exploração mútua, uma investigação e um inquérito”⁵². Será esta a fórmula de Lipman para a construção do conhecimento.

Brenifier utiliza o debate como um jogo, com regras, a partir de variados exercícios onde se pretende identificar problemas, problematizar através do levantamento de questões e finalmente argumentar na busca de conceitos propondo a resolução dos problemas. Deste modo se construirá o conhecimento, segundo este autor.

Ainda sobre o papel do professor, Brenifier afirma: “a sua função deve limitar-se a conseguir que os seus alunos trabalhem e não a trabalhar no seu lugar”⁵³. Este aspeto é coincidente, portanto, com a função do facilitador tendo este um “papel crucial e delicado”⁵⁴.

No projeto de Lipman o facilitador é alguém que vai criar uma verdadeira Comunidade de Investigação Filosófica, ou seja;

*(...) a comunidade de investigação/diálogo - enquanto espaço de encontro onde a palavra do outro, o colega - amigo, é escutada e analisada -, esta emerge como um todo de sentido construído pelo e no diálogo filosófico. Partindo da leitura, em voz alta, de um excerto selecionado de uma novela filosófica (um texto), a comunidade de investigação/diálogo, congrega esforços de pensamento sobre um tema, uma situação, propiciadores da dissensão, da discussão e da imaginação, no cumprimento estrito das regras basilares do respeito e da entejuda.*⁵⁵

Já no projeto de Brenifier, o facilitador possui mais do que uma faceta. Primeiro é ele que estabelece as regras do debate e controla a sua aplicação, tendo em conta as regras da boa educação. Também lhe compete desenvolver e estruturar o conteúdo do debate tendo uma maior intervenção no processo do que no projeto lipmaniano. A ele compete limitar, destacar argumentos mais significativos, reencaminhar o debate se ele se estiver a afastar daquilo que inicialmente foi estipulado, ou seja, que tudo se estruture, se articule e desenvolva de maneira adequada, evitando que o interesse geral criado na comunidade pelo próprio facilitador, se perca ao longo do debate. Por isso deve ter um papel de clarificador, quando surgirem

⁵¹ <https://www.noticiasmagazine.pt/2016/15147/>

⁵² LIPMAN, 2003: 87. (tradução nossa)

⁵³ BRENIFIER, 2008: 67. (tradução nossa)

⁵⁴ *IDEM*: 68. (tradução nossa)

⁵⁵ FERREIRA, 2008: 110.

dúvidas na comunidade. “É preciso que se realize um processo de clarificação, tanto para o professor, como para a classe. Clarificação a partir da qual se pode avaliar os progressos do grupo ou de cada um.”⁵⁶

Vimos que em Lipman, a Filosofia para Crianças visava o desabrochar do pensamento crítico, criativo e cuidador no sentido de ser atento ao outro. Pois Brenifier, ao afirmar:

*(...) o objetivo consiste em ensinar os alunos a discutir entre eles, a escutar-se, a reformular as suas perspetivas particulares, a analisar e a criticar as suas ideias e as dos seus companheiros (...) A prática de aprender a respeitar-se a si mesmo, a respeitar o outro, a ser respeitado pelo outro, para que a palavra “respeito” adquira o seu verdadeiro sentido.*⁵⁷

Não deixa de seguir o sentido das palavras do próprio Lipman:

*(...) podemos agora falar em converter a classe numa “comunidade de investigação filosófica” na qual os alunos se escutam uns aos outros com respeito, construindo ideias a partir das ideias do outro, desafiando-se a dar razões para as opiniões sem apoio, ajudando-se mutuamente a extrair inferências ao que foi dito, e procurando identificar pontos em comum.*⁵⁸

Verificamos a preocupação dos dois autores com a formação de professores. Diz Lipman: “Se os professores das crianças devem encorajá-las a pensar por si próprias, então os professores de educação devem encorajar os professores graduandos a pensarem por si próprios”⁵⁹. Por seu turno Brenifier critica o mundo do ensino, já que a maioria dos professores de todos os níveis de ensino vacilam e até recusam a utilização do debate, por não terem tido preparação. Diz o autor:

*(...) se os professores não forem capazes de animar um debate, também não serão capazes de formar alunos capazes de debater. E estes por sua vez, no futuro, convertidos em professores também não terão aptidão para dirigir este tipo de prática.*⁶⁰

Para fomentar a prática deste tipo de ensino, o próprio Brenifier promove este treino, proporcionando a todos que frequentam os seus seminários a formação esperada. E como podemos constatar pelas palavras de uma professora formanda, Joana Rita Sousa, mestre em Filosofia para Crianças pela Universidade dos Açores, aquando da realização de um desses seminários de Brenifier, a formação é algo que pode ser gratificante, ainda que não isento da dimensão de dor:

Pensar exige um esforço deliberado, obriga-nos a olhar para coisas que não são agradáveis e que nos deixam inseguros. O trabalho do pensamento crítico passa por parar para pensar e observar cada passo que damos. O

⁵⁶ BRENIFIER, 2008: 71. (tradução nossa)

⁵⁷ IDEM: 63. (tradução nossa)

⁵⁸ LIPMAN, 2003: 20. (tradução nossa)

⁵⁹ IDEM: 45. (tradução nossa)

⁶⁰ BRENIFIER, 2008: 27. (tradução nossa)

*treino que os seminários do Óscar Brenifier proporcionam é, para mim, essencial para o desenvolvimento do meu trabalho enquanto facilitadora (ou dificultadora) de oficinas de filosofia (para crianças e jovens e até para adultos). Descubro sempre coisas novas.*⁶¹

Toda essa formação adentra os facilitadores a adquirir habilidades que lhe permitem aplicar esta técnica nas suas salas de aula, fornecendo aos alunos os instrumentos indispensáveis para que possam identificar, questionar, conceitualizar, empregando pensamentos criativos, críticos e cuidadosos, que quer Lipman, quer Brenifier preconizam nas suas obras.

1.5 - A Filosofia para Crianças na Educação Pré-escolar

*«A comunidade de investigação filosófica é uma abordagem à educação em que os seres humanos se comprometem de dupla forma: transitivamente, em tarefas de pensamento e ação que escolhem e constroem, intransitivamente no seu processo de autoconstrução enquanto sujeitos.»*⁶²

“As crianças e os filósofos compartilham algumas disposições comuns, como a curiosidade, o espanto, e o deslumbramento diante do mundo. (...) A atitude de busca também”.⁶³

Sobre esta característica natural das crianças, Dewey escreve:

*O encanto, que a espontaneidade das crianças tem, como observadores empáticos deve-se à percepção desta originalidade intelectual. A alegria que as crianças experimentam é a alegria da construção intelectual, da criatividade (...).*⁶⁴

As crianças que frequentam a Educação Pré-escolar demonstram este entusiasmo pela descoberta do mundo onde vivem e não param de nos surpreender com as suas questões naturais, mas pertinentes, com os seus comentários e até com uma certa forma de raciocinar reconhecida como filosófica.

Como vimos anteriormente, o termo “Comunidade” é definido por Lipman como “um conjunto de indivíduos comprometidos com a exploração autocorretiva e com a

⁶¹ <https://joanarssousa.blogs.sapo.pt/a-pratica-filosofica-e-sofrer-533466>

⁶² CARVALHO, 2020: 82.

⁶³ TELES, 1999: 11.

⁶⁴ DEWEY, 2007: 145.

criatividade”.⁶⁵ Para o efeito, Lipman desenvolveu um currículo a ser aplicado nas escolas, em cada turma, com todos os elementos da sala, e aos membros de cada sala, ele denomina «Comunidade». Lipman desenvolveu um projeto, em que o conhecimento é construído por todos os membros da comunidade, e não transmitido verticalmente, do professor para os alunos. Neste novo método de aprendizagem, o saber é construído através da “perseverança na exploração autocorretiva de questões consideradas ao mesmo tempo importantes e problemáticas”.⁶⁶ O funcionamento de uma Comunidade de Investigação Filosófica, em sala de aula, implica que todos os elementos se envolvam num diálogo filosófico, face a face, com conteúdos e procedimentos escolhidos *a priori*, como é o caso da escolha do Estímulo, ou seja, do tema a trabalhar através de votação democrática, mas que seja do interesse dos membros da comunidade. Nesse diálogo filosófico, encontram-se conceitos filosóficos, que vão sendo discutidos, onde cada membro apresenta a sua opinião, fundamentando a sua posição, através de argumentos, que podem ser refutados pelos outros membros da comunidade, de uma forma crítica, criativa e cuidadosa, para que nesse espaço de interação entre pares, cada elemento do grupo possa partilhar as suas ideias, opiniões, pontos de vista, com o objetivo de descobrir ou inventar um novo significado sobre as questões filosóficas levantadas, encontrar um sentido para a vida, um espaço de todos para todos.

Por este motivo, o educador do grupo, enquanto facilitador numa Comunidade de Investigação Filosófica (ou outro qualquer elemento exterior ao grupo que venha realizar uma sessão em CIF), deve preparar todo um ambiente que proporcione a motivação necessária à construção de uma verdadeira Comunidade. Depois é muito importante que as crianças no decorrer das sessões se apercebam da necessidade da criação de algumas regras. No entanto é necessário não esquecer que:

*O facilitador deve participar no processo, não tanto para sugerir as regras, mas para ajudar a que sejam formuladas, assim como para facilitar a revisão das mesmas, quando for necessário.*⁶⁷

A escolha dos Estímulos para os diálogos na sessão é fundamental para obter o interesse na discussão das ideias embutidas nos Estímulos, quer sejam estas histórias, jogos ou imagens. Dependendo do entusiasmo que possam provocar nas crianças, a sessão será bem-sucedida ou não. Na metodologia adotada por este Mestrado, qualquer coisa pode servir de Estímulo: uma conversa, um acontecimento, uma obra artística literária ou imaginária. Nesta dissertação demos primazia a uma obra literária porque as histórias na Educação Pré-escolar são sem dúvida as estratégias usadas que mais provocam o diálogo. A Literatura para

⁶⁵ LIPMAN, 1990: 36-37.

⁶⁶ *IBIDEM*

⁶⁷ MENDONÇA, 2011: 24.

a Infância, como Estímulo de uma sessão de Filosofia para Crianças, é uma aliada da própria sessão, visto que:

*(...) a literatura destinada às crianças é o meio ideal para auxiliá-las, não só a desenvolver as suas potencialidades naturais, como também no vencimento das várias etapas de amadurecimento que medeiam entre a Infância e a idade adulta.*⁶⁸

Na planificação da sessão, o facilitador deve conhecer os conceitos que poderão surgir a partir do Estímulo dado, de modo a possa ajudar as crianças a responder melhor às linhas condutoras da própria sessão:

*(...) por um lado aprender a compreender a problematização do tema das perguntas (clarificando as questões, revendo crenças, levantando novas hipóteses para futuras verificações, etc.) e, por outro lado, desenvolver as capacidades cognitivas e sociais que o processo de reflexão exige (saber perguntar porquê, saber dar e pedir exemplos, clarificar afirmações, identificar contradições, etc.).*⁶⁹

O objetivo é, pois, no decorrer da sessão, encontrar conceitos, para que cada membro da comunidade possa partilhar ideias, argumentar, criar, inventar definições, tentando alcançar respostas às suas indagações.

Uma sessão de Filosofia para Crianças na Educação Pré-escolar começa com as crianças sentadas em círculo, facto a que normalmente já estão habituadas por realizarem outras atividades em grupo nessa disposição. Para uma melhor predisposição à exploração do «sentir e do pensar», pode-se realizar uma atividade preparatória, frequentemente denominada de quebra-gelo, utilizando música clássica, jogos de palavras, jogos de suspense, que concentrem a atenção do grupo para dentro do grupo.

Após esses momentos iniciais de preparação para a concentração e atenção ao Estímulo, este é apresentado ao grupo. É lido o texto escolhido, ou mostrada uma imagem, ou dá-se início a uma conversa, ou seja, o que se tiver preparado para a sessão. Após a apresentação do Estímulo, segue-se o momento em que é proposto ao grupo refletir sobre o que viram ou ouviram. Normalmente, as crianças, ainda suspensas pela provocação que o Estímulo lhes causou, seja pelo espanto, estranheza ou outro qualquer sentimento, ficam durante alguns instantes em silêncio. Mas logo os dedos se levantam, marcando a continuidade da sessão. Todos os participantes na sessão querem fazer perguntas. Os que têm mais dificuldade em falar ou formular perguntas são ajudados pelo grupo, para que haja uma pergunta de cada criança. Não raro, vemos uma criança mais afoita na elaboração de perguntas, a dizer: - Tenho uma pergunta para dar! O facilitador da sessão vai escrevendo, e

⁶⁸ BASTOS, 1999: 62.

⁶⁹ MENDONÇA, 2011: 21.

se tiver ajuda para realizar esta tarefa, será uma vantagem para o dinamismo da sessão. As perguntas são escritas em papéis separados com o nome do autor entre parêntesis. São lidas em voz alta, ou pelo autor da pergunta, se ainda se lembrar do que perguntou, o que acontece com muita frequência para espanto de quem observa, ou pelo facilitador. Depois distribui-se três círculos a cada criança, para que ela os use na escolha das perguntas sobre as quais gostava de conhecer os pensamentos dos colegas. A pergunta para reflexão é então escolhida por ganhar a maioria dos votos.

Rapidamente, começam a surgir possíveis respostas. E surgem novas perguntas. Dão-se exemplos e contraexemplos. Apontam-se contrariedades. Clarificações.

O grupo entusiasma-se e o tempo passa. Uma sessão planeada para quarenta minutos prolonga-se muito para além deste tempo.

Como é possível com crianças tão pequenas? - perguntam muitos. Mas a Filosofia também tem o seu tempo e quando acaba o tempo da filosofia é tempo de avaliar a sessão. Refletir se haverá necessidade de uma sessão de continuidade ou não.

Na avaliação, propõe-se que cada criança dê a sua opinião sobre a sessão. Muitos, repetem as ideias dos outros. Ouve-se frequentemente estas respostas nas primeiras sessões: - "Gostei"; " É giro"; "É bonito"; "Gostei muito"; "Achei bem"; "Não sei". Com a continuidade das sessões vemos estas respostas a ganhar conteúdo, os porquês aparecem. Constatamos que quando o grupo é oriundo de um meio sócio - cultural desfavorecido, as crianças demonstram maiores dificuldades no desenvolvimento de certas competências, nomeadamente na linguagem - expressão oral e compreensão. Por isso há que realizar toda uma preparação onde possam ser introduzidas, por exemplo, novos termos usados nas sessões como *Comunidade, Investigação, Filosófica*, em situações diversas, mas num contexto em que facilmente compreendam o significado.

As sessões não correm sempre da mesma maneira - depende do grupo, depende do Estímulo, da motivação, e claro, também muito do facilitador. Mas o que é um bom facilitador? - Kennedy defende,

*(...) o facilitador numa Comunidade de Investigação Filosófica, deve ser o primeiro modelo pedagógico, para o passo evolutivo que se pretende das Instituições Educativas - inaugurando uma nova forma de relação Criança / Adulto, baseada no diálogo, em detrimento da doutrinação; baseado na razão, em detrimento da autoridade.*⁷⁰

⁷⁰ KENNEDY, 2004: 752. (tradução nossa)

Como dizia Lipman, as crianças, maravilham-se com o que lhes é apresentado de novo - logo as perguntas mais frequentes são baseadas na sua natural curiosidade pelo funcionamento das coisas e começam quase sempre com o «Porquê?» de forma espontânea.

Mas numa sessão de Comunidade de investigação filosófica, (ou noutra situação orientada) em que é esperado que questionem, a inibição aparece com mais frequência dificultando o fluir natural do diálogo filosófico. Mas tudo tem a ver com a prática, e quanto mais sessões de filosofia lhes proporcionarmos, melhor desempenho irão adquirir no seu raciocínio lógico, da sua criatividade e imaginação. Não podemos dissociar o papel da Filosofia da da Educação, na Comunidade de Investigação Filosófica. Esta, compreendida como um grupo de investigação, implica a Filosofia como um elemento fundamental do Currículo. Não a filosofia compreendida de forma tradicional e académica, mas sim a Filosofia que resulta de uma investigação colaborativa e dialógica, que surge do crescimento da própria investigação.

O papel do Facilitador, nesta nova relação, onde o professor/facilitador se coloca como um elemento do próprio grupo, tem enormes implicações na própria evolução da vida social, que busca superar as relações de dominação - começando pela relação adulto/criança - como forma de poder, com o objetivo de manter a ordem e a estabilidade individual e de grupo.

Mudar o paradigma da educação nas nossas escolas não é tarefa fácil. Retirar a figura de autoridade no conhecimento, aos professores que sempre a desejaram como forma de serem valorizado todo o seu empenho, trabalho, causa negação à abertura de novos desafios. Nem todos os professores vão aceitar este papel, de se incluir no grupo como membro pleno. Colocar o conhecimento como construção e não como transmissão de saberes nos currículos da escola atual, será um processo moroso, mas o caminho começa a ser desbravado.

O papel do facilitador é sobretudo o de provocar a conversação, o diálogo através da resposta a Estímulos - resposta que é colaborativa, construída por todos, através da partilha de ideias. Para isso tem de avaliar a sessão. Com as crianças. Depois avaliar a avaliação realizada.

As crianças, por norma, gostam das sessões. Por isso, semanalmente elas marcam presença no quotidiano do grupo. O papel do facilitador aqui, é refletir no sentido dos pensamentos que vão sendo construídos na Comunidade, avaliando-a para seguir o caminho traçado ou encontrar novos Caminhos. Perguntando a si próprio: O grupo expressou interesse? O grupo envolveu-se na sessão? A Comunidade construiu um ambiente favorável a que cada criança sentisse confiança e valor? Promoveu o diálogo entre os participantes na sessão? O grupo permitiu que todas as crianças expressassem as suas ideias? Procurou

envolver as crianças mais tímidas, no diálogo? O Estímulo escolhido foi realmente um Estímulo? Houve tempo para cada um expressar o seu pensamento? Estimulou a cooperação e ajuda para os que sentiram dificuldade em expressar claramente as suas ideias? Ajudou a clarificar ideias e conceitos? O papel do facilitador foi predominante ao longo da sessão? A sessão permitiu o desenvolvimento de um pensamento Crítico, Criativo e Cuidadoso? Permitiu a mudança do rumo do diálogo?

“Ann Margaret Sharp refere em Pedagogical Practice and Philosophy (1987) os seis tipos de capacidades que são desenvolvidas através da Filosofia para Crianças:

- 1. Capacidades de raciocínio (classificação e identificação de suposições);*
- 2. Capacidades lógicas (identificação de contradições);*
- 3. Capacidades de investigação (descrição, explicação, identificação, esquematização de problemas e hipóteses);*
- 4. Capacidades concetuais;*
- 5. Capacidades de tradução;*
- 6. Capacidades sociais e interpessoais.”⁷¹*

Assim, na avaliação temos de ter consciência da importância do contexto cultural para o desenvolvimento do pensamento, de que falava Vygotsky na sua obra, *Pensamento e Linguagem*:

A verdadeira trajetória de desenvolvimento do pensamento não vai no sentido do pensamento individual para o socializado, mas do pensamento socializado para o individual.⁷²

Vygotsky, na obra acima referida, dá-nos a prova da importância da interação social para a aprendizagem individual. O autor mostrou como a aprendizagem se desenvolve inicialmente num plano intermental decorrente da interação com grupos sociais e, só posteriormente passa para um plano intramental, onde cada criança interioriza os conceitos apreendidos anteriormente. Resumindo, podemos afirmar como Vygotsky que:

Todas as funções superiores se originam como relações entre os seres humanos.⁷³

Esta consciência de que o conhecimento acontece de acordo com diversas condições subjacentes ao meio social da criança, que cada uma traz para o grupo escolar diferentes contributos, permite ao facilitador num grupo de crianças pequenas, colocar-se dentro da cabeça das mesmas e tentar entender, na medida do possível, as fontes e os pontos fortes de suas conceções. Como dizia Howard Gardner:

⁷¹ MENDONÇA, 2011: 13-14.

⁷² <https://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html> [consultado em 20/12/2021]

⁷³ VYGOTSKY, 1996: 94.

(...) as pessoas não nascem com uma determinada quantidade de inteligência, que serviria como uma espécie de limite. Cada um de nós tem potenciais dentro do espectro da inteligência. Os limites da realização desses potenciais dependem da motivação, da qualidade do ensino, dos recursos disponíveis.⁷⁴

Mas, acima de tudo, tendo como caminho, o próprio caminho. Um caminho onde se produzem mudanças:

(...) mudanças, que não são de conteúdo sem ser também de relação, não só de relação com os outros, mas também de relação consigo mesmo e daquilo que se pensava saber e que, de fato, não se sabia.⁷⁵

Na Educação Pré-escolar todo o trabalho desenvolvido, é um trabalho *philia*. Um trabalho que começa na motivação das crianças, na criação de um clima positivo para que sintam prazer na frequência da escola, e assim, melhor conseguirem adquirir as competências necessárias a uma evolução, sempre ao seu ritmo de aprendizagem. A Filosofia para Crianças fomenta a participação, a cooperação e o respeito mútuo. A Educação não se restringe à transmissão do conhecimento como algo acabado, mas à construção do próprio conhecimento, para que possam através dessa mesma construção adquirir saberes e habilidades que possibilitem a sua integração na sociedade como cidadãos e como pessoas. Na Educação Pré-escolar, o trabalho é realizado maioritariamente em círculo. A Filosofia para Crianças, não é exceção. Mas este círculo é um círculo especial dentro da sala:

É um círculo de saber, um círculo de philia. Todos têm a palavra. Quando sentem que devem, podem tomá-la sem imposição. Ninguém será deixado de lado. É esta a função de quem guia o giro do círculo educativo do saber. Será convidado a tomar a palavra aquele que já está se expressando com o olhar, na postura que assume. Participam todos do círculo do saber e cada um expressa aquilo que é importante naquele momento, desviando do caminho, tomando outras estradas. Um assunto que se discute é ao mesmo tempo o objetivo a ser alcançado e a ser descoberto, é o fim da estrada, mas também o que faz luz à estrada entre caminhos já percorridos, porque foram ditos e sabidos, ou por caminhos inexplorados e não esperados antes, nunca conhecidos. Estabelece-se neste ponto uma relação entre saber e conhecer que se alimentam um com o outro. O saber é conhecimento e conhecer é saber.⁷⁶

Esta experiência de Filosofia para Crianças na Educação Pré-escolar teve, no ano letivo de 2020/2021, uma abertura por parte da Direção Regional da Educação, do governo dos Açores, que, através de um convite à Universidade dos Açores, onde é ministrado o Mestrado nesta área, inseriu a Filosofia para Crianças no programa “Aprender em Casa”,

⁷⁴ GARDNER, 2010: 21.

⁷⁵ FERRARO, 2018: 33.

⁷⁶ FERRARO, 2018: 33.

apresentado pela RTP-Açores, através da rubrica “*¿filo...quÊ?*”⁷⁷ cuja finalidade principal foi a de partilhar esta experiência para que mais crianças pudessem beneficiar deste projeto que, além de melhorar as competências verbais e argumentativas das crianças, as ajuda a desenvolver um pensamento crítico, criativo e cuidadoso. Esta promoção de práticas regulares de exercício do pensamento filosófico, apresenta-se como um programa de desenvolvimento de habilidades cognitivas, contribuindo para o sucesso escolar das aprendizagens globais.

⁷⁷ <https://www.youtube.com/playlist?list=PLicwzRv3t2LbEwR61pfsKAmlySmua547j> [consultado em 20/11/2021]

Parte II - A Estética na Filosofia para Crianças

«A experiência estética é uma manifestação, um registro e uma celebração da vida de uma civilização, um meio para promover seu desenvolvimento, e também o juízo supremo sobre a qualidade dessa civilização.»⁷⁸

Um dos temas filosóficos mais pertinentes é o sentido das coisas. Esse sentido pode ser procurado pelo lado racional, através da razão, que nos põe a pensar, mas também pelo lado emocional, sensitivo, poético, captado através da nossa sensibilidade e que nos desperta o sentimento estético, resultado de um juízo reflexivo, segundo Kant. Não é um juízo do conhecimento, mas um juízo do gosto. É aqui que entra a imaginação. A imaginação mistura os dados amorfos captadas pela sensibilidade e num livre jogo com o entendimento produz um juízo reflexivo ou de gosto. Toda esta dinâmica entende-se a partir da área filosófica da Estética a que também podemos denominar, na esteira de Baumgarten, *A perfeição do Conhecimento Sensitivo*. Mas o que podemos entender por Estética? E de que forma a ligamos à Educação, especialmente às sessões de Filosofia para Crianças?

Quando falamos em Estética, imediatamente nos vem à memória algo que é belo ou que trabalha em vista à produção do belo.

Estética é uma palavra que encontra no termo grego, aisthêsis, a sua gênese etimológica, explicitante da sensibilidade ou faculdade de sentir. A sua etimologia enraíza-a, pois, no campo do sensível, da sensação, dos sentidos, da percepção e do sentir.⁷⁹

Ou seja, a Estética está ligada aos sentidos do ser humano, à sua sensibilidade que o torna capaz de olhar, de ouvir, de apreciar, saborear e sentir alguma coisa através do seu grau de sensibilidade, que pode ser maior ou menor conforme a sua predisposição.

Essa predisposição é um ato inato ao ser humano:

(...) há no homem uma disposição natural a ingressar e viver - com relativa Autonomia - no reino encantado da fantasia, ingresso este que, porém, só é possível à custa de uma espécie de distanciamento das outras modalidades vivenciais do nosso espírito.⁸⁰

Esse distanciamento permite fazer uma avaliação desse conhecimento sensitivo. E nessa avaliação não interessa saber o que é melhor ou pior, mas sim o que agrada e o que desagrada. Kant chamava a isso o gosto, porque o que é capaz de detetar algo Belo é sempre algo do domínio da Estética. Para este filósofo o objeto só interessa na medida em que

⁷⁸ DEWEY, 2010: 591.

⁷⁹ CASTRO, 2013: 17.

⁸⁰ GALEFFI, 1977: 17.

desperta no sujeito sentimentos de agrado ou de desagrado. Se desperta sentimento de agrado, estamos perante um objeto Belo.

Mas como surge o objeto da Estética? “É Kant, quem na *Crítica da faculdade de julgar*, chama a atenção para a capacidade criativa do Homem baseada na imaginação”.⁸¹

A imaginação é, portanto, a capacidade dos seres humanos de transformarem ou criarem objetos a que chamamos arte. Toda a arte é produzida pela imaginação, quer seja um quadro, uma escultura, um poema, uma história, entre muitas outras coisas. “A arte é produção de beleza pela mão do homem”.⁸² É também um “ato criador artístico (...) o homem digno desse nome, enquanto espírito encarnado, cria, e criando se exprime, e se comunica, toda a vez que se manifesta no plano fenoménico.”⁸³

Será possível que alguém seja desprovido de imaginação? Não será a imaginação uma capacidade inerente a todos os seres humanos? Ou simplesmente, não se está interessado em explorar essa capacidade? Podemos afirmar que a imaginação é uma faculdade que pode ser estimulada em maior ou em menor grau, mediante a maior ou menor estimulação recebida ao longo da vida. Essa estimulação produz maior ou menor criatividade, mas também diferentes formas de criatividade. Se todos os escritores possuíssem o mesmo grau de criatividade poderiam ser todos autores bestsellers, ou então escritores fracassados. Temos que encarar a realidade - há uma disposição inata do espírito humano, que não se consegue explicar.

Muitas vezes, o que acontece é que não se tem inicialmente essa predisposição. E só através de Estímulos exteriores, sejam relações dialógicas ou de outro tipo que favoreçam essa faculdade natural, a sensibilidade, a criatividade, é que surgem os incentivos a encontrar dentro de si, essa faculdade, o génio que cada um tem dentro de si. E é aqui que entra o papel da Educação, melhor dizendo do professor ou facilitador. É ele que vai incentivar o desabrochar da criatividade que cada criança tem dentro de si. É através dos Estímulos que proporciona aos seus alunos, que se estabelece uma relação comunicativa que vai permitir a criação de ideias que permitem posteriormente a criação de obras através daquilo a que podemos chamar experiências estéticas.

Como se cria a arte? Através das ideias que o artista tem dentro de si, ideias que vão brotando da capacidade criadora que possui, a imaginação, levando à criação de algo que poderá ser chamada de obra estética.

⁸¹ CASTRO, 2002: 72

⁸² GALEFFI, 1977: 154.

⁸³ *IDEM*: 155.

Kant define obra de arte, como um objeto, sentimento, sensação, conhecimento, produzido por aquele que tem intenção de produzir algo. No universo Kantiano é algo que se encontra com o Juízo, graças à imaginação.

Na Crítica da Faculdade do Juízo são várias as passagens que nos dão esta nova conceção da imaginação, como a faculdade criadora, como o poder inventivo, espontâneo, integrante das ideias estéticas que aqui se transformam em energia preme para o ato criador.

As ideias estéticas são ideias que existem na imaginação, que se transformam em energia, que, por sua vez, se transforma em ação criadora - uma ação subjetiva.

A imaginação, na arte de criar, tem uma intencionalidade, meramente subjetiva, regulativa e reflexionante, presente na capacidade inventiva do génio. Inventar é criar possíveis, mediante a tarefa criadora da imaginação.

É essa mesma imaginação que leva à produção de diversos tipos de arte. Desde a antiguidade, até à atualidade, o Homem não para de criar, seja através da robótica, da arte digital, da bodyart, ou da bioarte, artes que foram surgindo da necessidade que o Homem tem de imaginar.

E é através da imaginação que o Homem torna presente, comunica, transmite, recria o sentido, sentido esse que nos afeta, nos interpela, que nos leva a interpretar, a gostar ou a não gostar, a julgar a natureza do artista. Somos afetados, porque somos seres viventes. E como dizia Antero de Quental, citado por Gabriela Castro, sobre a obra de arte, fruto da imaginação: “A coisa Santa da Humanidade, nela se encontra a conciliação da ciência e da religião, o abraço da inteligência e do coração, o nascimento da Beleza!”⁸⁴

2.1 - Comunicação Estética

«A alma humana, ao perceber a harmonia, ou as tensões de uma bela obra, responde agradecida com uma comoção espiritual que a coloca num mundo de emoções e experiências inefáveis.»⁸⁵

Os gregos usavam o termo Estética (*aisthêsis*) que na sua etimologia significava sensibilidade como um conhecimento sensorial. Na antiguidade era igualmente tratada como poética, ou poiésis, que indica desde logo a arte do fazer. Foi apenas no século XVIII, com Alexander Baumgarten, que a Estética aparece como disciplina isolada, ainda que pertencente

⁸⁴ CASTRO, 2013: 16.

⁸⁵ OTERO, 2003: 4. (Tradução nossa)

a um conhecimento inferior, dado que continuava a apelar para o conhecimento através dos sentidos assim como pela afetação que provoca em quem se deixa afetar. Este autor define o conceito de *Estética* “como uma ciência e um discurso autônomos, reunindo a arte, o belo e a sensibilidade do sujeito, com o fim de elucidar a noção de *conhecimento sensível*. Diz-nos Baumgarten citado por Gabriela Castro: “*A estética (teoria das artes liberais, gnoseologia inferior, arte da beleza do pensar, arte do analogon da razão) é a ciência do conhecimento sensível.*”⁸⁶

Na verdade, a Estética está à nossa volta, quase como o ar que respiramos. No dia a dia lidamos com este conceito, quase sem dar por isso - na roupa que escolhemos para combinar com os sapatos e a mala; nos objetos que escolhemos para decorar a nossa casa; no olhar de aprovação que fazemos quando visualizamos algo que nos agrada; ou, pelo contrário, no nosso desagrado quando algo nos desagrade. Mas acima de tudo, Estética é uma área do conhecimento que discute a experiência do ser perante uma obra de arte, ou seja, é toda uma comunicação entre obra e sujeito.

É essa comunicação entre o sujeito e o objeto, que numa sala de aula o professor/facilitador pode estimular, favorecendo o desenvolvimento do sentido estético no sujeito, proporcionado pelos Estímulos que apresenta aos alunos/crianças, através das obras escolhidas para explorar. E estas experiências estéticas, não são mais que emoções provocadas no indivíduo que, perante a obra apresentada, sente uma experiência que lhe proporcionará o conhecimento.

Já vimos que é através dos sentidos que as informações sobre os objetos são fornecidas, transformando-as depois em conhecimento. Mas esse conhecimento é relativo, uma vez que estamos a lidar com o campo da subjetividade, numa dimensão afetiva que é particular, diferente de pessoa para pessoa. Mas o que é a afetividade? Nada mais nada menos que a reação natural que o sujeito tem perante o mundo que o rodeia, e a resposta que esse sujeito lhe dá. A afetividade é que determina o modo como o sujeito é afetado, isto é, o modo como reagimos perante os objetos.⁸⁷

Mas de que forma é que a Estética entra numa sala da Educação Pré-escolar?

Mais uma vez é Gabriela Castro que nos elucida, ligando a educação e a estética num plano da prática pedagógica - educar é uma prática de conduzir pensamentos, ação e conhecimento:

⁸⁶ CASTRO, 2013: 19.

⁸⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=CZlOjfvS7fs> [consultado em 20/11/2021]

*Educação é uma palavra que encontra a sua raiz etimológica no latim, em educere. Educere é conduzir fora de. Educar é pois acompanhar um percurso que implica uma dinâmica transitiva. Educar é partir de onde se está para um algures ideal. Porém, como bem viu Isabel Renaud, a questão coloca-se ao nível do movimento entre o «de...» e o «para...».*⁸⁸

Este movimento começa a partir do momento do nosso nascimento. Assim, “a Educação será um processo existencial, no sentido que acompanha toda a nossa existência, e que consiste em formar as nossas virtualidades, o nosso espírito, qual flor em botão, visando o seu desabrochar.”⁸⁹

Assim todo o processo educativo tem por objetivo este desabrochar de potencialidades, que estavam dentro do indivíduo, mas que se mantinham fechadas à espera dos Estímulos necessários para emergirem.

Assim sendo, é na sala de Educação Pré-escolar que se dá continuidade a um processo começado no seio da Família, mas que ganha uma dimensão diferente, na medida que as experiências serão mais sistematizadas, com o tempo cronológico a marcar o compasso das aprendizagens, vivendo e sentindo experiências a que de outra forma não teriam acesso.

Gabriela Castro, apoiada na tese de Gadamer sobre a dimensão estética, afirma que essa dimensão estética na sala de aula é como um jogo jogado pelos pares pedagógicos.

*É a dimensão por excelência numa sala de aula. A aula é um jogo, um jogo em que os jogadores, professor e alunos, jogam numa comunicação que se não existir, anula completamente o objetivo do próprio ensino. Este jogo implica o complemento da obra, que neste caso é a educação por parte das duas partes envolvidas, alunos e professor. Completam-se mutuamente, preenchem o espaço vazio que de ambos os lados existe.*⁹⁰

Esta relação professor/ aluno, ou facilitador/ criança é fundamental para a criação de um clima favorável ao desabrochar da criatividade, da liberdade de expressão. É neste clima favorável que a comunicação é possível. É num clima de comunicação, afetiva e efetiva, que é possível afirmarmos que os Estímulos oferecidos às crianças no Jardim de Infância permitem um olhar atento não só para as categorizar segundo as características observáveis, mas também para poderem ir mais além e eles mesmo criarem obras a partir dos Estímulos dados, segundo a sua própria criatividade. Foi isto mesmo que observamos no estudo de caso deste trabalho, mormente todas as condicionantes das sessões *online*, foi possível captar

⁸⁸ CASTRO, 2002: 73.

⁸⁹ *IBIDEM*

⁹⁰ *IDEM*: 75.

através das perguntas que realizaram a propósito dos Estímulos, de uma certa capacidade de apreciação estética dos Estímulos oferecidos.

Certo é que para Aristóteles, quer os trabalhos realizados pelas crianças a partir das sessões de FpC realizadas com vista a este estudo, quer as perguntas que elaboraram a partir dos Estímulos, seriam consideradas imperfeitas, pois a sua conceção de Belo apelava à perfeição. No entanto, na sua obra *Poética*, Aristóteles refere que a qualidade da obra artística produzida, não depende só do criador, mas também do observador e está diretamente ligada à experiência vivida por este a quem vamos designar por recetor. Isto mesmo também é confirmado por Mikel Dufrenne, um filósofo mais recente do século XX, que ligava a Estética à teoria da Fenomenologia, por considerar, como Sartre e Merleau - Ponty que as coisas só podem ser percecionadas e apreendidas na essência da experiência, enquanto fenómeno. Isto significa que toda a comunicação entre o Estímulo, entenda-se obra de arte, e o recetor há uma experiência estética que passa pela perceção estética do objeto que compreende três aspetos do mesmo: o objeto sensível, o objeto representado e o mundo expressado e que correspondem a três atos da perceção: a presença, a representação e o sentimento perante esse objeto. Como nos diz Eunice Pinho, que estudou a obra de Dufrenne, *Phénoménologie de l'expérience esthétique*,

(...) é com o espetador que a obra de arte acede ao ser verdadeiro ser (ser estético), isto é, é pelo espetador que a obra de arte deixa de ser coisa entre coisas do mundo para se metamorfosear em objeto estético, sendo este o correlato da perceção estética. Neste sentido, Dufrenne dirá mesmo que só a perceção estética (...) poderá fazer justiça à obra de arte.⁹¹

⁹¹ PINHO, *Revista Filosófica de Coimbra* - n.º. 6, 1994: 362.

2.2 - Experiência Estética

«Para compreender e apreciar plenamente aquilo que é belo, é preciso, sem dúvida, saber estabelecer um diálogo entre a nossa cabeça e o nosso coração, mesmo que por vezes eles entrem em contradição.»⁹²

A contemplação de um objeto estético é por isso uma experiência estética vivida pelo recetor, por quem contempla o objeto. Deste modo, podemos compreender como o recetor ao contemplar o objeto criado pelo artista, o transforma num objeto estético, através da forma como o percebe. Isto transforma a experiência estética, numa experiência subjetiva, pois a percepção, sendo individual, dependendo de cada indivíduo, motiva experiências distintas em cada esteta, ser que contempla o objeto estético, que passa pela experiência estética, pois a emoção estética provocada pela experiência, mesmo sendo igual ou parecida em cada indivíduo, tem sempre fundamentos diferenciados.

Isto mesmo defendia Dufrenne que acreditava que o objeto estético dependia não só do criador, mas também do recetor: “O espetador não é somente a testemunha que consagra a obra é, a seu modo, o executante que a realiza; para aparecer, o objeto estético tem necessidade dele”⁹³.

Assim, qualquer obra ou Estímulo artístico ou literário apresentado para contemplação numa sessão de Filosofia para Crianças será apreendida por cada criança de forma diferente, dependendo da sua sensibilidade adquirida, de conhecimentos apreendidos *à priori*, mas que não depende de conhecimentos científicos, mas sim da capacidade de sentir emoção, de ser afetado de alguma maneira pela obra apresentada, assumindo, por isso, uma atitude denominada por Dufrenne, de atitude estética. Esta atitude, como vimos, é resultado da livre percepção absorvida pelos sentidos e apreciada como sensível. Jerome Stolnitz resume a experiência estética como atitude estética, definindo-a como “a atenção e contemplação desinteressadas e complacentes de qualquer objeto da consciência apenas em função de si mesmo”⁹⁴

Vemos aqui a importância dos sentidos, contraposta à razão para o conhecimento. Dufrenne prova como os sentidos conseguem participar nesse conhecimento desejável para adquirir a inteligibilidade das coisas:

⁹² BRENIFIER, 2008: n.p.

⁹³ BRENIFIER, 2008: n.p.

⁹⁴ D'OREY, 2007: 49.

*Tangível, audível, visível, é sempre sob as espécies do sensível que o mundo me é presente. Jamais como um em-si intocável, jamais ainda como aquilo a que o saber o reduzirá: as qualidades primeiras não se dão senão através das qualidades segundas. Tudo começa com o sensível.*⁹⁵

A percepção torna assim o sensível “a âncora do conhecimento”, como nos diz Eunice Pinho, baseada em Merleau-Ponty:” A percepção não é uma ciência do mundo, não é um ato, uma tomada de posição deliberada, ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e é pressuposta por eles.”⁹⁶

Aplicando tudo o que acabamos de referir, aos Estímulos apresentados numa sessão de Filosofia para Crianças, constatamos que estes estimulam a sensibilidade individual provocando emoções variadas dependendo da classificação que o indivíduo atribui à experiência vivida, se foi emoção pela beleza ou pela fealdade. E aqui temos o juízo de valor categorizando o objeto estético, dependendo do que se diz do objeto: feio, bonito, belo, sublime...

São, pois, experiências estéticas que se vivem nas sessões de Filosofia para Crianças, já que os Estímulos, objetos estéticos, são capazes de suscitar emoções estéticas. A experiência estética é assim um estado afetivo despoletado pela percepção face ao Estímulo apresentado. Perante a experiência vivida, a criança é levada a ter uma atitude estética, que é simplesmente o seu sentir, o seu prazer de observar, contemplar o objeto estético, sem outra finalidade, senão essa mesma de sentir. Esta atitude é derivada do sentimento percecionado pela percepção do objeto. Segundo Kant, a experiência estética não se encontra no objeto em si, mas no sentimento que ele provoca no sujeito. Kant defende, deste modo, que se educarmos a sensibilidade estética podemos aceder a experiências estéticas de grau mais elevado, compreendendo assim que para tal a experiência estética não se pode limitar à experiência sensível, mas de igual modo a toda uma experiência intelectual, para que a experiência seja completa. Mas, principalmente na infância, as experiências mais ricas dependem do interesse por elas manifestadas. Kant, dizia:

*Chama-se «interesse» ao prazer que ligamos à representação da existência de um objeto. Por isso, um tal interesse envolve sempre ao mesmo tempo referência à faculdade de desejar, quer como seu fundamento, quer como necessariamente vinculado ao seu fundamento de determinação.*⁹⁷

Uma educação estética deve ampliar e diversificar a experiência estética da criança. O processo educacional deve permitir que a criança se torne sensível a uma obra de arte, para que mais facilmente a relacione com as experiências acumuladas. Também é necessário que a

⁹⁵ DUFRENNE, 1991: 70.

⁹⁶ PINHO, *Revista Filosófica de Coimbra* - n.º. 6, 1994: 366.

⁹⁷ KANT, 2017: 49.

criança vivencie experiências estéticas para que se possa apropriar da sua linguagem própria, para fazer, para saber, para sentir, e desta forma expressar, comunicar, enfim, pensar esteticamente. Como dizia Read, na sua obra *A Educação pela Arte*, citando Platão que escreveu em *A República*:

*Uma educação estética é a única educação que dá harmonia ao corpo e enobrece a alma. E devemos fazer arte com base na educação, porque ela pode operar na juventude durante o sono da razão. E quando a razão surge, a arte terá preparado um caminho para ela e ela será bem-vinda, como um amigo cujas feições essenciais têm sido há muito, familiares.*⁹⁸

2.3 - Juízo Estético

*«A palavra «Belo» é um adjetivo muito comum. Utilizamo-la muitas vezes e temos a sensação de que somos imediatamente compreendidos assim que a aplicamos. Mas basta uma pequena discussão entre amigos para nos apercebermos de que aquilo que é bonito para uns não é bonito para os outros.»*⁹⁹

Perante qualquer Estímulo com que nos deparemos, facilmente conseguimos avaliar esse contacto, essa experiência de encontro a partir do sentimento que nos despertou - agradável ou desagradável. Como acontece em qualquer outra experiência, numa experiência estética há sempre uma relação que ocorre entre a pessoa que vivencia a experiência e o objeto que provoca essa experiência. Desse contacto estabelece-se uma relação provocada pela percepção do sujeito face ao objeto e dessa percepção surge um sentimento, uma emoção, uma sensação, uma ideia ou até uma imagem dependendo do conjunto de conhecimentos já adquiridos pelo sujeito ao longo da sua vida.

Podemos então afirmar que os objetos que nos afetam podem afetar outras pessoas de forma diferenciada, dado que estas experiências individuais levam igualmente a juízos individualizados. Assim os juízos estéticos seriam uma questão de gosto pessoal. Mas o que entendemos por juízo estético? Podemos responder a esta pergunta dizendo que é uma proposição proferida por um sujeito face a um Estímulo, em que atribui a esse Estímulo propriedades com qualidades estéticas, como por exemplo de beleza, de fealdade ou de sublimação. Mas aqui reside o problema. Nem todas as pessoas estão de acordo sobre essa

⁹⁸ READ, 1982: 396.

⁹⁹ BRENIFIER, 2008: n.p.

categorização. Enquanto umas acham belo determinado monumento, outras podem considerá-lo feio.

Este é um dos principais problemas deste tipo de juízos – Como resolver a questão da discordância? Apenas por uma questão de gosto pessoal? Quando uma pessoa afirma que algo é belo, que tipos de razões apresenta para justificar o que afirma? O que nos faz dizer que algo é belo? Será que bastará apresentar razões que justifiquem o seu juízo?

Existem duas teorias que tentam explicar estas razões. Uma é a teoria do subjetivismo estético e a outra a do objetivismo estético. O subjetivismo estético é a perspectiva que defende que o juízo emitido resultou do sentimento, da emoção sentida aquando da observação, ou do contacto entre sujeito e objeto. O objetivismo estético, pelo contrário, coloca de lado a perceção do sujeito e foca-se no próprio objeto, no próprio Estímulo, em virtude das suas propriedades intrínsecas, independentemente do que o sujeito sente face ao Estímulo.

É na Educação Pré-escolar que se começa a formar uma atitude estética que levará posteriormente a um desabrochar de juízos estéticos, cada vez mais refinados, justificados com razões válidas. Mas esta atitude estética deverá ser, como defende Jerome Stolnitz: "a atenção e contemplação desinteressadas e complacentes de qualquer objeto da consciência apenas em função de si mesmo."¹⁰⁰

Assim as categorias estéticas como o belo, o sublime, o trágico, o cómico, o feio, entre outras começam a ser utilizadas desde cedo, pelas crianças que tiverem a possibilidade de explorá-las através dos Estímulos que lhes forem propostos, de forma a poderem refletir e emitir o seu juízo de gosto.

Para Étienne Souriau, citado por Gabriela Castro, existem duas categorias estéticas: as grandes e as pequenas:

As grandes categorias estéticas como o belo, o feio (disforme), o sublime, o cómico e o trágico são aquelas que afectam profundamente a alma humana, elevando o espírito ao mais alto nível do conhecimento: a contemplação. As "pequenas" categorias estéticas, como o bonito, o suave, o engraçado, o giro, o elegante, também elas um problema filosófico, encontram a sua qualificação face à intensidade emotiva das grandes categorias estéticas.¹⁰¹

Em Educação devemos, pois, ter em conta que a criança responde a um Estímulo com todo o seu corpo, logo com todos os seus sentidos. O resultado é uma reacção que tem por base todo um sistema de processamento de sensações, cognições, sentimentos e movimentos que lhe permite apropriar-se da realidade para melhor a recriar através da sua própria

¹⁰⁰ D'OREY, 2007: 49.

¹⁰¹ CASTRO, 2013:25.

criatividade, quer criando novas ideias, objetos, respostas a perguntas e até mesmo, criando novas perguntas que a desafiarão a novos conhecimentos.

2.4 - A Estética nas Perguntas

«Tornamos o nosso mundo significativo pela coragem de nossas perguntas e pela profundidade de nossas respostas.»¹⁰²

Sabemos já que as perguntas foram desde sempre o motor que fez mover a Filosofia. Na Filosofia para Crianças, também são as perguntas que dão a possibilidade de a criança “pensar e julgar por si mesma, para poder adquirir a sua própria autonomia e tornar-se responsável”.¹⁰³

Todos conhecemos a natureza perguntadora das crianças, dada a avidez com que querem conhecer o mundo que as rodeia. Facilmente, se lhes for dada liberdade para isso, as crianças perguntam, toda a espécie de perguntas. E todas elas categorizadas, pelas próprias, como muito importantes. Os adultos muitas vezes desvalorizam a maior parte destas perguntas e só ficam alerta quando uma pergunta lhes parece importante para lhes responder. Mas, como diz Brenifier, o mais importante até não são as respostas, mas a pergunta pode valer por si só, para melhor se conhecer o caminho do pensamento que cada criança trilha.

Com a prática das sessões de Filosofia para Crianças e através dos Estímulos quer literários quer artísticos, “as perguntas das crianças começam a surgir com muito mais frequência (mesmo noutros contextos) assim como a utilização do porquê e os pedidos de exemplos, o que serve para enriquecer o diálogo e a partilha entre todos e em todos os momentos”.¹⁰⁴

Numa das sessões que tivemos com o grupo da Educação Pré-escolar, em que falamos sobre as perguntas da filosofia, recordamos aqui um diálogo no grupo em que uma das crianças dizia que as perguntas da filosofia eram bonitas, porque são escritas com cores bonitas (nas sessões usávamos canetas de feltro de várias cores)! E logo uma outra criança dizia: “Não interessam as cores, o que interessa é o que é dito!” “Sim, eu concordo com ela- acrescentava uma outra criança que sempre se mostrou muito recetiva a estas sessões - É

¹⁰² SAGAN, 1984:193.

¹⁰³ BRENIFIER, 2008: n.p.

¹⁰⁴ MENDONÇA, 2011:18.

divertido fazer perguntas. A gente diverte-se na filosofia. Fazemos muitas perguntas e isso é divertido”. Mas a conversa não terminava por aqui. Houve ainda a contribuição de outra entusiasta da filosofia que logo adiu: “As perguntas da filosofia são todas bonitas! Quando pensamos bem, saem sempre perguntas bonitas!”

Poderemos, perante este diálogo, concluir que as próprias perguntas contêm já, conteúdo a que podemos chamar estético?

Sabemos que os Estímulos conduzem o diálogo. E os diálogos conduzirão a iniciação estética? A percepção desenvolvida pelo diálogo amplia o processo de imaginação, logo por consequência o da criação. Por isso é certo afirmar-se que as perguntas contêm em si uma estética proporcionada pela experiência, pelas vivências, pelo movimento do pensamento, pela busca incessante de algo que pode ser uma resposta ou até nova pergunta, pelo entusiasmo manifestado e sempre pelo espanto causado pela sonoridade das palavras que dão forma às perguntas!

Jerome Stolnitz diz-nos que as formas como atuamos perante as nossas percepções do mundo são denominadas de atitudes estéticas, assim como nos diz que, essas atitudes definem-se como “a atenção e contemplação desinteressadas e complacentes de qualquer objeto da consciência apenas em função de si mesmo.”¹⁰⁵

Percebemos por estas palavras que as perguntas se inserem na definição de “objeto da consciência”, pois pressupõem uma escuta e uma atenção quer de quem as elabora, quer de quem as receciona. Ao dirigir a atenção para a pergunta, automaticamente colocamos em ação todo um processo mental que desperta a imaginação e a emoção, que nos provoca então toda uma experiência estética.

Assim, e seguindo a linha de pensamento do autor acima citado, podemos compreender facilmente como incluímos as perguntas no grupo dos objetos estéticos. Quando apreciamos uma pergunta esteticamente, fazemo-lo de forma a apreciar o seu conteúdo, a sua qualidade individual, independentemente da qualidade que possua, de modo que nos disponibilizemos a aceitar tudo o que ela possa oferecer à nossa percepção.

¹⁰⁵ D’OREY, 2007: 49.

Parte III - As Expressões Literárias e Artísticas

«A Arte é uma Expressão transfiguradora da mera expressão vital; Um jogo em que se revelam todas as fundas intenções dos homens»¹⁰⁶

Toda a arte é expressão. Arte deriva do termo latino *Ars*, que significava qualquer tipo de habilidade ou técnica elaborada pelo ser humano, sendo uma atividade simultaneamente Estética e Comunicativa, expressa em variadas linguagens, tais como pintura, desenho, arquitetura, escultura, música, dança, teatro, cinema... De uma forma simples, podíamos afirmar, como na Antiguidade, que *arte* seria toda a atividade humana ou da própria natureza que estabelecesse algum tipo de comunicação com o recetor da mesma. Até ao século XVII, o termo *arte* referia-se a qualquer habilidade ou domínio, abarcando quer o artesanato quer a própria ciência. Já Platão (428 a.C- 347 a.C) se referia a este tipo de arte como *mimesis*, ou seja, a capacidade do ser humano de representar o que via à sua volta. Aqui a conceção de arte tem um significado de representação. Podemos apresentar o exemplo do teatro na Grécia Antiga, que mais não era do que a encenação de situações vividas de forma a transmitir ensinamentos a quem assistia. A arte como representação tinha um objetivo educativo. A arte seria, assim, uma cópia da realidade.

Mais tarde, e graças ao aparecimento do Romantismo, vemos a arte ser dominada pelo sentimento, pela emoção, o que lhe confere toda uma subjetividade que foge ao domínio da cientificidade. O Filósofo Collingwood (1889-1943) vem trazer uma forma diferente de ver a arte. Para este filósofo, a arte não pode ser representação, pois o artista no início do processo da sua criação não sabe que emoção estética dominará a obra durante a sua criação, nem que emoção estética ela irá provocar em quem a contemplar.

Qualquer autor de uma obra utiliza a própria imaginação para a produzir, logo só ele conhece a natureza das suas emoções e a articulação entre emoção e criação. A arte, deste modo, passa a ser vista como expressão de alguma coisa, uma vez que o processo criativo acontece a partir da perceção pessoal, da relação entre o Eu e o Pensamento com o intuito de expressar qualquer tipo de emoções e de ideias, através de material diversificado, tendo como objetivo atribuir um significado único e diferente a cada obra.

Haveria outras formas de caracterizar a arte, mas neste trabalho iremos nos centrar na arte, enquanto expressão na Educação. Herbert Read, (1893-1968) um dos expoentes máximos do movimento da Educação pela Arte, autor de um dos livros mais conhecidos

¹⁰⁶ RÉGIO, 1967: 77-78.

sobre educação e arte, *Educação pela Arte*, defendia nesse mesmo livro a importância da arte na educação das crianças pequenas. Dizia o autor:

*A finalidade da Arte na Educação que deveria ser idêntica à da própria educação é desenvolver na criança um modo integrado de experiência, com a sua disposição física sintônica correspondente, e em que o pensamento tem sempre o seu correlativo na visualização concreta – em que a percepção e sentimento se movem em ritmo orgânico, sístole e diástole, em direção a uma apreensão ainda mais completa e livre da realidade.*¹⁰⁷

É precisamente este objetivo que se pretende alcançar ao usar como Estímulos das sessões de Filosofia para Crianças, as Expressões Artísticas e a Literatura.

3.1 - A natureza da literatura para a Infância

*«Evidentemente, tudo é uma literatura só. A dificuldade está em delimitar o que se considera especialmente do âmbito infantil. São as crianças na verdade que a delimitam com sua preferência. Costuma-se classificar Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado talvez, assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer.»*¹⁰⁸

Segundo a definição de Aguiar e Silva, Literatura é “uma arte particular, uma específica categoria da criação artística e um conjunto de textos resultantes desta atividade criadora.”¹⁰⁹ A Literatura é “uma arte que utiliza como meio de expressão e comunicação a linguagem”.¹¹⁰ A sua especificidade provém do facto de o artista-escritor trabalhar com palavras. Esta dimensão criadora por parte do artífice literário vai provocar uma relação dialógica entre a obra e o leitor, numa relação aberta e plural. E é esta relação que se estende na absorção do leitor, que nos interessa aprofundar neste trabalho.

Na Educação Pré-escolar, a literatura tem um papel fundamental no desenvolvimento global da criança. Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), podemos encontrar a justificação desta afirmação:

Neste sentido, há que ter presente, no jardim de infância, que sendo uma das funções da linguagem escrita dar prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias, este é também um meio de informação, de transmissão do saber e da cultura, um instrumento para planificar e representar a realização de projetos e atividades. O contacto com a

¹⁰⁷ REIS, 2003: 107.

¹⁰⁸ MEIRELES, 1984: 5.

¹⁰⁹ AGUIAR e SILVA, 1997: 10.

¹¹⁰ IDEM, 2002: 38-39.

*escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler. O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância.*¹¹¹

Neste trabalho importa abordar os livros enquanto obra literária, pois nem tudo o que usa a palavra escrita é uma obra literária. Por exemplo, uma lista de compras é um conjunto de palavras, mas não é uma obra literária; um cartaz publicitário pode apresentar de uma forma artística palavras sonantes, mas não é uma obra literária.

Aguiar e Silva, citando o professor Prado Coelho, mostrou como este procurou definir este conceito de literatura: “pertencem à Literatura, segundo o conceito hoje dominante, mas na prática muitas vezes obliterado, as obras estéticas de expressão verbal, oral ou escrita”¹¹²

Naturalmente, a linguagem verbal é usada em contextos muito mais vastos do que o da literatura, sendo submetida a um uso cotidiano que se submete a objetivos muito distintos. Assim, nas palavras de Aguiar e Silva:

*(...) a obra literária constitui uma determinada forma de mensagem verbal, mas o problema reside em distinguir a linguagem literária da linguagem não literária, de modo a sabermos quando é que uma mensagem verbal deve ser considerada uma manifestação de literatura, independentemente de qualquer critério valorativo, isto é, de saber se tal manifestação é boa ou é má.*¹¹³

Já desde Aristóteles que estas reflexões fizeram parte de inúmeros tratados que pretendiam contribuir para esta distinção. Mas foi mais recentemente que diversos estudos permitiram encontrar os elementos e valores que fazem parte do discurso literário. A essas qualidades literárias denominou-se literariedade. Segundo Aguiar e Silva:

*Diversos autores têm procurado captar e definir a literariedade como sendo a manifestação - ou o resultado, o produto - de uma das funções da linguagem verbal. Jan Mukarovsky (...) acrescentou às três funções da linguagem (...) - representação, expressão e apelo - uma quarta função, designada por função estética.*¹¹⁴

A partir destas funções da linguagem, Roman Ingarden concebeu a obra literária como «uma formação constituída por diversos estratos heterogéneos.»¹¹⁵

Aguiar e Silva, sobre esta matéria, apresenta os estudos de Umberto Eco:

¹¹¹ SILVA, 2016: 66.

¹¹² AGUIAR e SILVA, 1973: 25-26.

¹¹³ *IBIDEM*

¹¹⁴ *IDEM*: 27-28.

¹¹⁵ *IDEM*: 36.

“Umberco Eco, baseando-se na Estética de Max Bense, procura estabelecer uma classificação e uma descrição de estratos, ou níveis, aplicáveis a todo o objeto estético, distinguindo os seguintes seis níveis: a) a nível dos suportes físicos: na linguagem verbal, são tons, inflexões, emissões fonéticas; nas linguagens visíveis, são cores; na linguagem musical, são timbres, frequências, etc.; b) nível dos elementos diferenciais no eixo da seleção: fonemas; ritmos; relações posicionais, etc.; c) nível das relações sintagmáticas: gramáticas; relação de proporção; prospectivas; escalas e intervalos musicais, etc.; d) nível dos significados denotados: códigos e léxicos específicos; e) nível dos significados conotados: sistemas retóricos, léxicos estilísticos, repertórios iconográficos, etc.; f) nível das atitudes ideológicas: conotação global das informações anteriores.”¹¹⁶

Esta conceção da natureza da obra literária não é unânime. Paul Ricoeur, também citado na obra de Aguiar e Silva, *Teoria da Literatura*, mostra a plurissignificação da linguagem literária que contém em si um teor pancrónico, devido ao facto de proceder quer de fatores de ordem diacrónica, quer de fatores de ordem sincrónica.

“Num plano diacrónico, a multissignificação prende-se á vida histórica das palavras, à polimorfa riqueza que o correr dos tempos nela depositou, às secretas alusões e evocações latentes nos signos verbais, ao uso que estes sofreram numa determinada tradição literária. (...) Num plano sincrónico ou horizontal, a palavra adquire dimensões plurissignificativas graças às relações conceptuais, simbólicas, imaginativas, rítmicas, etc., que contrai com os outros elementos que constituem o seu contexto verbal. A obra literária é uma estrutura, um sistema de elementos interligados, e a palavra só significa em plenitude quando integrada nessa unidade estrutural.”¹¹⁷

Aguiar e Silva conclui assim que:

“A plurissignificação da linguagem literária pode verificar-se tanto num fragmento como na totalidade de um texto literário. (...) A linguagem literária é plural por essência e a obra literária é plurissignificativa devido à natureza dos elementos e das relações que constituem a sua estrutura formal e semântica.”¹¹⁸

Podemos constatar que a natureza da Literatura dificilmente poderá ser definida com exatidão. Sabemos que é arte, porque usa a criatividade para representar o mundo real ou imaginado através da palavra.

Mas, será que podemos considerar Literatura, os textos escritos para crianças?

Para Cerrillo¹¹⁹, a Literatura Infantil não está separada da Literatura, ou seja, em qualquer obra, seja infantil ou para adultos, podemos encontrar estruturas organizativas e procedimentos estilísticos semelhantes, refletindo-se em ambas, as correntes sociais e culturais predominantes na época em que são escritas.

¹¹⁶ AGUIAR e SILVA, 1973: 38.

¹¹⁷ IDEM: 52-53.

¹¹⁸ IDEM: 54.

¹¹⁹ CERRILLO e GARCÍA, 2001: 82-83. (tradução nossa)

Cecília Meireles considerava que faziam parte da literatura infantil todas as obras que as crianças sentissem vontade de ler e as lessem com prazer. De acordo com a autora:

(...) Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas (crianças) se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma Literatura Infantil “a priori”, mas “a posteriori.”¹²⁰

Esta autora sugere que a classificação da obra como Literatura infantil não dependeria de critérios dos adultos, mas da própria criança, que é em suma a principal interessada por essa leitura, manifestando pela sua preferência, se esta a satisfaz ou não, visto que um livro escrito especialmente para ela lhe poderia interessar menos do que um livro escrito para adultos. Mas essa classificação não pode ser aceite porque, a questão de gosto e prazer sentidos não fazem parte dos critérios que distingue um livro literário de um não literário. Quem determina se é literário ou não é a instituição literária, O que as crianças podem decidir é se a obra é ou não apreciada por elas.

Cecília Meireles considerava que era necessário colocar à disposição das crianças diversos livros de diversas áreas. Esta autora, também acreditava no poder do livro para a construção da formação pessoal e social do indivíduo. Por isso, se a criança fosse posta em contacto, desde cedo, com obras-primas, era possível que a sua formação se processasse de uma forma mais perfeita. Afirmava a autora:

(...) em lugar de se classificar e julgar o livro infantil como habitualmente se faz, pelo critério comum da opinião dos adultos, mais acertado parece submetê-lo ao uso – não estou dizendo a crítica – da criança, que, afinal, sendo a pessoa diretamente interessada por essa leitura, manifestará pela sua preferência, se ela satisfaz ou não. Pode até acontecer que a criança, entre um livro escrito especialmente para ela e outro que o não foi, venha a preferir o segundo.¹²¹

Peter Hunt, especialista britânico em literatura infantil, preocupou-se com vários aspetos da literatura infantil, como o conceito do objeto livro, a noção de leitor e de leitura, mas principalmente com a definição de Literatura infantil. Hunt define assim Literatura infantil:

Definimos Literatura infantil segundo nossos propósitos- o que no fim de contas, é o princípio das definições: dividir o mundo segundo nossas necessidades. A Literatura infantil, por inquietante que seja, pode ser definida de maneira correta como: livros lidos por: especialmente adequados para: ou especialmente satisfatórios para membros do grupo hoje definidos como crianças.¹²²

¹²⁰ MEIRELES, 1979: 19.

¹²¹ IDEM: 27.

¹²² HUNT, 2010: 96.

Hunt conclui que “literatura infantil é um conceito inevitável, sem parentesco com outros tipos de literatura, embora possa sobrepor-se a eles.”¹²³

Podemos assim constatar que Peter Hunt coloca o leitor com um papel relevante na relação entre livro e leitor. Nesta interação dialógica temos igualmente que referir a ligação existente entre a palavra literária e o conhecimento do mundo, pois “existe uma relação transacional, de cooperação, que resulta numa criação geradora de constantes e múltiplos sentidos.”¹²⁴

Mas será que todos os livros contribuem da mesma maneira para a criação desses sentidos? Ou apenas os bons livros têm esse papel? E o que é um bom livro? Peter Hunt responde:

*O que se considera um «bom livro» pode sê-lo no sentido prescrito pela corrente literária/académica dominante; «bom» em termos de eficácia para a educação, aquisição de linguagem, socialização/ aculturação ou para o entretenimento de uma determinada criança ou grupo de crianças em circunstâncias específicas; ou «bom» em algum sentido moral, religioso ou político; ou ainda em um sentido terapêutico.*¹²⁵

Em suma, é a plurissignificação dos textos que favorece “um encontro criativo do leitor com o texto e do texto com o mundo,”¹²⁶ a partir do qual as crianças estabelecem relações entre os pensamentos criados durante a leitura dos textos selecionados que depois estimulam todo o processo de diálogo estabelecido numa Comunidade de Investigação filosófica.

Na publicação já referenciada de Ana Cristina Vasconcelos, esta investigadora diz-nos que neste encontro criativo entre a criança e o texto há não só a estimulação do pensamento, do conhecimento dos temas, da linguagem, dos signos linguísticos, das formas, dos ritmos, das rimas, mas também nele se verifica a liberdade para a criança “se poder idealizar e (re) desenhar a sua humanidade sensível”¹²⁷, de forma a poder apropriar-se do mundo à sua maneira e assim poder expor os seus conhecimentos.

Não podemos, contudo, esquecer que a literatura para os mais pequenos se enriquece, muitas vezes, com a ilustração. As imagens que acompanham os textos literários são igualmente uma fonte de Estímulo. Nicole Everaert-Desemedt, citada por Glória Bastos, diz mesmo que:

¹²³ *IBIDEM*

¹²⁴ VASCONCELOS, 2017:20.

¹²⁵ HUNT, 2010: 75.

¹²⁶ VASCONCELOS, 2017:20.

¹²⁷ VASCONCELOS, 2017:20.

*Existem certos álbuns narrativos que são suscetíveis de provocar na criança uma «verdadeira experiência estética», ao longo da qual se desenvolvem correlativamente os processos cognitivos e emocionais.» (...) muito antes de a criança ser capaz de decifrar a escrita, certos livros de imagens, bem escolhidos e bem apresentados, conduzem-na a praticar uma tentativa de leitura literária, uma leitura de prazer e de satisfação.*¹²⁸

Mas as imagens como forma narrativa serão aprofundadas no capítulo das expressões artísticas.

Sabemos que há uma variedade no mundo dos livros para a infância. Mas no enquadramento desta tese, realçamos o texto narrativo, por ser aquele que se apresenta com uma dinâmica mais propícia à prática de diálogo em grupo. Já Aristóteles referia que o leitor é parte integrante da obra. Umberto Eco, na sua *Obra Aberta*, considera que o texto por si só é incompleto. E é incompleto porque pressupõe a interação com destinatários diversificados, que, dependendo do seu grau evolutivo, de conhecimento ou interesses, darão diferentes significações à obra. Igualmente, refere outro aspeto importante, que caracteriza a maior complexidade do texto em relação a outras formas de Expressão: é o facto de ele conter expressões não ditas, ou seja, “aquilo que não se manifesta na superfície, no nível da expressão, mas que tem de ser atualizado no nível de atualização do conteúdo.”¹²⁹

Isto significa que na obra existem espaços vazios que são preenchidos precisamente pela interpretação do leitor.

Segundo Umberto Eco, não só o texto depende da valorização do sentido que o leitor introduz, como também havendo nele uma função estética, “o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, embora seja interpretado com uma margem suficiente de univocidade”¹³⁰.

O autor acima referido, sendo filósofo da arte, mas também da comunicação, criou o conceito de obra aberta, na definição do conceito de obra de arte, precisamente por pensar que apesar de ser o artista o criador dos significados que a sua obra apresenta, seria no recetor da obra que ela adquiriria a plenitude dos significados. E esses significados seriam continuamente acrescentados à medida que fossem surgindo novos recetores. Logo a interpretação da obra estaria sujeita também a uma certa subjetividade, porque dependente de vários fatores inerentes à formação do recetor.

Como nos diz Eco na sua *Obra Aberta*:

¹²⁸ BASTOS, 1999:254.

¹²⁹ ECO, 1988: 37

¹³⁰ *IBIDEM*

O fruidor se deparara cada vez mais com muitas obras em uma, passando a ter a possibilidade de estabelecer um feixe de relações, no momento em que aceita o convite que o próprio autor lhe faz de «operar» e «manobrar» a obra.¹³¹

Assim, o autor, não deixando de ser intérprete da sua obra, uma vez que ele interpreta as suas ideias na matéria criadora, permite que o leitor se torne também intérprete da mesma obra, porque mesmo assimilando a mesma ideia, vai usar filtros de acordo com as suas próprias percepções, de acordo com o seu próprio universo, e recriar essa ideia numa nova matéria - pensamentos, palavras, imagética.

Derrida, citado por Wolney Unes, na Revista *Estudos, da Universidade Católica de Goiás*, partilha da mesma opinião ao afirmar que um texto “não passa de um emaranhado de sinais gráficos, perdidos numa estante- a menos que haja um leitor”.¹³²

E estes leitores estudados nesta dissertação precisaram de um intermediário-facilitador-que lendo em voz alta, fez a aproximação entre autor, obra e leitor. Jauss afirmava que o leitor nunca mais será o mesmo após a leitura de uma obra. Como é que estes pequenos recetores da obra de Afonso Cruz, interpretaram as três leituras escolhidas de *O livro do ano?* Que novas interpretações surgiram?

Voltaremos a este assunto no ponto 4.2- Fenómeno Comunicativo e Estético – a teoria da receção, na IV parte desta dissertação.

¹³¹ ECO, 1991: 12.

¹³² REVISTA *ESTUDOS*, 2003: 753-766.

3.2 - A obra escolhida como Estímulo das sessões na Comunidade de Investigação Filosófica

«A filosofia é uma atividade natural, como tocar música e jogar. (...) Existe um elo importante genuinamente filosófico na literatura infantil.»¹³³

Como já referido na introdução, *O livro do ano*, de Afonso Cruz, foi a obra escolhida para ser usada como Estímulo nas sessões de Filosofia para Crianças. Porquê? Antes de mais, porque se trata de uma obra literária de excelente qualidade, reconhecida pelos críticos, escrita por um autor multipremiado. Depois porque a sua escrita em forma de Diário vinha ao encontro de um projeto iniciado na sala de atividades da Educação Pré-escolar com o grupo Arco-íris que tinha na sua constituição crianças entre os três e os seis anos de idade. O grupo tinha criado uma área na sala, para realizar atividades que envolvessem letras, tais como escrever, recortar letras, carimbar, etc., a que chamaram *Escritaria*. Com a interrupção abrupta das atividades letivas por causa da Pandemia, em março de 2020, houve a necessidade de criar uma atividade securizante, que pudesse ser desenvolvida em casa pelas crianças, diariamente, para que houvesse uma linha condutora entre o que tinha estado a ser realizado em contexto de sala da Educação Pré-escolar e o que cada criança iria vivenciar na sua casa durante o período de Ensino à Distância. Para isso foi criado um diário, que cada criança levou para casa, com o objetivo de registar as suas vivências diárias. Assim, consideramos que *O livro do ano* complementava a atividade iniciada na sala, na medida em que também era um diário, com características específicas, mas ainda assim um diário de uma menina que ia registando o que lhe passava na cabeça em alguns dias do ano, ao longo das quatro estações.

“Estas são as páginas do diário de uma menina que carrega um jardim na cabeça, atira palavras aos pombos e sabe quanto tempo demora uma sombra a ficar madura. Páginas feitas de memórias, para leitores de todas as idades.”¹³⁴ - É assim que o autor, Afonso Cruz, apresenta o seu livro de 2013.

Afonso Cruz é escritor e ilustrador de diversas obras, muitas delas reeditadas, traduzidas em várias línguas, premiadas e fazendo parte do Plano Nacional de Leitura em Portugal. Podemos encontrar facilmente a sua biografia em vários *sites* da *internet* sobre autores. Num desses *sites* consultados encontramos a seguinte descrição:

¹³³ MATTHEWS, 1994: 15.

¹³⁴ <https://www.almedina.net/o-livro-do-ano-1564013324.html> [consultado em 23/04/2021]

Escritor, ilustrador, cineasta, ilustrador e ainda músico na banda The Soaked Lamb, Afonso Cruz é um dos mais interessantes autores portugueses da atualidade. Nasceu em julho de 1971, na Figueira da Foz e frequentou a Escola António Arroio, a Faculdade de Belas-Artes de Lisboa e o Instituto Superior de Artes Plásticas da Madeira. Apaixonado por viagens, publicou o seu primeiro romance em 2008 e, desde então, a escrita tem sido o combustível da sua vida, com livros muito inspiradores. Ao longo da sua carreira, foi já distinguido com diversos prémios e galardões literários e viu a sua obra chegar além-fronteiras, a países como Brasil, Bulgária, Canadá, Colômbia, Croácia, Eslováquia, Espanha, França, Hungria, Itália, Macedónia, Polónia, Sérvia, República Checa e Turquia.¹³⁵

No site oficial do autor¹³⁶, descobrimos a sua paixão pelo mundo das artes em geral, e pela escrita em especial. Começou pelo desenho, que lhe proporcionou o primeiro emprego.

Foi pelo traço que Afonso Cruz iniciou a sua relação com o ato de criar. Desde cedo, desenhou de forma militante e na verdade nunca pensou ser escritor. Graças a esse exercício, acabou por ter o primeiro emprego a fazer desenhos animados e por volta de 2007 estreou-se como ilustrador num livro partilhado com Alice Vieira. A escrita veio mais tarde, embalada pelo gosto pela leitura, e começou a ser praticada no ambiente dos blogues e, muito de raspão, na redacção publicitária. Foi na internet que nasceu a Enciclopédia da Estória Universal.¹³⁷

Numa entrevista à revista Estante, o autor diz: “Nunca pensei em ser escritor. Mas creio que o grande combustível, a grande matéria-prima para depois escrever, foi gostar muito de ler. Leio diariamente desde que me lembro de ser gente. E hoje sinto-me quase incapaz de escrever se não ler.”¹³⁸

Numa outra entrevista, em que os jornalistas perguntam para que público escreve, Afonso Cruz responde:

Inicialmente não penso muito no público-alvo. O que acontece muitas vezes é que os livros ilustrados são pintados para um público mais juvenil e eu tento também que esses livros sejam adequados para crianças, não sendo necessariamente para crianças. O livro do ano foi vendido para adultos, sempre. Nunca esteve nas secções de infanto-juvenil, mas inicialmente quando penso no livro imagino de modo a que toque essas franjas todas porque também acho que é importante. Muitas vezes nós temos a sensação que existem realmente livros para crianças e outros para adultos. E existem, realmente, livros só para adultos porque tocam em temas que não são adequados para as crianças ou que o vocabulário é realmente exigente no pensamento, etc., mas o contrário não é verdade, ou seja, os livros para crianças poderão ser sempre lidos e apreciados por adultos. Eu acho que um livro para crianças que não seja bom para um adulto, não é um bom livro. Porque somos nós que os compramos, somos nós que decidimos e se eu quiser oferecer um livro ao meu filho, compro um livro que eu goste. Porque

¹³⁵ <https://revistafabulas.com/2017/01/24/afonso-cruz-oescritor-que-pergunta-compreende-e-sente/> [consultado em 23/04/2021].

¹³⁶ <http://afonsocruz.booktailors.com/> [consultado em 23/04/2021].

¹³⁷ *IBIDEM*

¹³⁸ <http://www.revistaestante.fnac.pt/afonso-cruz-de-nomada-a-artista-faz-tudo/> [consultado em 23/04/2021].

os livros também são uma espécie de nutrição, não exactamente a mesma da comida, mas a verdade é que se eu deixasse essa decisão nas mãos dos meus filhos, por exemplo em relação à comida, e nós não o fazemos, eles só comem chocolate e com os livros também é um pouco assim. De vez em quando, comem um chocolate, mas também têm de comer outras coisas que sejam pouco mais nutritivas. Portanto, são esses livros que nós escolhemos para as nossas crianças, ou seja, chegamos a uma livraria e optamos por um livro que nos diz alguma coisa e que nós sabemos que é adequado para eles e que eles conseguem ler, gostar, fruir as ilustrações e estas coisas todas. Se, por acaso, eu chegar a uma livraria e achar que o livro é mau para mim, eu não vou comprar porque não faz sentido, eu não vou comprar um livro que diga “este livro é uma porcaria, mas é bom para os meus filhos”, isso não faz sentido nenhum.¹³⁹

Nessa mesma entrevista, à pergunta do jornalista: «Jogas entre o silêncio e o grito, entre o branco e o preto, entre a fábula e a narrativa poética. A virtude da tua escrita resulta da junção destas características, entre contrastes e elementos que se completam?», Afonso Cruz responde: «Não sei se é uma virtude, mas gosto de contradições, de ângulos, de opiniões marginais, de perspectivas. Procuo isso à minha volta e acho que depois transparece na escrita.»¹⁴⁰

O livro do ano é, pois, um livro ilustrado, pelo próprio autor, a preto e branco que nos conduz, em jeito de diário, pelas vivências de uma menina, durante um ano, conseguindo transmitir a cor de cada cena, através da emoção que toca em cada leitor. Em cada estação do ano, o autor conduz-nos pelo olhar dessa criança, pela sua visão e pela interpretação do que ela vê e sente. A menina descreve situações que podem ser verdadeiras e perante as quais já nos encontrámos. Regista-as na sua inocência e sabedoria, de forma poética, com algum humor e por vezes carregada de uma subtil ironia a que o autor já nos habituou. Transmite-nos sentimentos igualmente despertados pelas ilustrações que complementam a mensagem, ilustrações que são elas também mensagens profundas. São imagens que falam, são jogos de palavras que nos tocam, que nos convidam a refletir, que nos fazem sorrir e que nos aquecem a alma! Sobre este livro diz-nos o autor:

Escrevi o texto antes de ter as ilustrações, mas enquanto escrevia formava, simultaneamente, uma imagem mental daquela situação e do modo como poderia, com a ilustração, ter um complemento da escrita, um prolongamento. Para mim é muito importante que algumas coisas sejam ditas através das imagens e, para isso, tenho de fazer com que as palavras não ocupem o espaço todo. E, neste caso, também é muito importante que a imagem não mostre tudo, pois isso tornaria as palavras redundantes. Como se a escrita fosse uma asa e as ilustrações outra asa, formando em conjunto a possibilidade de voar.¹⁴¹

¹³⁹ <http://www.branmorrighan.com/2015/05/entrevista-afonso-cruz-um-passeio-pelas.html> [consultado em 23/04/2021].

¹⁴⁰ *IBIDEM*

¹⁴¹ *IBIDEM*

Em *O livro do ano*, a personagem principal é uma criança. Uma menina que nos vai apresentando uma visão mais infantil do mundo, cheia de genuidade, inocência, simplicidade, que tal como todas as crianças observa o mundo à sua volta com expectativa, curiosidade e muitos porquês. Foi este o motivo da escolha desta obra, para apresentar em sessões de Filosofia para Crianças, já que os recetores da obra são exímios na arte dos porquês.

Em forma de conclusão, *O livro do ano*, é um livro que coloca em evidência o olhar da Infância sobre o mundo dos adultos. Foi escolhido por um adulto para as crianças por a sua leitura, ser provocadora de pensamentos. E as crianças gostam de ser provocadas. É um livro que provoca pensamentos filosóficos, pois questiona os valores da própria sociedade, a relação de si consigo mesmo e de si com o mundo. São estas observações que podem estimular o aparecimento de perguntas no recetor do texto. A fusão entre fantasia e realidade despertam sentimentos de prazer estético, mas também de inquietação pela dúvida, pela anormalidade vista como normal, pelas situações éticas apresentadas no corpo do próprio texto.

Esse estranhamento, sentido pelas crianças, levou-as a procurar novas interpretações, inserindo-as em novos contextos dando continuidade à narrativa. Isso permitiu novas criações, apresentadas mais adiante neste trabalho. E ainda que as criações não tenham sido criadas em grupo, mas de forma individual, não podemos esquecer o que dizia Vygotsky sobre o ato de criar:

*Existe criação não apenas onde têm origem os acontecimentos históricos, mas também onde o ser humano imagina, combina, modifica e cria algo novo, por insignificante que esta novidade possa parecer se comparada com as realizações dos grandes gênios. Se somarmos a isso a existência da criação coletiva que reúne todas essas pequenas descobertas insignificantes em si mesmas da criação individual, compreenderemos quão grande é a parte de tudo o que foi criado pelo gênero humano e que corresponde à criação anônima coletiva de inventores desconhecidos.*¹⁴²

Uma obra literária nunca deve ser usada para ensinar. Deve simplesmente ser usada para ser fruída por si mesma, para prazer de quem a lê, para ser recriada por quem a interpreta.

Mas nesta dissertação escolhemos uma obra provocadora. Provocadora de perguntas, de questões sobre a realidade. E este objetivo pretendido com a obra *O livro do ano* foi conseguido, pois não foram poucas as questões que as crianças que ouviram os três textos selecionados para as três sessões de Filosofia para Crianças elaboraram.

¹⁴² VYGOTSKY, 1991: 11.

Será que é verdade que “A melhor resposta é saber fazer uma pergunta?”¹⁴³ Em Filosofia para Crianças, acreditamos que sim!

3.2.1 - Os três textos escolhidos para as sessões de FpC

«Pois não basta um pouco de atenção dada a uma leitura, para revelar uma preferência ou uma aprovação. É preciso que a criança viva a sua influência, fique carregando para sempre, através da vida, essa paisagem, essa música, esse descobrimento, essa comunicação...»¹⁴⁴

1.º Texto - 4 de fevereiro

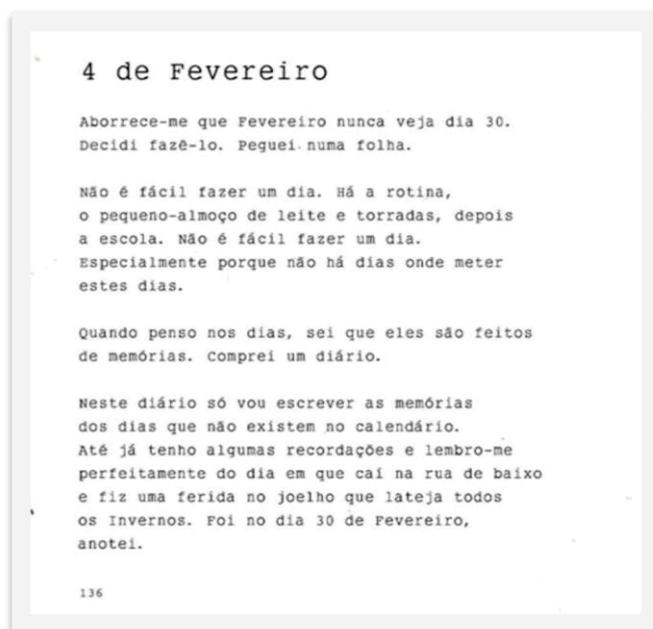


Fig. 1 – 1.º Texto - 4 de fevereiro - Página 136.

A escolha deste texto para a primeira sessão deveu-se ao facto de aludir a um diário, uma experiência que o grupo estava a realizar no âmbito das atividades propostas para Ensino a Distância como já referido em páginas anteriores. Mas não só. Há neste texto alguns conceitos filosóficos que poderiam ser explorados: O conceito de Probabilidade ou Possibilidade, de Memória, de Recordação, de Rotina e de Fantasia, de Criação e de Sentido ou Lógica. O conceito de Criação era, sem dúvida, o Caminho que se desejava que fosse seguido. (De que forma este texto afetava o grupo para criar? Como se cria um dia?), mas

¹⁴³ CRUZ, 2017: 129.

¹⁴⁴ MEIRELES, 1984: 28.

simultaneamente o conceito de memória para melhor ajudar essa criação. Na criação está presente o pensamento. Pensar em alguma coisa envolve uma capacidade desenvolvida anteriormente: a capacidade de observação, de escuta do mundo ao redor para posteriormente, com o poder de transmissão desses pensamentos através da arte, falar ou criar. E este ato de pensar está intimamente associado à memória que possuímos, que criamos e que é proporcional ao nosso tempo de vida. Pensar é assim ir às nossas memórias e associar significados a significantes, associar os nossos pensamentos ao nosso próprio ser, às nossas experiências, sentimentos e emoções ligados a cada lembrança. Descartes dizia uma frase que se tornou muito conhecida: *Penso, logo existo*. Deste modo é através dos pensamentos que a literatura pode incentivar, na criança, a vontade de criar através do desenvolvimento de algumas atitudes intrínsecas, como por exemplo, despertar o espírito crítico, provocar o debate, estimular a criatividade para a solução de problemas essenciais da existência e para a solução de problemas humanos e sociais.

De referir que a apresentação deste Estímulo se fez pela leitura, com a entoação necessária a dar ideia de que estava a ser narrado na primeira pessoa, com as inflexões necessárias, pois a palavra do texto é provocadora de intenções, de emoções, em que, quer a vocalidade, quer os gestos expressivos têm efeitos diversificados no leitor. Como nos diz um estudo realizado no âmbito do teatro sobre a voz:

(...) para além desta sua relação com o texto e com a palavra que, em si mesmo, constitui um mundo de possibilidades, a voz pode ser usada como um recurso expressivo e criativo bastante importante. Por exemplo para gerar ambientes sonoros: imitação de animais, imitação de sons produzidos pela natureza (como o mar, o vento, etc.), para gerar ambiências de terror através de gritos, de respirações; ou pode ser usada na sua vertente mais musical: voz cantada a solo ou em conjunto; enfim, a voz pode ser usada de tantas formas quantas a imaginação o permitir. (...) A voz tem um efeito que passa muito para além das palavras ou das ideias que possam ser verbalizadas. Ao ser dita a palavra ganha uma dimensão sonora que acrescenta às ideias do texto um discurso paralelo. Ao sair da boca a voz dá à palavra uma vida própria, dá-lhe corpo, a palavra passa a ser daquela voz, daquele timbre, daquela entoação, daquela emoção e respeitante ao contexto acústico daquela sala, bem como da relação que poderá ter relativamente ao lugar que ocupa nesse mesmo espaço ou da relação que terá com as outras vozes. O volume, o timbre, a colocação, a articulação, o ritmo do débito do texto (no caso de este existir), as características vocais daquela pessoa, bem como o seu percurso, determinam o impacto sonoro que a voz terá no seu interlocutor.¹⁴⁵

¹⁴⁵ <http://www.eras.utad.pt/docs/voz%20e%20o%20teatro.pdf> [consultado em 27/04/2021].

Tratando-se de uma sessão *online*, com certeza outros ruídos podem ter impedido o efeito desejado da leitura. Não sabemos se chegou nas mesmas condições a todos os que estavam presentes na sessão. Mas sabemos que algo lhes tocou, porque as questões surgiram.

2.º Texto - 15 de junho



Fig. 2 - 2.º Texto - 15 de junho - Páginas 40 e 41.

Este texto foi escolhido para a segunda sessão de Filosofia para Crianças, *online*. Nele estavam presentes alguns conceitos interessantes que poderiam despoletar pensamentos sobre: a primavera e o nascimento; o outono e a morte. Estes conceitos já tinham sido abordados na sala, com o grupo, mas ainda de uma forma superficial. Seriam as crianças capazes de fazer associações? Era a pergunta que surgia frequentemente. A que aspetos iriam dar maior relevância? À chuva, que tão bem conhecem? Ou ao pó de borboletas que, provavelmente, desconheciam existir? Mas este texto foi acompanhado por uma imagem. Todos sabemos que as imagens também falam. Que relação dialógica poderia existir entre a imagem e cada criança? A imagem apresentada, juntamente com o texto, cumpre a sua função como complemento do texto. Sendo uma reprodução facilmente reconhecida pelas crianças, que a podem não só reconhecer, identificar e nomear, mas inseri-la em contextos da vida quotidiana, propicia o desenvolvimento do pensamento, da compreensão da relação entre a linguagem oral

e a escrita, fornece palavras que a criança pode dizer o que é e o que não é e fazer associação com outras ideias. Mesmo sendo apresentada a obra em contexto de sessão de Filosofia para Crianças, não podemos deixar de referir aqui as enormes vantagens que texto e imagem proporcionam, contribuindo para:

(...) familiarizar as crianças com a estrutura narrativa, a coerência lógica e cronológica do discurso, o prazer do suspense e o da hipótese falhada ou realizada; Favorecer a impregnação da língua escrita, a sua sintaxe e o seu vocabulário; Concretizar um percurso subjacente a qualquer leitura: procurar sentidos no escrito e questioná-lo, identificar todos os indícios pertinentes na imagem e no texto, emitir hipóteses e procurar comprová-las; propor um trampolim para a criação pessoal de histórias. Todos estes aspectos facilitam, em suma, a descoberta da magia das palavras, o diálogo e a troca de ideias e, finalmente, uma maior ligação à escrita.¹⁴⁶

Palavra e imagem complementaram-se e deram origem a criações que poderemos encontrar mais adiante neste trabalho, quando tentarmos compreender os resultados das sessões.

3.º Texto - 25 de novembro

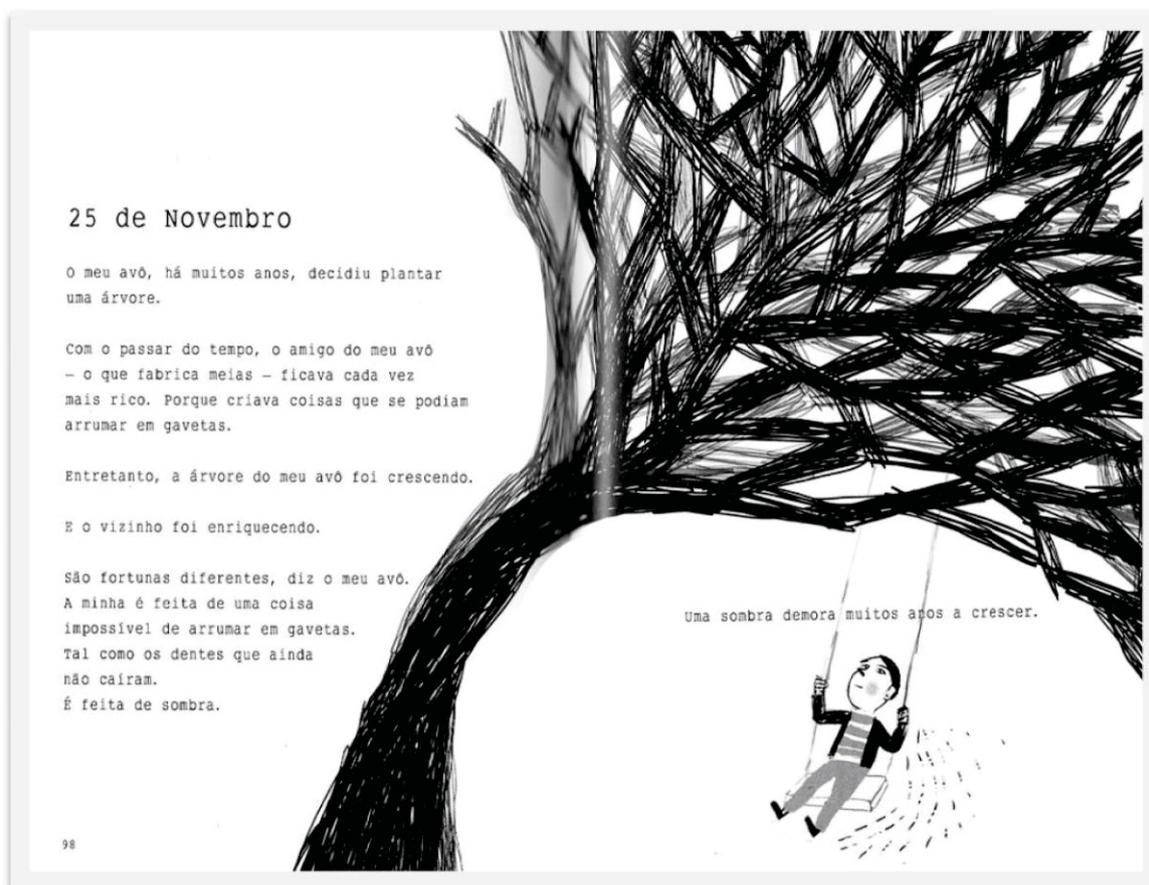


Fig. 3 - 3.º Texto e imagem - 25 de novembro - Páginas 98 e 99.

¹⁴⁶BASTOS, 1999: 256.

O terceiro texto escolhido para a sessão de FpC, tinha como possíveis conceitos a abordar o tempo, a sombra das coisas, o poder económico e a natureza e o conceito de projeção. Em todos os textos apresentados também eram objetivos favorecer: a autoestima; a elaboração de perguntas; a capacidade de escolha através de votação; o diálogo; a criação de argumentos; a aquisição do sentido estético; aquisição da noção de lógica; o espírito crítico, criativo e cuidadoso.

Podemos concluir a apresentação do Estímulo literário, reiterando a nossa posição de que a literatura é um excelente Estímulo para as sessões de Filosofia para Crianças. Mas concretamente, o que se entende por Estímulo literário? Será que um livro escrito para adultos não será um excelente Estímulo literário para uma criança? E o que pretendemos com esses Estímulos literários? Criar aprendizagens? Intellectualizar as nossas crianças?

Pretendemos principalmente relacionar a função do livro nas mãos de uma criança, com a capacidade que ele tem para desenvolver a capacidade estética quer na apreensão crítica, quer na expressividade criadora de arte ou de pensamentos. O livro desperta emoções que podem ter repercussões para a vida inteira, no pequeno leitor, tal como refere Cecília Meireles:

*A intensidade dessas emoções podem repercutir na vida do pequeno leitor de maneira definitiva. [...] muitas vezes a repercussão tem resultados práticos: vocações que surgem, rumos de vida, determinações futuras.*¹⁴⁷

E assim surge a questão: Pode o mesmo livro despertar emoções diferentes em diferentes leitores? Pode essa diferença influenciar o outro numa Comunidade de Investigação Filosófica? A resposta a esta pergunta encontramos-la nos trabalhos que as crianças elaboraram após as sessões e que se encontram documentados na V parte deste trabalho.

¹⁴⁷ MEIRELES, 1984: 128.

3.3 - A natureza das Expressões Artísticas

«O direito à expressão deve ser dado a todos, e deveria estar inscrito nos princípios essenciais da civilização, desta civilização que, desprezando ou ignorando a expressão, se dedica a enterrar-lhe as manifestações.»¹⁴⁸

Na senda do trabalho iniciado por Mathew Lipman e Ann Sharp, que usaram como Estímulos no âmbito da Filosofia prática com crianças histórias e manuais criados para as sessões de CIF, deparamo-nos com outros autores como Karin Murriss ou Patricia Hannah que utilizam outros materiais como Estímulo, nomeadamente, livros, imagens, pinturas, objetos de arte, cinema, teatro, entre outras atividades muito diversificadas que são usadas como forma de ajudar os mais novos a refletir sobre a realidade que os circunda, a tomar posições, a aprender a debatê-las com os outros, justificando-as, numa efetiva educação para uma cidadania plena. As Expressões Artísticas usadas como Estímulo nas sessões de Filosofia para Crianças têm essencialmente como objetivo colocar as crianças em contacto com vários processos artísticos dentro das artes plásticas e dramáticas, convidando-as a explorar a sua criatividade e expressão pessoal, ao mesmo tempo que aprendem a refletir sobre essa mesma expressão. *“As artes que durante muitos anos foram olhadas como ornamento nas escolas são hoje reconhecidas tão essenciais no processo educacional como as ciências e as humanidades.”¹⁴⁹*

Como nos dizia Platão no séc. IV a.c. “A arte deve ser a base da Educação”. Mais recentemente, no século XX, Herbert Read, afirmava:

A finalidade da Arte na Educação que deveria ser idêntica à da própria educação, é desenvolver na criança um modo integrado de experiência, com a sua disposição física sintónica correspondente, e em que o pensamento tem sempre o seu correlativo na visualização concreta - em que a percepção e sentimento se movem em ritmo orgânico, sístole e diástole, em direção a uma apreensão ainda mais completa e livre da realidade.¹⁵⁰

O facilitador, trabalhando a área da Filosofia para Crianças com as expressões artísticas ou simplesmente a área das expressões artísticas por si só, não tem a pretensão de criar filósofos ou artistas, mas sim estimular na criança a capacidade de formular e transmitir pensamentos e sentimentos, a sua visão do mundo a partir dos seus conhecimentos. Por isso é tão importante o papel do facilitador no processo criativo. Ao colocar todas as ferramentas ao

¹⁴⁸ STERN, 1974: 17.

¹⁴⁹ WILLIAMS, 1993: 22.

¹⁵⁰ REIS, 2003: 107.

seu alcance vai permitir que a criança use a sua criatividade e através dela compreenda melhor o mundo à sua volta. Como nos diz Reis: “A criança quando cria, pode aprender algo que não aprenderia por outro processo. Desta forma ela poderá obter um sentido objetivo da vida através da sua própria criatividade.”¹⁵¹

Lowenfeld explica melhor este processo ao falar do desenho:

*(...) o desenho, para uma criança, é a continuidade entre o objeto e a representação gráfica, onde, a criança desenha o que sabe sobre o mundo ao seu redor e não como ele exatamente é. Aprende-se a desenhar, desenhando. Não há nenhum outro exercício motor que fará a criança aprender a desenhar, pois isso se dá naturalmente, ou seja, quanto mais a criança se sentir segura, mais sua criatividade se expandirá. Quanto mais autoconfiante a criança, mais ela se arrisca a criar e a se envolver com o que faz. A criança segura concentra-se com mais facilidade nas atividades. Consegue soltar-se e acreditar no que faz.*¹⁵²

Ainda segundo Lowenfeld, o estágio evolutivo da personalidade passa por consecutivas fases, desde a infância até a adolescência: a fase sensorio-motora dos zero aos dois anos, a fase das garatujas, dos dois aos quatro anos de idade; a pré-esquemática, dos quatro aos sete anos; a esquemática, dos sete aos nove; a do realismo, dos nove aos doze; a do pseudonaturalismo, dos doze aos catorze; e a fase da decisão, dos catorze aos dezassete anos. De realçar que este compartimento em estágios é apenas orientativo, pois cada criança tem o seu próprio ritmo e desse modo poderá prolongar ou encurtar o tempo previsto para cada estágio. Conforme o exposto podemos verificar que os trabalhos realizados por cada criança demonstram que assim como não existem duas crianças iguais, também as suas criações não são iguais (mesmo que se tenham guiado por modelos). Cada trabalho criado refletirá as inúmeras facetas da individualidade de cada criança, (como ao longo do tempo poderemos ver a evolução das suas personalidades).

Mais do que transmitir informações, a Educação deve desenvolver capacidades mentais, que serão as ferramentas do homem atuar no mundo e, ao mesmo tempo, evoluir como ser humano - saber pensar, saber escrever, saber falar, saber pesquisar e observar, saber se conhecer e exercitar a crítica e a autocrítica. Em todas as disciplinas, o objetivo mais importante não é a transmissão de saberes, mas o desenvolvimento de aptidões. E esse desenvolvimento de aptidões só é possível através da experiência.

Nas OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar), podemos constatar esta preocupação com a experimentação, através de uma educação estética:

¹⁵¹ IDEM: 164.

¹⁵² LOWENFELD, 1977: 128.

*A educação estética, partindo do contexto educativo da educação pré-escolar, estará presente no contacto com diferentes formas de expressão artística que serão meios de educação da sensibilidade. O contacto com o meio envolvente, com a natureza e com a cultura, permitirão às crianças apreciar a beleza em diferentes contextos e situações.*¹⁵³

Na Educação de Infância, as atividades desenvolvidas assentam sobretudo em “atividades de expressão, fruição, experimentação e descoberta, que constituem pilares sobre os quais as aprendizagens futuras e a personalidade se vão edificar.”¹⁵⁴

Com a escolha e aplicação do Estímulo, neste trabalho, procurou-se em primeiro lugar incentivar o uso da imaginação, para que esta, em liberdade, pudesse criar. Foi nosso objetivo fomentar não só o desenvolvimento sensorial, a destreza manual e o controlo psicomotor, como, ao mesmo tempo, estabelecer a ligação à vida, tal como a brochura sobre *As Artes no Jardim de Infância* nos sugerem:

*É nesta comparação à vida, onde se inclui a comparação ao próprio corpo e às emoções, que se desenvolve o imaginário, que se criam e atribuem os significados da criança e que se edificam a compreensão e o conhecimento artístico do adulto.*¹⁵⁵

O papel do facilitador neste processo consistiu, pois, em “(...) tomar a arte como veículo da educação”.¹⁵⁶

3.3.1 - As ilustrações dos textos escolhidos

*«...o livro infantil deve ter um aspecto gráfico perfeitamente educativo: isto é, capaz de estimular todas as faculdades do leitor; porque a ilustração não serve apenas para reproduzir o que vem escrito.»*¹⁵⁷

O Estímulo utilizado nas sessões de FpC que estão na base desta dissertação, como já referido anteriormente, além do texto, continha ilustrações associadas a cada texto, à exceção do primeiro que não tinha imagem, o que não deixa de ser de ser um Estímulo por si só. Isto significa que a ausência de imagem a ilustrar um texto também pode funcionar como um despertador da imaginação, criando na mente a imagem necessária a uma maior compreensão. Texto e imagem funcionaram como Estímulo, mas também foram

¹⁵³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997: 55.

¹⁵⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010: 9.

¹⁵⁵ *IDEM*: 15.

¹⁵⁶ REIS, 2003: 86.

¹⁵⁷ MEIRELES, 1984: 120.

provocadores de Estímulos, pois provocaram pensamentos que incitaram perguntas, que levaram à criação daquilo a que podemos classificar como *obra artística*, neste contexto das sessões de diálogo filosófico. Com estes Estímulos pretendeu-se proporcionar aos elementos do grupo da Educação Pré-escolar da sala Arco-Íris, a facilitação de processos de raciocínio, de forma a estimular o pensamento crítico, criativo, cuidadoso, argumentativo, assim como fomentar o questionamento da realidade – objetivos estes que estão de acordo com a finalidade da Filosofia para Crianças. Mas, o Estímulo inicial foi apenas o ponto de partida para a construção de novos Estímulos, alguns de forma espontânea.

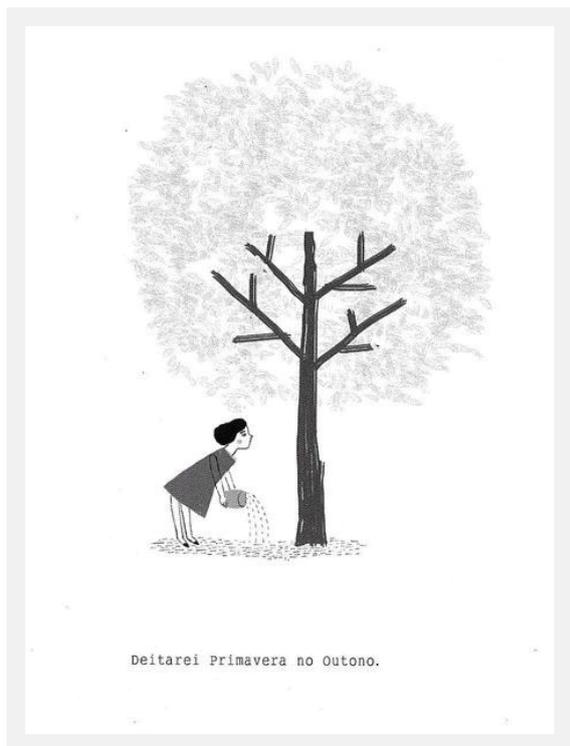


Fig. 4 - Imagem do 2.º texto.

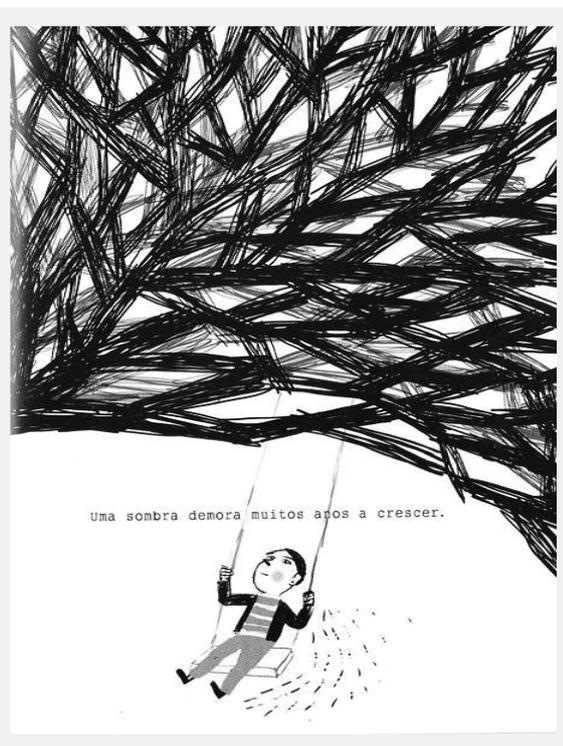


Fig. 5 - Imagem do 3.º texto.

Estas duas imagens correspondem aos textos apresentados na segunda e terceira sessões de FpC *online*. O facto de as imagens se apresentarem a preto, branco e cinza, o que não é muito usual nas ilustrações dos livros, foi um aspeto que chamou a atenção precisamente pela estranheza que causou. Se assemelharmos o valor destas imagens ao valor de fotografias monocromáticas, podemos afirmar que o autor teve intenção de reforçar pela imagem as emoções transmitidas pelo texto. Um estudo efetuado sobre a comparação da fotografia a cores e a fotografia a preto e branco mostra-nos o efeito que pode causar no observador:

As cores têm o poder de trabalhar com as emoções do observador. Consciente ou inconscientemente, a composição cromática influencia em como alguém define a imagem – positiva ou negativamente. Em preto e branco, como não existem cores além dos tons presentes na escala de cinza,

essa teoria funciona com o preto, o branco e o cinza. Estudando separadamente cada um deles, identificamos as sensações e as associamos às nossas memórias. O preto é a cor do absolutismo, do poder; na Fotografia, funciona da mesma maneira que na Moda, concedendo elegância e superioridade. O branco transmite o oposto, tornando-se a personificação de pureza e delicadeza e ampliando os sentidos de espaço e percepção. Cinza, a cor mais presente em toda a imagem monocromática (ironicamente chamada de “preto e branco”), representa a estabilidade e o equilíbrio. Em qualquer imagem, contraste é a alma da interpretação, seja ele acentuado ou não. E na fotografia em preto e branco, o assunto é ainda mais importante. O contraste é o efeito visual que a iluminação produz sobre o objeto. (...) De fato, a fotografia em preto e branco é uma explosão de sentimentos. Expressiva e forte com seus contrastes, encanta os fotógrafos por abrir a posição de mistério quanto às reais cores que fizeram parte do clique. É psicologicamente inquestionável e imensuravelmente encantadora e envolvente.¹⁵⁸

Conseguimos, assim, perceber a força emocional que cada imagem transmite. A que representa a criança a regar a árvore, usando tons mais suaves, é mais subtil na sua mensagem, apelando à ternura, ao amor pela natureza. Já na segunda, a materialidade da própria árvore, representada pelos tons escuros, sugere o tempo longo que demorou a crescer, despertando sentimentos mais ligados à robustez. Também a criança, ao se deparar com uma imagem monocromática, tem tendência para imaginar as cores reais das ilustrações. Veremos mais adiante os resultados de todas estas provocações.

¹⁵⁸ <https://www.lomography.com/magazine/235957-a-expressividade-do-preto-e-branco-> [consultado em 30/04/2021].

3.4 - Suportes de expressão com vista a uma consciencialização do sentimento e enriquecimento das capacidades expressivas

«A expressão tem uma função precisa: formular o que não pode ser dito verbalmente. Concretiza-se com símbolos cuja configuração, coloração, tamanho e situação espacial obedecem a formulação de capital importância, porque é a única possível e a sua ausência provoca na criança um desequilíbrio...»¹⁵⁹

Nas experiências sensoriais e manipulativas que decorrem após o contacto com os Estímulos é fundamental o uso de materiais diversos a fim de possibilitar uma experimentação mais rica que permitirá uma expressividade e aprendizagens estéticas e artísticas cada vez mais complexas. Para as crianças da Educação Pré-escolar é fundamental essa variedade de suportes e materiais. Se as sessões em estudo tivessem ocorrido de forma presencial, muitos mais materiais e técnicas de expressão poderiam ter sido usados. Mas a situação criada pela pandemia que nos afastou presencialmente, apenas permitiu a utilização dos materiais que as famílias tinham em casa na altura, o que, a bem dizer, é o material que normalmente têm quando coabitam com crianças em idade Pré-escolar: papel e lápis de cor! Ainda falta um longo caminho a percorrer na sensibilização das famílias para a utilização de outros materiais e suportes de expressão! Mas as crianças são criativas e muitas vezes encontram os suportes necessários às suas obras onde os pais menos gostam, por exemplo nas paredes de casa. Muitas vezes a sua criatividade estende-se para além de uma simples folha de papel. E isto porque, segundo a explicação de uma criança, conselheira do programa ¿filo...quÊ?: (...) as pessoas em geral gostam de pintar nas paredes porque gostam que a sua arte seja vista por todo mundo. Porque, (...) a arte é uma forma de nos expressarmos. (...) pessoas mais fechadas, algumas crianças que não sabem demonstrar também, tão bem os seus sentimentos, podem desenhar nas paredes aquilo que sentem. Assim, o mundo vai perceber o que passa na cabeça delas.¹⁶⁰ Assim se expressava sobre a arte num dos episódios onde se abordava os suportes da arte, respondendo à pergunta: Porque é que as crianças gostam tanto de pintar nas paredes de suas casas?

Sousa, citando Stern, lembrava que:

(...) a expressão é como um vulcão, algo que brota espontaneamente, algo que vem do interior, das entranhas, do mais profundo do ser. Expressar é tornar-se vulcão. Etimologicamente, é expulsar, exteriorizar sensações,

¹⁵⁹ STERN, 1974: 14.

¹⁶⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=fV0N7JKB1Q> [consultado em 30/07/2021].

*sentimentos, um conjunto de factos emotivos. Expressar-se significa realizar um ato que não é ditado, nem controlado pela razão.*¹⁶¹

Lipman dizia que os objetivos fundamentais do programa de Filosofia para Crianças eram os de melhorar a capacidade de raciocinar, de despertar a confiança, de levar ao perguntar e ao perguntar-se, de desenvolver a capacidade de encontrar sentidos e de encontrar a coerência na linguagem e a coerência pensamento-ação, num ambiente de valorização da criatividade, da diferença e do próprio pensamento. A Filosofia para Crianças não deixa de ser um projeto educativo cuja finalidade visa “desenvolver o pensamento e o raciocínio de alunos de primeiro e segundo graus através de discussões filosóficas nas salas de aula.”¹⁶²

Assim, como podemos constatar, as expressões artísticas, usadas na perspectiva de Arno Stern, vão ao encontro dos objetivos da Filosofia para Crianças. A mensagem de Stern é a de que todas as qualidades inexploradas do ser humano poderão emergir através da prática de expressão natural, sem artificios, regeneradora e com uma atitude criativa na vida. Toda esta expressão seria apenas a manifestação do prazer em satisfazer uma necessidade a que Stern dá o nome de «expressão da memória orgânica».¹⁶³

Na Educação, esta forma de encarar as Expressões Artísticas foi designada por Stern por «Educação Criadora», oposta a quaisquer condicionamentos ou dependências e estimuladora da iniciativa e da autonomia do indivíduo.

*A educação criadora torna a criança mais segura de si, mais autoconfiante, mais forte, mais resistente a situações adversas, mais capazes de vencer os obstáculos que a sociedade diariamente lhe apresenta. O ser criativo é um ser equilibrado, o contrário de um indivíduo agressivo e de um indivíduo desesperado.*¹⁶⁴

Sousa confirma esta tese afirmando:

*A criança quando desenha ou pinta, não o faz com a intenção de criar qualquer obra para ser contemplada ou avaliada por outras pessoas. O objetivo da sua ação criadora não é o desenho ou a pintura em si, mas a catarse das suas forças inconscientes mais profundas.*¹⁶⁵

Mas então, que forças são estas e de que forma se manifestam? Sousa dá-nos a resposta através das palavras de Eurico Gonçalves: “A criança exprime-se pelo gesto, pelo som, a palavra, a imagem. O que exprime a criança? Sensações corporais, sentimentos de

¹⁶¹ SOUSA, 2003: 165

¹⁶² LIPMAN, 1990: 9.

¹⁶³ <https://www.rosasensat.org/revista/infancia-172-2/educar-de-0-a-6-anosnecesitamos-algo-conversando-con-arno-stern-y-andre-stern/> [consultado a 12/05/2021]

¹⁶⁴ STERN, 1970: 165-166.

¹⁶⁵ SOUSA, 2003: 167.

alegria, tristeza e serenidade, desejos, ideias, curiosidades, experiências, um conjunto de factos emotivos.”¹⁶⁶

Aqui não interessa tanto o produto, como o processo. É o processo que é o elemento transformador. Diz-nos ainda, Eurico Gonçalves, citado por Sousa:

*Quando a criança se exprime livremente, ninguém melhor do que ela pode responder pelo que faz, porque faz o que quer, e é, por conseguinte, a autora dos seus próprios atos, por aí desenvolvendo, além da autoconfiança, um elevado grau de responsabilização. Se a criança se limita a fazer apenas o que o que a mandam fazer, ela não poderá responder inteiramente por isso, visto que assim é mais obra de quem manda do que de quem obedece. A educação que visa apenas transformar a criança num ser obediente, passivo e submisso, fica muito aquém daquela que estimula no educando a vontade própria, o poder de iniciativa e de criatividade. Através da expressão livre, a criança, não só desenvolve a imaginação e a sensibilidade, como também aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, aceitando e respeitando a autenticidade de cada um ou o modo pessoal como cada um se exprime de acordo com as suas ideias, sentimentos e aspirações.*¹⁶⁷

Como podemos constatar, é através do poder dado à criança para se expressar, que a criatividade se desenvolve. E este desenvolvimento traz implicações úteis nas sessões de Filosofia para Crianças. Porquê? Porque permite uma maior intervenção espontânea. E essa espontaneidade é originada pela criatividade.

*A criatividade é uma capacidade humana, uma capacidade cognitiva que lhe permite pensar de modo antecipatório, imaginar, inventar, evocar, prever, projetar e que sucede internamente, a nível mental, de modo mais ou menos consciente e voluntário.*¹⁶⁸

Temos aqui que fazer distinção no duplo sentido que a palavra criação tem consigo: Por um lado, criação significa o ato de criar, ou seja, o de realizar qualquer ação criativa, seja ela na pintura, na escultura, no desenho, ou outro qualquer suporte da arte. Por outro lado, criação também significa o próprio produto, a obra criada pela ação. Temos assim, criação como processo e produto. No ensino tradicional, o que mais importa para os docentes que acompanham o processo educativo é o produto final, avaliando-o pelas qualidades que demonstra, ignorando todo o processo que conduziu àquele resultado. Por outro lado, em educação pela arte, o interesse pedagógico centra-se na criatividade, ou seja, em todo o processo que decorre nas variadas ações que levarão posteriormente a um produto final. E é este aspeto, o enfoque no processo, que nos interessa enquanto facilitadores de filosofia para

¹⁶⁶ *IBIDEM*

¹⁶⁷ SOUSA, 2003: 169.

¹⁶⁸ *IBIDEM*

criança. Interessa-nos não o como nem o que a criança desenha ou pinta, mas sim, o que lhe sucede mentalmente, no seu cérebro, enquanto realiza todo o processo criativo.

Para uma criança, uma folha de papel branco e um lápis são sempre elementos estimuladores da sua imaginação. Há grandes elaborações mentais no seu cérebro, sucedendo-se as imagens mentais e as explosões de ideias antes do momento em que pega no lápis e começa a desenhar. Mesmo durante o processo de desenhar (de pintar ou de modelar), o seu cérebro não pára, continuando a azáfama criadora para outras direções e realizações que se afastam do propósito inicial.¹⁶⁹

Esta expressão da criança, que origina uma obra artística, tem a sua própria evolução, à medida que a criança experimenta essa sua capacidade de representação. Lowenfeld, seguindo também a teoria evolucionista na linha de Piaget, considera que a criança que frequenta a Educação Pré-escolar, com idades compreendidas entre os quatro anos e os seis anos, tem algumas características marcantes. Assim e segundo Lowenfeld, citado por Sousa, a criança nestas idades:

(...) ensaia representações das figuras que quer desenhar, por exemplo, a figura humana. Aparecem cabeças que são bolas e riscos que indicam pernas. O desenho infantil é agora marcado pelo egocentrismo. A criança é o centro das considerações de ordem espacial. Simboliza pessoas baseadas na consciência de si própria. Desenha o que conhece e não o que vê. Transparências ou desenhos com «raios X» indicam o que sabe que existe mas não é visível logicamente. Nota-se um maior poder de concentração. Os desenhos começam a mostrar a atenção às relações no ambiente, tais como arranjos especiais. A criança começa a basear-se em linhas geométricas e formas. Representa coisas de sua realidade e a exprime a sua fantasia, desenhando vários objectos ou o que imagina deles. A acção é voltada para resultados concretos.¹⁷⁰

Victor Lowenfeld defendia que as crianças deveriam ser livres para representar as coisas do seu mundo e da sua maneira. Também Herbert Read reforça esta ideia ao seguir a linha da liberdade da Educação, uma educação que deveria ter como objetivo prioritário o desenvolvimento pessoal. Este desenvolvimento pessoal teria simultaneamente de ser conseguido de forma harmoniosa a nível físico e psicológico e por isso o seu estudo demonstra que:

(...) a forma de proporcionar esta harmonia é, do seu ponto de vista, a promoção no indivíduo da educação estética- educação dos sentidos em que se fundamenta a consciência, a inteligência e o raciocínio do indivíduo- de forma a estabelecer uma relação harmoniosa entre aqueles e o mundo exterior.¹⁷¹

¹⁶⁹ *IBIDEM*

¹⁷⁰ SOUSA, 2003: 170.

¹⁷¹ REIS, 2003: 40.

É precisamente este ponto que pretendemos comprovar com esta tese - de que as expressões literárias ou artísticas, exploradas nas sessões de Filosofia para Crianças, incentivando o pensamento, o raciocínio, a acuidade sensitiva e perceptiva, contribuem para o despertar de uma linguagem estética que se manifesta, nas crianças da Educação Pré-escolar, através das suas criações.

Parte IV - As Potencialidades interdisciplinares das Expressões no contexto educacional e filosófico

«Toda a criança é um artista de qualquer tipo cujas capacidades especiais, mesmo que insignificantes, devem ser encorajadas como contributo para a riqueza infinita da vida em comum.»¹⁷²

A criança não é um ser segmentado - é um ser uno, indivisível. Nas sessões de Filosofia para Crianças, o contexto filosófico e o educacional interligam-se de tal maneira, que se tornam num só. As Expressões Literárias e Artísticas ao apresentarem os mais diversificados Estímulos à criança, permitem que esta se aperceba deles através dos seus sentidos, dos seus olhos, dos seus ouvidos, do seu tato, do seu olfato e até mesmo do seu gosto, proporcionando ao seu cérebro o registo dessa imagem visual, olfativa, tátil, auditiva ou gustativa. Num primeiro contacto entre o ser e o objeto, vemos que é através da perceção que há um primeiro conhecimento do objeto. Depois o conhecimento desse mesmo objeto é facultado pela mente, pelo pensamento, ao construir conexões, associações de ideias. Ora é este processo que permite todo o desenvolvimento do próprio pensamento, que permite a capacidade de memória, ou seja, “a faculdade de reviver as perceções anteriores, ou seja, a função geral de conservação de experiência anterior que se manifesta por hábitos ou lembranças.”¹⁷³

Nas sessões de Filosofia para Crianças também se faz apelo à memória, sendo esta “imprescindível para que a criança possua elementos no seu cérebro que possam desenvolver a sua capacidade de interligá-los, ou seja, a sua inteligência. Esta não pode desenvolver-se sem o uso da memória a qual deve ser exercitada.”¹⁷⁴

É através destas conexões cerebrais que se desenvolve não só a inteligência, mas também a memória e, por conseguinte, a criatividade. Os Estímulos quer literários quer artísticos favorecem o aumento das conexões cerebrais. Nas Comunidades de Investigação Filosófica (CIF), é esperado que os Estímulos provoquem o saber formular perguntas a partir da realidade e contextos onde a criança está inserida de modo a fazer com que reflita sobre verdades consolidadas. Igualmente se espera que fomentem o saber observar os elementos da identidade, da alteridade e do meio, ou seja, as suas características e o que torna diferente ou semelhante ao outro. Que facilitem o estabelecer de relações entre ideias sobre si, sobre o

¹⁷² READ, 1942: 17.

¹⁷³ REIS, 2003: 65.

¹⁷⁴ *IBIDEM*

outro e sobre o meio, que estimulem o desenvolvimento de parafrasear a temática abordada em diferentes linguagens, meios simbólicos, verbalmente ou não.

Esta atividade que acontece no cérebro humano é uma fonte de ideias curiosas, incríveis e inesperadas. Numa sessão de Filosofia para Crianças, o que se verifica sistematicamente é um manancial inesgotável de alegrias, espanto e liberdade. A abertura da mente é sem dúvida a principal consequência das sessões de filosofia em comunidade, uma abertura que permite vários caminhos para encontrar a verdade, sendo que a verdade é sempre o objetivo da filosofia. É trabalhando no campo das ideias que através das diversas perguntas que surgem numa investigação que se segue o caminho da verdade. E para quê?

*Para viver melhor. De maneira mais humana, mais inteligente, mais intensa. E, para isso, não dá para escapar de um trabalho com as ideias. Digo: um trabalho com as ideias, porque ideias todo o mundo tem. Elas já existiam antes da filosofia. Não foi ela que as criou. A filosofia vai testá-las, colocá-las à prova, examiná-las, para ver quais são as verdadeiras e quais são as falsas.*¹⁷⁵

Como vimos até aqui, a filosofia é um meio de levar as crianças desde cedo, a pensar e a refletir, contribuindo para a habilidade de raciocinar. Através de Estímulos atrativos, as crianças são incitadas e provocadas a discutir ideias filosóficas através de algumas estratégias, nomeadamente através das perguntas.

As perguntas são de facto uma das ferramentas mais importantes das sessões de Filosofia para Crianças. Existem várias abordagens que permitem, numa sessão de CIF, provocar o surgimento das perguntas. Aqui, é importante o bom senso e a criatividade do facilitador das sessões. Com crianças pequenas as perguntas saem de forma espontânea, pois perguntar parece ser uma das tarefas principais da Infância. Como nos diz Magda Carvalho:

*(...) fazer e seleccionar perguntas no início de uma sessão, bem como utilizá-las para orientar e aprofundar o diálogo, são momentos que parecem exigir alguma perícia por parte do facilitador, assim como uma visão experiencial no contexto da comunidade de investigação filosófica. Por isso nos últimos anos muitos especialistas de Filosofia para Crianças têm concentrado esforços em conceber materiais e estabelecer critérios que possam ajudar os facilitadores a criarem algum à-vontade crítico perante o recurso às perguntas e ao perguntar nas sessões.*¹⁷⁶

Mas não cabe neste trabalho abordar esses critérios. Importa sim perceber de que forma é que as perguntas contribuem para a prática de “abrir, problematizar e construir saberes”.¹⁷⁷ As perguntas elaboradas pelas crianças são por si só motivadoras de novas perguntas, num movimento contínuo como as formigas no carreiro. “Será que as perguntas

¹⁷⁵ DROIT, 2005: 15.

¹⁷⁶ CARVALHO, 2020: 168.

¹⁷⁷ MENDONÇA, 2011: 17.

são como as formigas? Vêm umas atrás das outras e trabalham juntas para fazer algo em comum? Ou será que a formiga que pergunta é aquela que sai do carreiro?”¹⁷⁸ Assim perguntava a personagem desconcertante no episódio sobre perguntas da rubrica ¿filo...quÊ? mostrando que o perguntar conduz à construção de um bem maior, de uma prática de habilidades e capacidades que não interessam apenas à área da filosofia, mas que é transversal a outras disciplinas. Assim a prática de sessões de Filosofia para Crianças fomenta a prática contínua da:

*(...) aprendizagem de verbalizar o pensamento ao promover modos de ultrapassar confusões e ambiguidades, onde se favorece as expressões das convicções dos participantes de modo a torná-las explícitas (ou mais explícitas) e, simultaneamente oferece um espaço para descobrir o prazer de brincar com as ideias, e conceitos, assim como um lugar para aprender a identificar várias perspectivas sem cair no relativismo de opiniões (porque oferece um espaço onde se pode mudar de opinião à luz de novas razões e discussão sobre a validade). Ao desenvolver a capacidade de concordar ou discordar, de pensar com os outros e de descobrir a reflexão cooperativa, os participantes intensificam a sua identidade permitindo um crescimento saudável da autoestima, ao mesmo tempo que descobrem relações entre pensar, falar e fazer.*¹⁷⁹

E é neste fazer que nos pretendemos deter. Como é que os Estímulos apresentados poderão então despertar o sentido estético da criança? Em Educação, educar esteticamente é desenvolver o senso estético, a capacidade e criar e inserir a criança no seu meio e no seu tempo. É evidente que os Estímulos têm de convocar a sensibilização dos sentidos da criança para que a produção das crianças se enriqueça também de conteúdos estéticos. Como defende Sousa, “as técnicas escolhidas e o material utilizado estão estreitamente associados ao desenvolvimento emocional, sentimental e cognitivo da criança.”¹⁸⁰

No entanto, podemos constatar que não são as técnicas por si só que se manifestam nas criações artísticas, mas sim as suas emoções, os seus sentimentos, os seus conhecimentos. Ao permitir o contacto com o mais variado manancial de Estímulos e materiais, maior será a “satisfação das necessidades expressivas, o desenvolvimento da criatividade, a formação equilibrada da personalidade.”¹⁸¹

¹⁷⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=URgR8LqkMy0> [consultado em 27/09/2021].

¹⁷⁹ MENDONÇA, 2011: 18.

¹⁸⁰ SOUSA, 2003: 183.

¹⁸¹ SOUSA, 2003: 191.

4.1 - Experiências Sensoriais

«A filosofia com crianças impõe uma condição primeira para aqueles que desejam dela se aventurar: a abertura para trilhar o caminho da experiência e (...) permitir que a sua vida seja atravessada e afetada pelos encontros e desencontros de uma caminhada perto do solo, atenta, aberta, enigmática, imprevisível, levando-o a lugares ainda não vividos ou pensamentos ainda não pensados.»¹⁸²

As crianças respondem as Estímulos com todo o seu organismo, conseqüentemente, com todos os seus sentidos, ou seja, através de reações designadas por sensações. “Todas estas reações motoras às percepções dos sentidos e das sensações são acompanhadas das reações do sistema afetivo que as controlam por aquilo que denominamos sentimento.”¹⁸³

A criação artística ou literária da criança manifesta-se dando forma às sensações e aos sentimentos desenvolvidos perante os Estímulos oferecidos, quer em contexto escolar, quer da própria vida. Herbert Read a propósito disto diz-nos:

(...) as percepções que resultam em imagens, as sensações que resultam em sentimentos, são os materiais elementares com que edificamos a nossa concepção do mundo e o nosso comportamento nele. O objetivo da Educação é ajudar a criança nesse processo de aprendizagem e maturação e a questão reside em saber se os nossos métodos educacionais são próprios e adequados a esse objetivo.”¹⁸⁴

Para compreendermos as criações das nossas crianças, temos de nos afastar da perspectiva de compreensão da arte por parte dos adultos. A apreciação da obra infantil tem de se abstrair da sua figuração e deter-se na própria expressão.

O sentimento expresso pela criança por meio da sua estética particular, não pode ser captado pelo adulto, a menos que este se coloque ao nível da arte infantil. O afastamento entre a linguagem traçada pela criança pode ser tão grande em relação à imagem que o adulto tem do mesmo objeto que não haja ressonância possível.¹⁸⁵

Só libertado o adulto das suas próprias concepções adquiridas ao longo da vida, ele consegue compreender a arte infantil. Só compreendendo a Infância através da sua própria Infância, o adulto vai poder disfrutar plenamente da obra infantil.

Arno Stern, afirma:

¹⁸² GOMES, 2017: 49.

¹⁸³ REIS, 2003: 67.

¹⁸⁴ IDEM: 83.

¹⁸⁵ STERN, 1974: 26-27.

*(...) a Infância constitui uma parte importante da vida humana; não é um estado provisório. O que a criança sente, experimenta e exprime é importante e tem valor definitivo. Numa dada idade ela está numa situação particular que se não repetirá e na qual ela será capaz de fazer o que em nenhuma outra altura da sua vida fará de modo semelhante. À luz destas considerações a sua obra toma um valor intrínseco, absoluto - não é o esboço imperfeito, mas um estado acabado.*¹⁸⁶

Em contacto com materiais e suportes variados, a criança pode finalmente dar asas à sua imaginação, o que quer dizer que pode criar livremente exprimindo na obra criada a sua visão das coisas e não a visão do adulto. A sua obra traduz a sua forma de ver o mundo em determinada fase da sua vida. Não podemos comparar uma garatuja de uma criança com dois anos com uma obra da mesma criança aos seis anos já com um desenho mais pormenorizado. Cada uma das obras da criança representa a sua expressividade em momentos diferentes da sua vida. O importante é o sentimento expresso. E este é mais ou menos potente também dependendo não só do grau dos próprios sentimentos, como da potência dos materiais utilizados. “Quando a criança pinta, não especula sobre a estética, nunca produzindo portanto obras «gratuitas». Significa tal que, se, algumas vezes, o conteúdo emotivo da obra é mais violento que a linguagem que o quer exprimir, o contrário nunca acontece”.¹⁸⁷

A origem das formas e conteúdos das criações infantis, não surgem do nada. Elas são originadas externamente e são consequência do desejo que a criança sente de explorar e apropriar-se do mundo que a rodeia.

*Exprime, numa elaboração dirigida ao exterior, sensações tidas no decurso de uma fase diferente. As formas fixaram-se no seu cérebro ao mesmo tempo que as sensações; daí nasce um verdadeiro vocabulário do qual a criança se serve no momento de se exprimir. Esta associação da sensação e do signo é um factor importante que é preciso conhecer para se compreender a arte infantil. A criança não restitui recordações visuais, traduz plasticamente sensações e pensamentos. Quando representa objetos revive-os de maneira pessoal, carregando-os de si própria. Pode-se dizer que ela povoa o seu universo imaginário de objetos colhidos na Natureza, mas transpostos à sua escala e necessidades. Assim utilizados, nem sempre se parecem com que eram originalmente. Dando-lhes a criança, no seu quadro, funções diferentes do uso que dele fazemos no mundo real, não é de espantar que a configuração se afaste da que lhes conhecemos.*¹⁸⁸

A tendência do adulto que não compreende a arte infantil é abordar a criança pelo seu ponto de vista objetivo, de que tudo tem de ter uma finalidade. Pensando que contribui para o desenvolvimento dessa expressão artística da criança, com a simples pergunta «o que estás a fazer?» coloca a criança perante um dilema que vai ter de resolver. Pois que a criança ao criar

¹⁸⁶ *IBIDEM*

¹⁸⁷ *IDEM*: 29.

¹⁸⁸ STERN, 1974: 30.

tem apenas como objetivo o prazer da própria ação e não o propósito de criar algo para um fim específico. Muitas vezes a resposta que dá ao adulto é baseada no conhecimento que tem do próprio adulto, respondendo-lhe de acordo com aquilo que sabe que o vai satisfazer, mas que não tem nada a ver com o que realmente ela está a fazer. Muitas vezes o seu objetivo é apenas o movimento que produz.

O importante para a criança era a aquisição da confiança em si mesma, suscitada pelo poder de controlar os seus movimentos com a sua vontade. Conseguir que o corpo lhe seja obediente. O adulto desviou tal objetivo ao dar importância ao conteúdo desenhado. Sempre que voltar a desenhar, a criança preocupa-se agora com o que irá representar e com o modo como o adulto irá apreciar o que desenhou.¹⁸⁹

Deste modo, fica comprometida a espontaneidade e a criatividade da criança. A ação educativa que o adulto pensa pedagógica no sentido de contribuir para a evolução da própria criança tem precisamente um efeito contrário, inibindo e contrariando a sua vontade natural. “A liberdade de criar e a espontaneidade expressiva foram coertadas pelo desejo de executar desenhos do agrado do adulto. A sua falta de habilidade para corresponder a este propósito gera problemas psíquicos que já não encontram na expressão plástica a sua via de alívio catártico.”¹⁹⁰ Muitas vezes, isso leva à recusa total da sua expressão pelas artes. E inibindo toda a sua expressividade, está-se a negar à criança a catarse que lhe transmite muitas das vezes o equilíbrio psicológico que tanto precisa para a sua felicidade.

Este entrave não se verifica apenas na intervenção da expressão artística, mas também na sua forma de se exprimir verbalmente. Quando um adulto interrompe os pensamentos da criança, a sua expressão, corrigindo a sua fala ou ajudando-a, orientando-a segundo a sua forma de pensar, apresentando-lhe modelos prontos a consumir, impondo os seus padrões, está a limitar a atividade infantil, a impor barreiras à sua liberdade de expressão.

Lowenfeld elaborou uma lista orientadora para que quem trabalha diretamente com crianças as possa deixar exprimir-se, criando livremente. As suas orientações visam:

- *Considerar a expressão da criança como uma projeção da sua personalidade em formação;*
- *Compreender que, enquanto trabalha, a criança está adquirindo experiências importantes para o seu desenvolvimento;*
- *Estimular a criança nas suas relações com o ambiente;*
- *Apreciar o esforço da criança, quando esta consegue expressar a sua própria experiência;*
- *Compreender que as «proporções erradas» exprimem frequentemente, uma experiência;*
- *Compreender que as percepções da criança, a respeito da arte, são diferentes das dos adultos;*

¹⁸⁹ SOUSA, 2003: 173.

¹⁹⁰ *IBIDEM*

- *Apreciar os trabalhos artísticos da Criança de acordo com os seus próprios méritos;*
- *Colocar à disposição da criança um local apropriado, onde possa trabalhar;*
- *Ensinar a criança a respeitar as manifestações de arte dos outros;*
- *Encorajar o espírito de liberdade, que nasce da própria necessidade da criança se expressar por si mesma;*
- *Criar um clima de tolerância, propício à espontaneidade expressivo-criativa;*
- *Deixar que a criança desenvolva a sua própria técnica, através da experimentação.*¹⁹¹

Estas orientações se bem que foram redigidas com vista à educação artística das crianças, pode ser estendida a todas as áreas de expressão infantil, nomeadamente nas sessões de Filosofia para Crianças.

4.2 - Fenómeno Comunicativo e Estético – a teoria da receção

*«O vento é o mesmo, mas a sua resposta é diferente em cada folha»*¹⁹²

Basearemos o estudo apresentado neste subcapítulo, num artigo escrito por Wolney Unes e publicado na revista *Estudos* da Universidade de Goiás, sobre a teoria da estética da receção defendida por Hans-Robert Jauss e Wolfgang Iser.

A experiência estética, vivida nas sessões de Filosofia para Crianças, que apresentamos no nosso estudo de caso a partir da obra de Afonso Cruz compreende-se melhor à luz da teoria da receção que mostra como o objeto estético formado a partir da receção da obra está dependente de como as crianças sentem e criam, dando novos sentidos ao objeto artístico apresentado.

Wolfgang Iser, na sua obra *O ato da leitura*, propõe que a obra não está pronta quando o artista a finaliza. A obra para ficar completa precisa do recetor, ou seja, de quem a contemple, de quem a aprecie.

O autor centrou o seu trabalho num ponto que interessa particularmente à Educação Pré-escolar - a relação entre a realidade e o imaginário - já que esta relação predomina nas vivências de uma sala de Jardim de Infância muito mais do que noutra lugar qualquer. Esta relação na Infância é realmente uma constante, pois as crianças criam outras realidades

¹⁹¹ SOUSA, 2003: 182.

¹⁹² MEIRELES, 1945: 294.

ficcionais a partir da própria realidade onde se inserem, como se criassem universos paralelos. E é nesses universos paralelos que a criança melhor apreende e organiza na sua consciência a realidade que a envolve para nela melhor poder agir, intervir.

Robert Jauss também nos fala nas experiências estéticas vividas pelos recetores das obras artísticas, mostrando-nos, tal como Iser, que uma obra só fica completa após a fruição por parte do recetor. A experiência estética seria igualmente uma experiência do mundo, dando sentidos infinitos à própria obra, dependendo da forma como o objeto seria percebido individualmente. Assim, uma obra terá uma infinidade de sentidos, como há uma infinidade de recetores.

Esta experiência vivida pelos recetores perante o objeto artístico transformado em objeto estético, no nosso estudo de caso está bem patente na forma como cada criança reagiu perante a obra de Afonso Cruz - o nosso objeto estético. O escritor limitou-se a descrever e a ilustrar sucintamente a situação apresentada. As crianças que perceberam a obra, que a viram, escutaram, pensaram, foram mais além da obra criada pelo artista, dando-lhe novos sentidos, novos significados.

Umberto Eco, na sua *Obra Aberta*, também referiu a incompletude da obra na mão do artista, contrapondo a obra ideal-idealizada pelo artista - e a obra real, formada a partir da percepção do recetor da obra.

Cada recetor da obra, no caso estudado, cada criança da Educação Pré-escolar nas sessões de FpC, apropriou-se da obra à sua maneira, filtrou-a de acordo com o seu próprio universo e recriou-a numa nova obra, com novos sentidos. (Lembro aqui que o cheiro a morango descrito num dos textos apresentados deu mesmo origem a um novo sentido muito palpável - a elaboração do doce de morango - um cheiro descrito que passou a cheiro materializado).

Pareyson, apresentado neste artigo de Wolney Unes, chega mesmo a denominar de autor todos os envolvidos nesta questão de construção da obra artística. Para este investigador haveria um primeiro autor - o criador da obra original - e um segundo autor que seria o leitor, recetor da obra que lhe daria um novo sentido de acordo com as suas próprias experiências, numa participação ativa de construtor da experiência estética.

Assim, todo o processo de percepção de uma obra artística, seja ela de que tipo for, seria, segundo Pareyson, um exercício de congenialidade, o que quer dizer de união de génios criadores. Desta forma, criador e recetor são vistos como coautores da obra finalizada e nela se vislumbra, na comunicação apresentada aos demais, esse trabalho de interação, de comunicação interna, entre o primeiro autor, a obra original, o segundo autor e a obra finalizada.

Pareyson mostra-nos, deste modo, como a obra e a sua interpretação são indissociáveis, uma vez que se confundem uma com a outra.

Ainda outro autor, defensor desta teoria da receção, o filósofo Gadamer diz-nos que para haver uma melhor compreensão do todo numa obra, teria de haver uma inter-relação entre a experiência passada do leitor, recetor da obra, com o mundo e a sua situação presente, atribuindo Gadamer, a esta relação, a denominação de *Comunhão misteriosa das almas*. Constatamos aqui que este filósofo aponta para uma vertente historicista nesta relação entre criador e recetor, afirmando que esta relação ocorre num diálogo entre dois tempos - na capacidade de relacionar acontecimentos passados com os momentos presentes em que o recetor está inserido. Gadamer situa assim a obra artística como tendo como objetivo mostrar o mundo¹⁹³. Sem a obra o mundo seria visto de uma forma mais reduzida. O recetor ficaria com uma visão reduzida da essência do próprio mundo. A obra contribuiria para o alargamento da visão do mundo no próprio recetor. E este movimento de ampliação seria infinito. E seria graças a este movimento que cada um veria desenvolvida a sua capacidade de melhor se situar, transformar e adaptar o mundo às suas necessidades.

Robert Jauss explica a perceção da obra pelo recetor, mostrando que essa perceção se apresenta em três fases distintas¹⁹⁴:

- Numa primeira fase, em que o recetor se apresenta perante a obra e a receciona com sentimento, com emoção que lhe permite a criação da sua perceção estética;
- Numa segunda fase, ocorreria uma interpretação pessoal a partir das vivências do recetor, do saber prévio do mesmo, colocando-as em relação com a obra;
- Na terceira fase, dar-se-ia, finalmente, a construção do objeto estético a partir do sentimento desenvolvido ao longo das três fases. De salientar que esse mesmo objeto criado pode ou não satisfazer as expectativas do recetor perante a obra original.

No estudo de caso apresentado neste trabalho, o objeto estético construído foram essencialmente as perguntas elaboradas pelas crianças a partir dos textos escutados, das imagens observadas.

As perguntas complementaram a obra, deram origem a novas criações, preencheram vazios ocorridos nos textos de Afonso Cruz.

Segundo Iser, estes vazios formam o objeto para a verdadeira atividade criadora do recetor. Esses vazios são passíveis de ser preenchidos com múltiplas interpretações e criações pelos múltiplos recetores.

¹⁹³ GADAMER, 1989: 82.

¹⁹⁴ JAUSS, 1979: 45.

Na verdade, uma só obra original possibilita uma infinidade de interpretações, logo uma infinidade de obras reais, tantas quanto o número de recetores da obra.

Assim também a questão da Estética ganha aqui, com a teoria da receção, outros contornos. Não haveria uma só Estética, mas diversas Estéticas em função do número de recetores. Mas isso são outros Caminhos que não cabem neste trabalho!

Parte V - Estudo de caso: Sessões de Filosofia para Crianças num Grupo da Educação Pré-escolar

«O caminho da filosofia é um caminho inacabado e inacabável no pensamento. Praticada com crianças [infantes], oferece a possibilidade de ser percebida através de uma procura, ajuda a manter o ritmo, a não esquecer os inícios, a valorizar a ausência de certezas, a notar a incompletude de muitos caminhos ainda por andar, a explorar outros caminhos sempre presentes»¹⁹⁵

No âmbito da realização do estudo de caso para esta dissertação, foi elaborado um Termo de Consentimento Informado a fim de obter autorização por parte dos Encarregados de Educação das crianças do grupo com quem trabalho como Educadora de Infância e como Facilitadora de sessões de Filosofia para Crianças, a fim de poder desenvolver algumas Sessões de Filosofia para Crianças realizando gravações no formato Áudio. Estas atividades, que consistiram em três sessões de Filosofia para Crianças, tiveram de ser realizadas *online*, pois a pandemia apanhou-nos no decorrer deste processo e houve necessidade de fazer alguns ajustes. Com as escolas fechadas, era impossível realizar as Sessões de Filosofia para Crianças na sala, presencialmente, em comunidade. Ainda houve tempo para refletir na opção de não ter realizado atempadamente as sessões devido à ausência de algumas crianças por doença (surto de varicela). Essa opção teve em conta não só a ausência das crianças mais participativas oralmente, o que era imprescindível para a gravação áudio, para o estudo da parte V, mas também resultou na constatação que seria para as crianças uma perda de oportunidades de diálogo e partilha de temas que guiariam todas as atividades posteriores nas sessões subsequentes. Ponderaram-se as hipóteses de adiar para o próximo ano letivo ou realizar as três sessões através de videoconferência. Esta última opção foi a escolhida, pois a escrita desta tese, partindo da experiência, da experiência vivida, conflui numa escrita de vida, da relação entre pensamento e a ação, fruto dos Estímulos utilizados e da criação de *obras artísticas* por parte das crianças, ou seja, a manifestação daquilo a que Lowenfeld chamou de *livre expressão criadora*. Como dizia Larrosa, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.”¹⁹⁶ Só a confrontação com a realidade vivida na Comunidade de Investigação Filosófica poderia provocar reflexão, possibilidades de pensamento, ou seja a metacognição necessária para este estudo.

¹⁹⁵ KOHAN, 2007: 82-83.

¹⁹⁶ LARROSA, 2002: 21.

As sessões planejadas não corresponderam às expectativas iniciais, pois facilmente se constatou que o fator tempo em videoconferência era impeditivo de realizar todas as fases que uma sessão normal tem, com crianças tão pequenas. Assim optou-se por realizar as primeiras fases: a apresentação do Estímulo; o levantamento de perguntas e a votação para escolha da pergunta que levariam consigo a fim de refletirem e com o auxílio da família, criar algo através da expressão artística ou literária. Nestas sessões, o enfoque foi dado ao levantamento de perguntas e escolha de uma através de votação coletiva para reflexão e construção de um objeto ou frase a que podemos chamar objeto artístico da Infância. E foi neste momento que surgiu a necessidade de incluir os estudos de Jausse sobre a teoria da recepção para melhor entendermos o valor das perguntas. Pois como dizia a professora Magda Costa Carvalho no seu recente livro *Filosofia para Crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas*, “as perguntas, que sempre foram as pérolas preciosas dos filósofos, são também um dos brinquedos favoritos da infância. As crianças perguntam como quem brinca... e, quando brincam, fazem-no muito a sério”.

Nesse contexto, solicitamos a autorização, aos Encarregados de Educação, para gravar registros áudio da participação dos seus Educandos nas referidas sessões. Todos os elementos respeitantes à identificação das crianças foram tratados de forma confidencial recorrendo a procedimentos de codificação (Pseudonimização). Apenas os investigadores tiveram acesso a esta codificação, assim como aos ficheiros áudio, os quais, logo após a conclusão do estudo, foram destruídos.

5.1 - Sessões *online* com as crianças da Educação Pré-escolar

«O nosso sonho é o de criar uma sociedade em que uma minoria não explore as maiorias. Criar uma sociedade em que por exemplo, perguntar seja um ato comum, diário...»¹⁹⁷

1.ª Sessão *Online*

Dia 15/05/2020

A sessão foi dividida em dois grupos, pois a plataforma utilizada, *Messenger*, a mais simples para os Encarregados de Educação acederem com maior facilidade, apenas permitia 8 participantes de cada vez.

1.º Grupo - 7 crianças (com os nomes codificados escolhidos por eles numa anterior sessão presencial - Patrick; Mickey; Bob; Blaze; Frozen; Margarida; Winnie) + Facilitador:

As crianças já tinham experimentado algumas sessões pelo *Messenger*, de forma que o facto de estarem *online* não era um fator novidade. No entanto, foi-lhes proposto iniciarmos a sessão com um quebra-gelo de forma a permitir que as crianças ganhassem maior confiança em si próprias, para que a sua participação fosse mais ativa oralmente. Mas porquê o uso de um quebra-gelo se todos se conhecem bem? Esta poderia ser uma pergunta lançada por alguém que pensa que este tipo de jogo só é necessário quando os intervenientes não se conhecem bem. Mas não é o caso. Além de descontrair, esta brincadeira resgata e trabalha as experiências de cada criança, fazendo-as descobrir que pensar e falar em grupo é mais fácil do que possa parecer. É um recurso de aproximação entre os intervenientes para uma melhor participação. Então, este tipo de jogo foi usado para ajudar a aliviar a tensão individual, pois era a primeira sessão do grupo *online* gravada, permitindo uma maior desinibição por parte das crianças para uma melhor expressividade. Assim, propusemos o seguinte:

Quebra-gelo: Imaginar – “O que metias no cesto se fosses ao supermercado”:

Após a pergunta do jogo, as respostas não se fizeram esperar. Então, no cesto houve espaço para: brinquedo; cola; maça; pintor; nozes; bolachas; doces; fruta. Salta-nos à vista que os desejos das crianças vão para algo muito simples, como necessidades do âmbito fisiológico, como é o caso dos alimentos. Terá sido por associação ao que realmente costuma ser prática usual nas compras da própria família? Terão escolhido frutas pelo facto de terem participado no projeto “Heróis da Fruta”? O certo é que os pedidos não foram desejos impossíveis de realizar. A criança que disse pintor devia querer referir tintas para pintar, pois

¹⁹⁷ FREIRE e FAUNDEZ, 1985: 109.

na escola era a sua ocupação favorita! Imaginar foi o objetivo alcançado porque tal como dizia Albert Einstein: “A imaginação é mais importante que o conhecimento. O conhecimento é limitado. A imaginação circunda o mundo.”

Após o jogo passamos à apresentação do livro e do texto que iria servir de Estímulo ao diálogo.

Apresentação do livro: *O livro do ano*

A sessão prosseguiu então com a apresentação do livro feita pela facilitadora da sessão, dizendo: “Conseguimos imaginar muita coisa para meter no cesto, pois pela imaginação conseguimos tudo o que queremos. Agora vou-vos apresentar um livro que vos trago hoje. Este livro, que se chama *O livro do ano*, foi escrito e ilustrado por um escritor que já escreveu vários livros - Afonso Cruz. Este livro é diferente dos outros que vos tenho trazido pois não é bem uma história como vocês conhecem. São pensamentos escritos, em forma de diário. E vocês sabem bem o que é um diário pois no dia em que soubemos que íamos para casa e ficar muitos dias sem ir à escola, fizemos um diário que vocês levaram para casa a fim de nele registarem o que fizessem de mais importante nesses dias.



Fig. 6 - Diário que cada criança elaborou.

Pois bem imaginar era o que a menina da história que hoje trouxe fazia como ninguém. Uma menina cujo nome não sabemos (foi mostrada a imagem que aparece nas guardas do livro), mas que talvez o possamos adivinhar ao longo das páginas do diário.



Fig. 7 - Imagem que ilustra a personagem do livro.

Pois esta menina decidiu escrever no diário aquilo que os seus pensamentos lhe diziam. Aliás, na contracapa deste livro maravilhoso somos alertados para o que nos espera. «Estas são as páginas do diário de uma menina que carrega um jardim na cabeça...». No fundo, esta menina é um pouco como todos nós – ela vê, observa, reflete e escreve o que vai sentindo e sonhando.

Assim, após esta pequena introdução, procedeu-se à leitura expressiva do texto do dia 4 de fevereiro (Fig. 1).

Após a leitura, fez-se uma pausa e explicou-se que as crianças podiam refletir um pouco sobre o que acabavam de ouvir para tentarem encontrar a pergunta que sentissem que era para eles a que necessitava de resposta. Assim e rapidamente as perguntas foram ditas à vez:

- 1.^a - “Como é que a menina fez a ferida?” - Blaze
- 2.^a - “A menina nesse mês era feliz?” - Frozen
- 3.^a - “Como é que a ferida do joelho sarou?” - Winnie
- 4.^a - “Porque é que a menina magoou a perna?” - Patrick
- 5.^a - “Porque é que doía sempre a ferida?” - Margarida
- 6.^a - “O que é uma menina?” - Mickey
- 7.^a - “Quantos anos tinha a menina?” - Bob

Normalmente, nas sessões presenciais, era costume escrever as perguntas de modo a ficarem visíveis para todos poderem votar. Nas sessões *online*, foram escritas mas não ficaram visíveis para todos, pois seria necessário usar outras funcionalidades da tecnologia, como por exemplo o compartilhamento do ecrã, o que não traria grande vantagem devido ao entusiasmo que demonstravam por estarem novamente em contacto uns com os outros, fazendo algum ruído de fundo que impedia uma melhor concentração. Optou-se por registar as perguntas e lê-las uma a uma a cada votante, para que pudessem pontuar cada pergunta.

Depois das perguntas elaboradas, era tempo de votar, escolhendo a Pergunta que ficaria para ser trabalhada filosoficamente. Na votação, cada criança atribuiu a pontuação de um a sete a cada pergunta, sendo que sete representava a maior pontuação e um a menor. Aqui foi fundamental a ajuda dos Encarregados de Educação que ajudaram as crianças com mais dificuldades na contagem. Na escola usavam bolinhas verdes; nesta sessão *online* teve de se usar os números.

O resultado foi o seguinte:

- 1.º lugar - “Como é que a ferida do joelho sarou?” - 33 pontos
- 1.º lugar - “A menina nesse mês era feliz?” - 33 pontos

- 3.º lugar - “Como é que a menina fez a ferida?” -32 pontos
- 4.º lugar - “Porque é que doía sempre a ferida?” -30 pontos
- 5.º lugar - “Quantos anos tinha a menina?” - 26 pontos
- 6.º lugar - “Porque a menina magoou a perna?” - 24 pontos
- 7.º lugar - “O que é uma menina?” - 18 pontos

Como podemos constatar verificou-se um empate na primeira votação. Assim houve necessidade de desempatar, realizando nova votação entre as duas perguntas empatadas, sendo que desta vez, cada criança apenas atribuía um ponto a uma pergunta. E o resultado foi o seguinte:

- 1.º lugar - “Como é que a ferida do joelho sarou?” - 4 pontos
- 2.º lugar - “A menina nesse mês era feliz?” - 3 pontos

Com a pergunta escolhida e o tempo já muito para além do recomendável, pois as crianças já denotavam algum cansaço, foi proposto que, em casa, com a ajuda dos familiares, tentassem encontrar uma forma de mostrar aos amigos como achavam que a ferida tinha sido sarada. Para isso foi sugerido que usassem todos os materiais que quisessem, da forma que lhes desse mais prazer e que publicassem na nossa página do grupo no *Facebook*. Houve ainda tempo para um breve resumo do que se tinha passado e para se realizar a avaliação da sessão, não através de símbolos coloridos como na escola, mas através do gesto do dedo polegar. E os dedos do polegar todos virados para cima mostraram como a sessão tinha sido do agrado de todos, ainda que eu como facilitadora me sentisse um pouco desiludida por não ter havido o diálogo tão apreciado nas sessões presenciais. Mas, posteriormente, ao reler as perguntas elaboradas pelas crianças, percebi como as sessões podiam cumprir o seu objetivo de promover o pensar, o praticar a escuta do outro, e o de praticar a capacidade de verbalizar pensamentos, permitindo continuar a identidade do grupo e o “crescimento saudável da autoestima, ao mesmo tempo que descobrem relações entre pensar, falar e fazer”.¹⁹⁸

Esta metodologia encontrada para realizar uma sessão de Filosofia para Crianças falha por não permitir um aprofundamento do diálogo entre os participantes - o ponto fundamental numa sessão de filosofia. Mas atendendo a todas as condicionantes e como o objetivo deste estudo se centrou no desenvolvimento do aspeto estético nas obras criadas a partir dos Estímulos, deixamos que as crianças aprofundassem esse diálogo com as famílias e ficamos à espera dos resultados. Temos a convicção plena de que sem diálogo não poderia ter havido os resultados que tivemos. Alguns registos em vídeo atestam-no. Aqui, deixamos fotos de

¹⁹⁸ MENDONÇA, 2011: 18.

alguns trabalhos que nos chegaram e que nos provam como ao longo das sessões os cuidados com o aspeto estético dos trabalhos foram sendo aperfeiçoados.

Em confinamento, os próprios Encarregados de Educação também não tinham muitos materiais para dar asas à imaginação. Tiveram de se socorrer dos materiais caseiros que tinham à disposição. Mas aqui realço todo o trabalho que houve entre Encarregados de Educação e educandos. Sem o envolvimento da Família nas sessões, não teria sido possível a concretização deste estudo. Nas imagens que se seguem partilhamos alguns dos trabalhos enviados alusivos à pergunta escolhida.

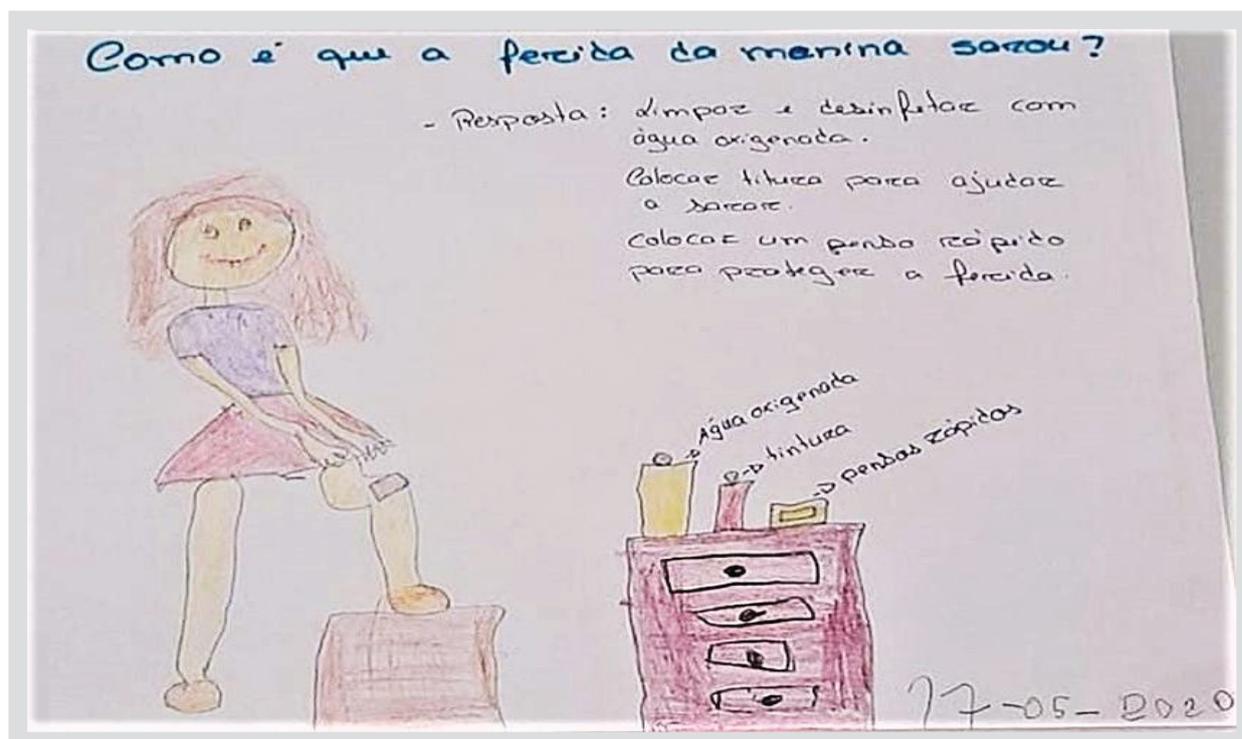


Fig. 8 - Trabalho enviado pela Margarida mostrando como a menina tratou a ferida.

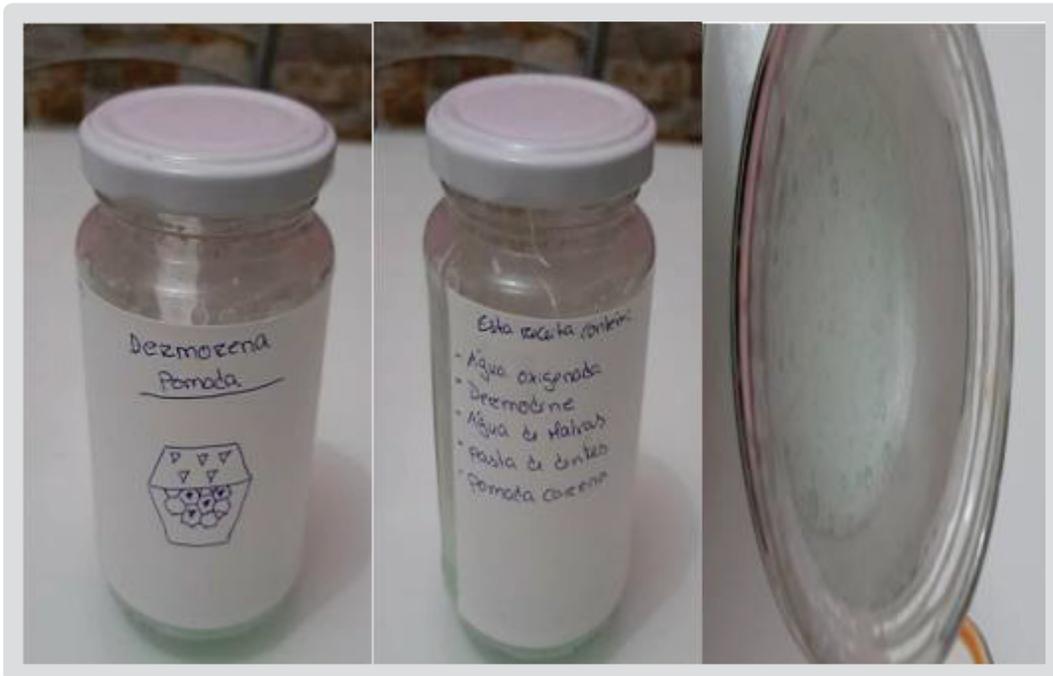


Fig. 9 - Trabalho realizado pela Margarida: O remédio que tratou a ferida da menina

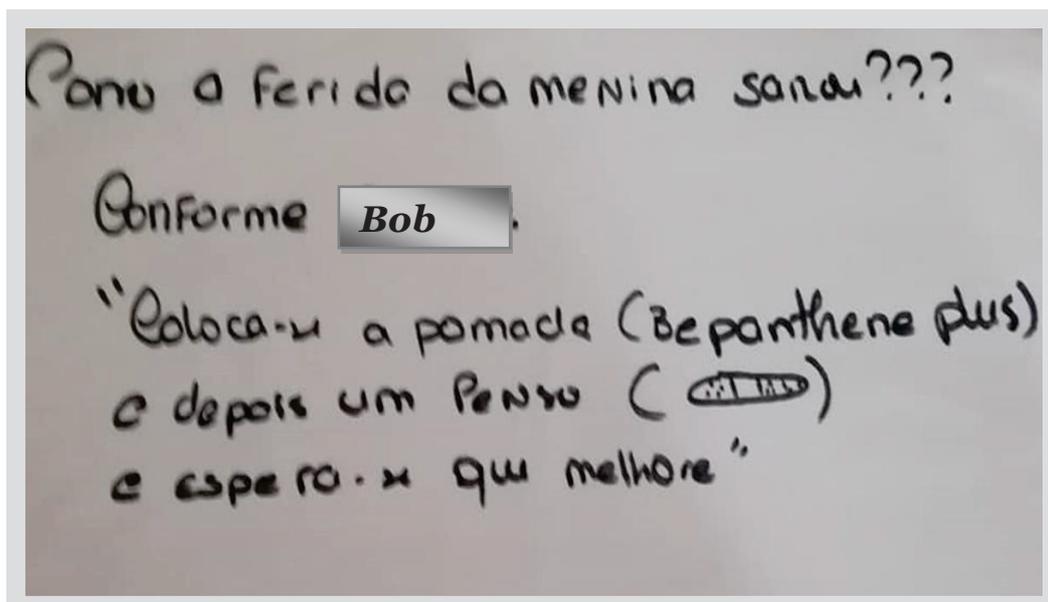


Fig. 10 - Resposta do Bob.



Fig. 11 - Trabalho enviado pelo Blaze: outra solução...ida ao hospital.

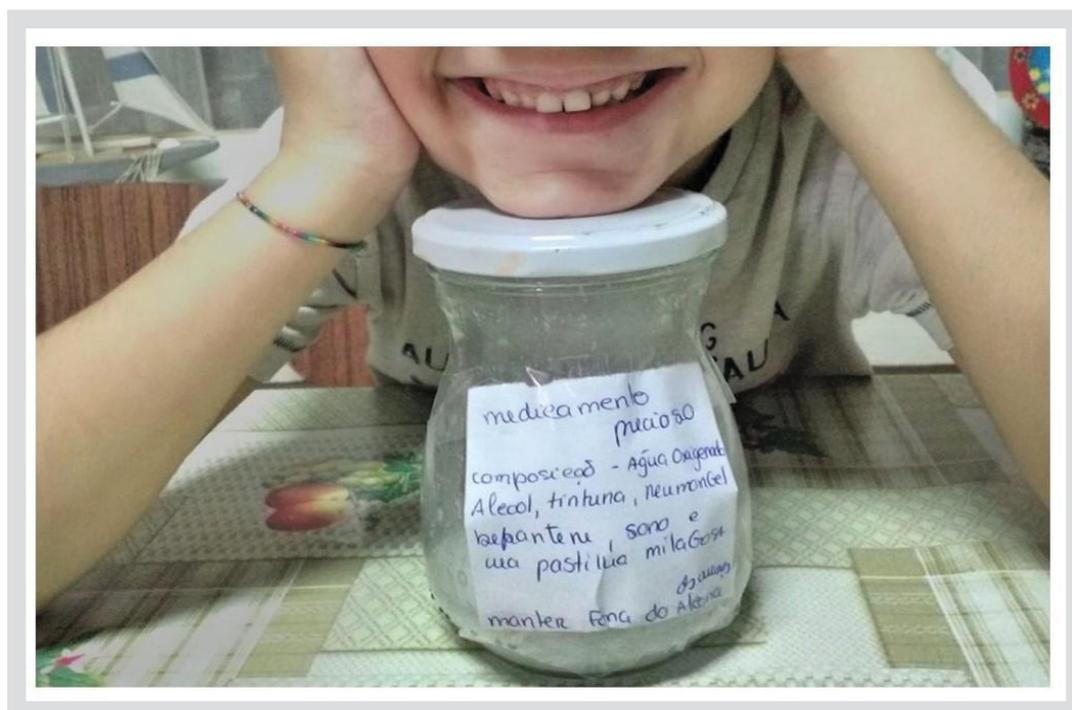


Fig. 12 - Trabalho enviado pelo Winnie: “medicamento precioso”.

Como nos é dado a perceber nos registos enviados, as crianças encontraram diferentes formas de responder à questão em causa. Bob dá uma resposta prática e objetiva. A Margarida propõe tratar da ferida com a pomada e um penso rápido, enquanto o Blaze sugere uma ida ao hospital, uma experiência que pode ter convocado do seu quotidiano. Por sua vez o Winnie foi ao armário dos medicamentos e resolveu o problema convocando a sua criatividade na criação de um medicamento precioso.

2.º Grupo - 4 crianças (com os nomes codificados escolhidos por eles numa anterior sessão presencial - Minnie, Panda, Anna, Ariel) + Facilitador.

Neste grupo, não foi possível realizar o quebra-gelo, pois estavam demasiado ansiosos devido ao tempo que tiveram de esperar para entrar na sessão. Também queriam muito saber o que se tinha passado na sessão que terminara para o primeiro grupo. Assim, sem mais delongas, foi apresentado o mesmo Estímulo e explicado o funcionamento das sessões *online*, visto haver algumas alterações ao formato que eles conheciam presencialmente.

Após terem escutado a leitura da página do diário, logo surgiram as perguntas, demonstrando um teor de perguntas muito diferentes das do primeiro grupo, provando como um mesmo Estímulo pode provocar pensamentos muito diversos. Assim, as perguntas surgidas não se preocuparam tanto com a questão que facilmente lhes acontece na sua própria vida, como o caso da questão prática do tratamento para a queda da menina, mas sim, da essência das coisas. Vejamos as perguntas e respetivas pontuações resultantes no método aplicado já explicado na sessão anterior.

1.º lugar - “O que é um diário?” - 12 pontos

2.º lugar - “O que é um dia?” - 11 pontos

3.º lugar - “Quantos dias existem?” - 9 pontos

4.º lugar - “Porque é que ela tinha de cair?” - 8 pontos

Mais uma vez sem tempo para dialogar, foi igualmente pedido a este grupo que realizassem um trabalho sobre a pergunta escolhida - O que é um diário?

As respostas foram sendo enviadas para a página do grupo no *Facebook*.

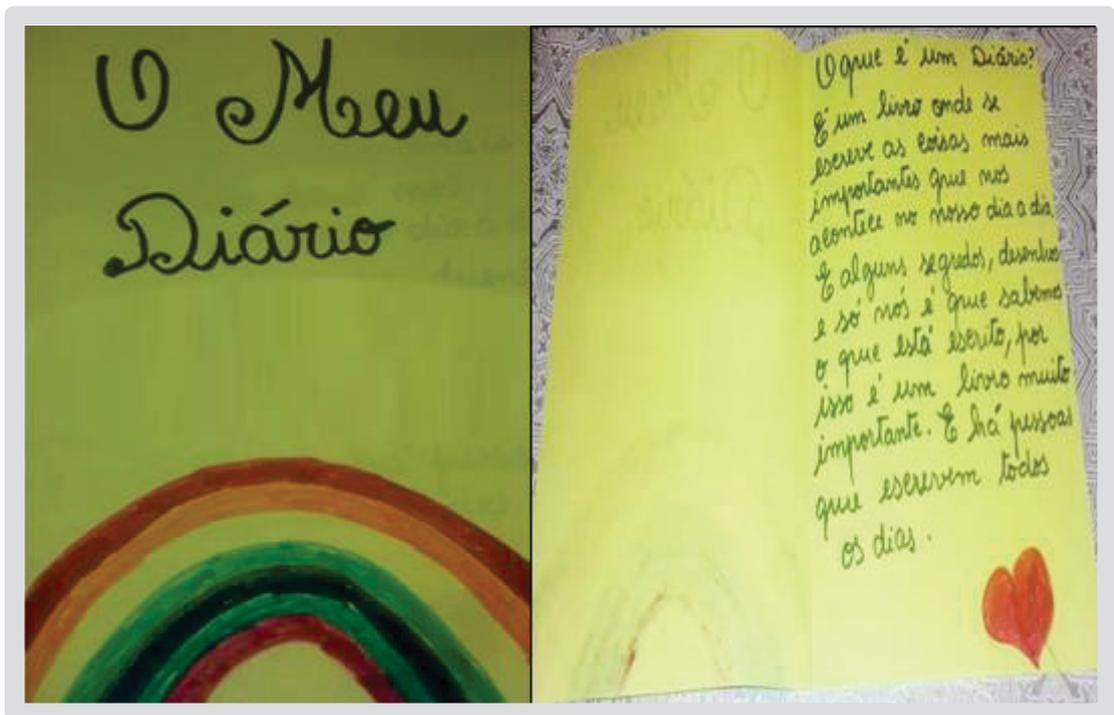


Fig. 13 - A reflexão da Ariel sobre a essência de um diário na sua perspectiva.



Fig. 14 - O trabalho enviado pelo Bob.



Fig. 15 - O trabalho enviado pela Minnie.

Uma vez mais, as crianças convocam a sua criatividade e utilizam o desenho para partilharem a sua ideia de diário. Ariel ditou a sua própria definição. O Bob resolveu registar no seu diário o que fazia naqueles dias. (Nota-se o pormenor da porta da casa trancada com um X) A Minnie também refletiu sobre a natureza do diário vendo-o como um esconderijo de segredos.

2.ª Sessão Online

Dia 22/05/2020

1.º Grupo - 7 crianças (com os nomes codificados escolhidos por eles numa anterior sessão presencial - Minnie, Mickey, Ariel, Barbie, Frozen, Caracolinhos, Winnie) + Facilitador.

Mais uma vez foi usada a plataforma do *Messenger*. Nesta sessão, entraram mais duas crianças que estiveram ausentes na primeira sessão e houve necessidade de uma breve resenha do que se tinha feito na última sessão. Por este motivo, não se realizou um quebra-gelo. Assim, após esta pequena introdução, procedeu-se à leitura expressiva do texto do dia 15 de junho (Fig. 2). Após a leitura, vieram as reações em forma de pergunta:

- 1.ª - “Porque é que as flores só nascem com a chuva da primavera?” - Minnie
- 2.ª - “O que é a chuva?” - Ariel
- 3.ª - “O que é o verão?” - Winnie
- 4.ª - “Porque é que só no outono é que as flores caem?” - Frozen
- 5.ª - “Porque é que as flores nascem na primavera?” - Barbie
- 6.ª - “O que é a primavera?” - Mickey
- 7.ª - “Porque é que os passarinhos só cantam na primavera?” - Caracolinhos

A votação decorreu da mesma forma que na primeira sessão:

Cada criança atribuiu a pontuação de um a sete a cada pergunta, sendo que sete representava a maior pontuação e um a menor. Mais uma vez foi fundamental a ajuda dos Encarregados de Educação.

O resultado foi o seguinte:

- 1.º lugar - “Porque é que as flores só nascem com a chuva da primavera?” - 36 pontos
- 2.º lugar - “O que é a chuva?” - 32 pontos
- 3.º lugar - “Porque é que só no outono é que as flores caem?” - 32 pontos
- 4.º lugar - “O que é a Primavera?” - 27 pontos
- 5.º lugar - “Porque é que os passarinhos só cantam na primavera?” - 25 pontos
- 6.º lugar - “Porque é que as flores nascem na primavera?” - 23 pontos
- 6.º lugar - “O que é o Verão?” - 23 pontos

Mais uma vez, se sugeriu que em família refletissem sobre a pergunta escolhida e que, com os materiais que quisessem, elaborassem trabalhos mostrando a reflexão feita e partilhassem com os colegas os resultados obtidos. Houve ainda tempo para um breve resumo do que se tinha passado e para se realizar a avaliação da sessão que foi uma vez mais apontada, pelos polegares virados para cima, como uma sessão positiva.

E as reflexões chegaram...

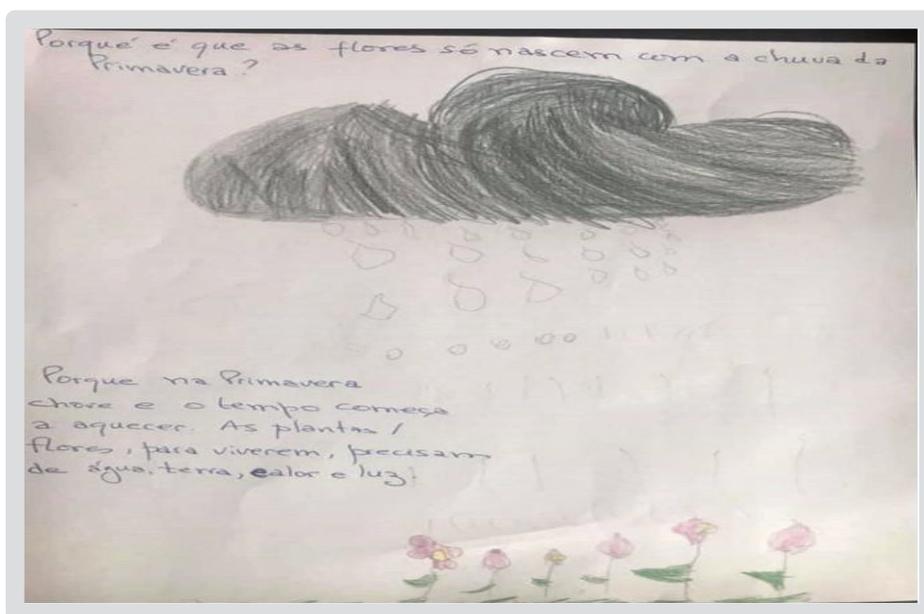


Fig. 16 - Resposta da Ariel.

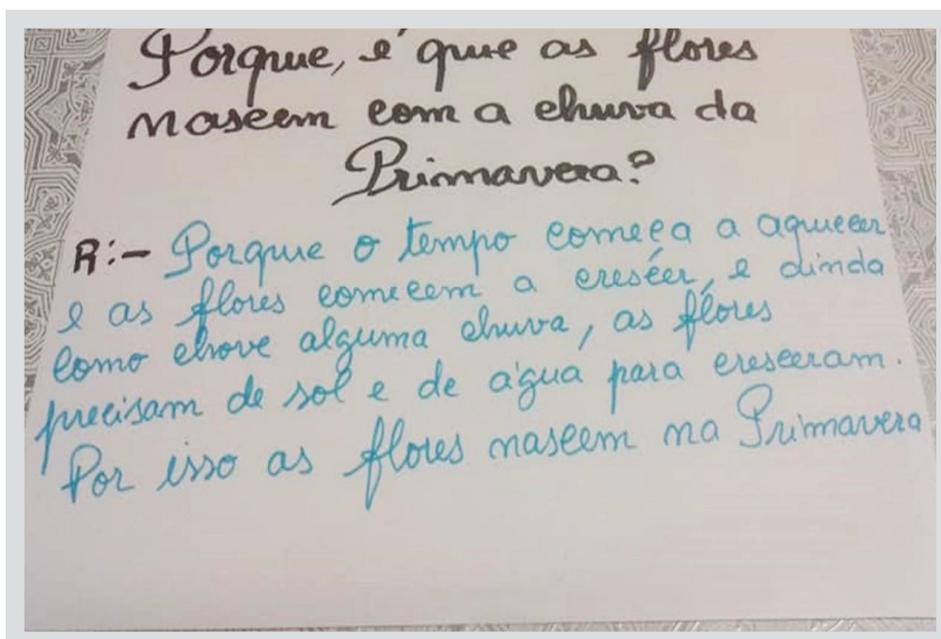


Fig. 17 – Resposta da Minnie.



Fig. 18 e 19 - Respostas da Frozen.



Fig. 20 - Resposta da Caracolinhas.



Fig. 21, 22 e 23 - Outros trabalhos enviados



Fig. 24 e 25 - Respostas da Ariel e da Margarida



Fig. 26 - A Margarida a confeccionar o doce de morango com a avó.

Uma vez mais, tal como nos é dado a perceber nas imagens que acima partilhamos, as crianças convocaram diferentes estratégias para responder à questão em causa. A Ariel, a Minnie e a Frozen usaram a lógica. A Caracolinhos desenhou as ervas e uma flor bem grande realçando a importância da chuva. Houve também outras crianças que resolveram fazer experiências com sementeiras. No caso da Ariel e da Margarida, estas quiseram experimentar se a água da torneira servia ou não para fazer crescer as flores e por isso lançaram alguma sementes à terra. Terão conseguido provar o que queriam?

A Margarida gosta muito de morangos. Ao ouvir a leitura do diário do dia 15 de junho, interrogava a mãe sobre a razão pela qual a menina escolheu um frasco que era de doce de morangos. Será que a menina também gostava muito de doce de morango como ela? O diálogo entre mãe e filha só se pode tentar adivinhar, sabendo que a menina tão pensativa é também muito criativa. Ela não se limitou a responder à pergunta que o grupo tinha escolhido, mas, também, quis fazer o doce que, não fosse a pandemia, partilharia com os amigos. Assim a avó ajudou-a a concretizar a sua vontade que nasceu da escuta do diário trabalhado na segunda sessão *online*. Achemos esta ideia muito curiosa até porque esta era uma das estratégias que tínhamos planeado desenvolver na sala de atividades para trabalhar o texto em causa caso nos tivéssemos mantido no ensino presencial.

2º Grupo - 3 crianças (com os nomes codificados escolhidos por eles numa anterior sessão presencial Patrick, Margarida, Pluto) + Facilitador.

Neste grupo, houve muito ruído de fundo, porque um dos elementos do grupo tinha gatinhos bebés, o que captou bastante interesse, mas, depois de ter sido dado espaço para falarem dos animais domésticos e de terem visto os periquitos da sala que se encontravam ao cuidado de uma destas crianças, conseguiu-se fazer um resumo dos trabalhos já elaborados a

partir da primeira sessão e apresentar o novo Estímulo. Primeiro, apresentamos a imagem que acompanha o texto. As crianças perceberam que a menina estava a regar as plantas.

Após a leitura, o Pluto disse que tinha morangos no quintal e que a sua avó fazia doce de morango. O Patrick disse que era preciso água e açúcar para fazer doce. O Pluto disse que ia fazer um vídeo para mostrar aos amigos como se faz o doce de morango. Logo pensamos: “Se crescessemos todas as vezes que ficamos orgulhosos com as ideias destes meninos, já tocávamos as nuvens!”

As perguntas e respetivas votações foram as seguintes:

- 1.º lugar - “Porque é que a menina precisava da água da chuva?” - Pluto - 7 pontos
- 2.º lugar - “Porque é que a chuva mata?” - Patrick - 6 pontos
- 3.º lugar - “Porque é que a chuva faz crescer as flores?” - Margarida - 5 pontos

As reações registadas pela Família, que partilhamos nas imagens que se seguem, foram chegando nos dias seguintes.

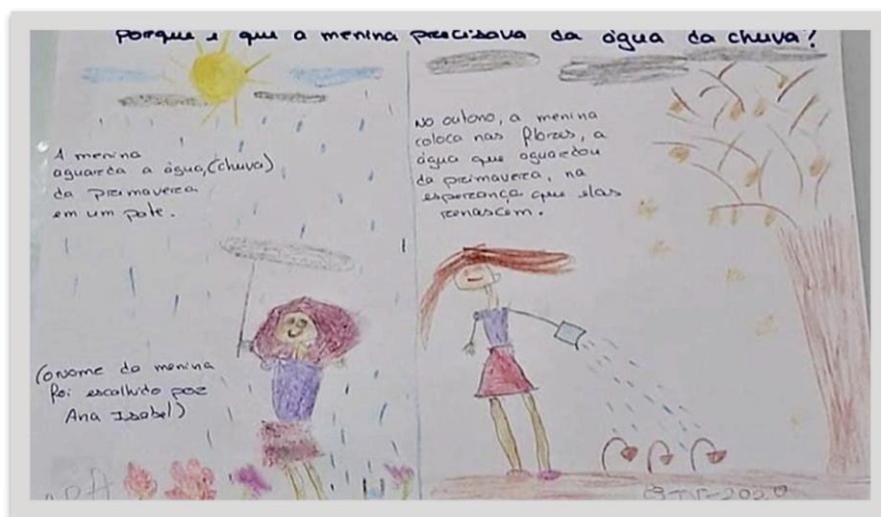


Fig. 27 - Trabalho enviado pela Frozen.



Fig. 28 e 29 - Trabalho do Patrick.



Fig. 30 – Trabalho do Pluto



Fig. 31 e 32 - Trabalhos do Patrick e do Pluto.

Pelas imagens recebidas podemos constatar que a vontade de verificar a veracidade das palavras do texto foi muito grande. Algumas crianças quiseram experimentar se a água da torneira servia ou não para fazer crescer as flores, por isso plantaram e regaram algumas sementes. Terão conseguido provar o que queriam? O Patrick, depois de realizar o desenho que prova como a chuva faz crescer as plantas, lembrou-se de recolher água da chuva para usar no Outono. Conseguiria alcançar o objetivo proposto? Não o sabemos, mas a ideia desta criança é também provar a possibilidade enunciada nas palavras que ouviu. O Patrick e o Pluto também recorreram à pintura, para realizarem um quadro que nos mostra como as plantas ficariam ao crescer com água da chuva.

A resposta com recurso à lógica, por parte do Pluto, demonstra bem como as sessões de Filosofia para Crianças são uma ferramenta para ajudar a pensar bem. Mas também são uma ferramenta criativa como podemos ver pelo trabalho da Frozen, que além do registo das imagens não quis deixar a menina sem nome e a nomeou de Ana Isabel.

3.ª Sessão Online

Dia 29/05/2020

1.º Grupo - 4 crianças (com os nomes codificados escolhidos por eles numa anterior sessão presencial Mickey, Ariel, Frozen, Margarida, Panda, Patrick, Barbie) + Facilitador + 3 crianças que entraram após a votação.

Mais uma vez usamos a plataforma do *Messenger*. Nesta sessão, apenas houve um grupo presente e reduzido. Ao longo da sessão entraram mais duas crianças, que não participaram na votação, mas sim no diálogo que se conseguiu estabelecer após a votação. A justificação foi que, como muitos Encarregados de Educação já não estavam em confinamento e tinham regressado ao trabalho e algumas crianças tinham ficado a cargo de avós que não dominavam as tecnologias, não foi possível marcarem presença. A sessão foi posteriormente apresentada na página do grupo para que todos tivessem acesso ao Estímulo e à pergunta escolhida a fim de permitir que todos pudessem refletir e apresentar trabalhos. E resultou, pois, outras crianças com a ajuda dos Encarregados de Educação, conseguiram aceder ao Estímulo e apresentar os seus resultados. Antes do texto, foi apresentada a imagem que acompanha o texto (Fig. 4 e Fig.5).

Após a leitura, vieram as reações em forma de pergunta:

- 1.^a - “O que é a sombra?” - Ariel
- 2.^a - “Porque é que o menino gostava da sombra?” - Frozen
- 3.^a - “Porque é que a sombra existe?” - Mickey
- 4.^a - “Porque é que a sombra demora a crescer?” - Margarida

E a votação escolheu a seguinte pergunta, com a pontuação máxima possível:

“Porque é que o menino gostava de sombra?”

Nesta sessão houve diálogo:

O Panda entrou no final da votação e, ao ter conhecimento da pergunta escolhida, resolveu dar a sua opinião:

- “Eu gosto de sombra quando não tenho protetor. Mas prefiro o sol, porque o sol é mais quente e a sombra é mais gelada.”

- “Não concordo com o Panda - diz Ariel - porque o sol é a mesma coisa que a sombra”

- “Não concordo com a Ariel - diz a Frozen - porque o sol faz doer a cabeça.”

Durante a conversa que fluía facilmente, por ser um tema do conhecimento empírico das crianças, surgiu a ideia de realizar experiências com sombras da maneira que quisessem. Talvez até mesmo experimentar se aquilo que estavam a ouvir correspondia à verdade. Será que a sombra é mais fria que o sol? Será o sol a mesma coisa que a sombra? Será que o sol faz doer a cabeça? Com estas perguntas, tentamos arranjar argumentos para experimentar a razão da pergunta escolhida.

E, como das outras vezes, os Encarregados de Educação fizeram-nos chegar fotos e vídeos dos trabalhos realizados. Algumas fotos foram escolhidas para ilustrar as experiências que as crianças realizaram.

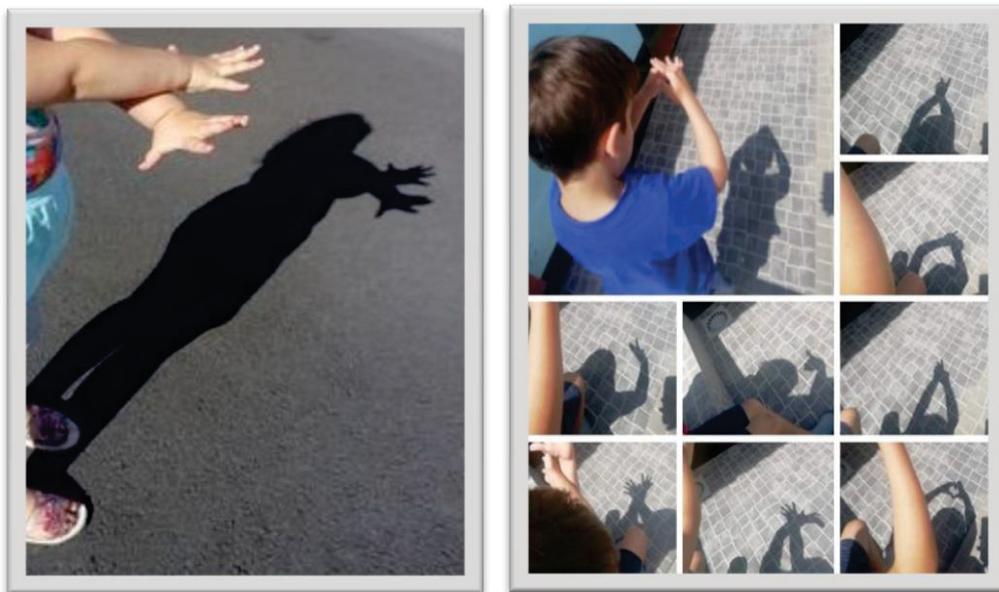


Fig. 33 e 34 - A Margarida e o Bob experienciam as sombras.



Fig. 35, 36 - Experiência da Frozen.

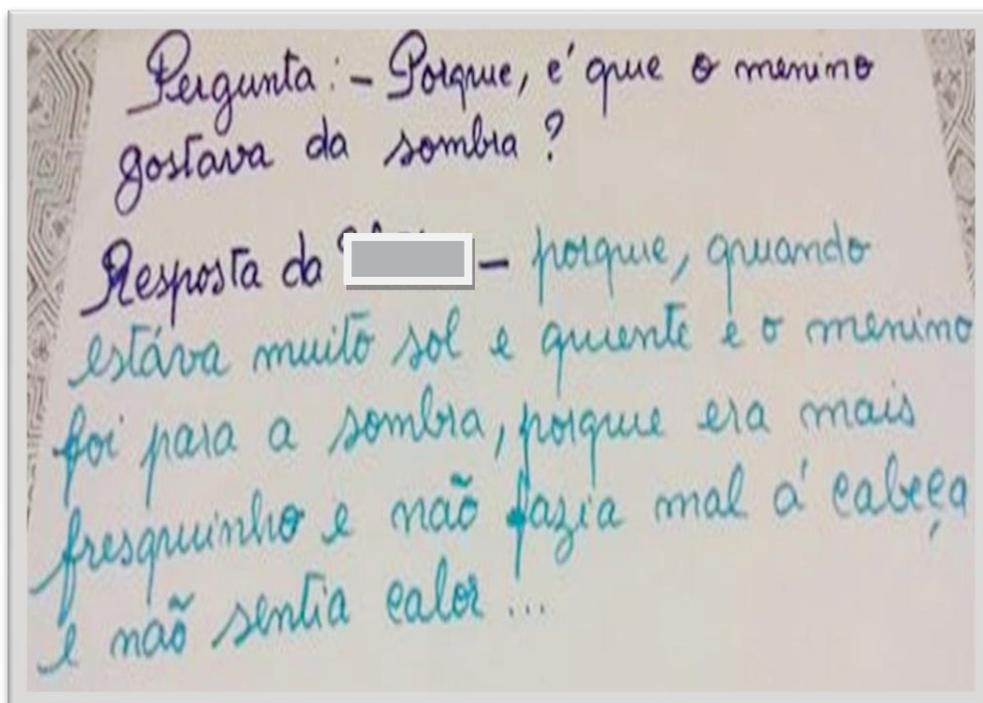


Fig. 37 - A Ariel primeiro respondeu à pergunta.



Fig. 38 - Depois fez o desenho.



Fig. 39, 40 e 41 – Experiência da Minnie.

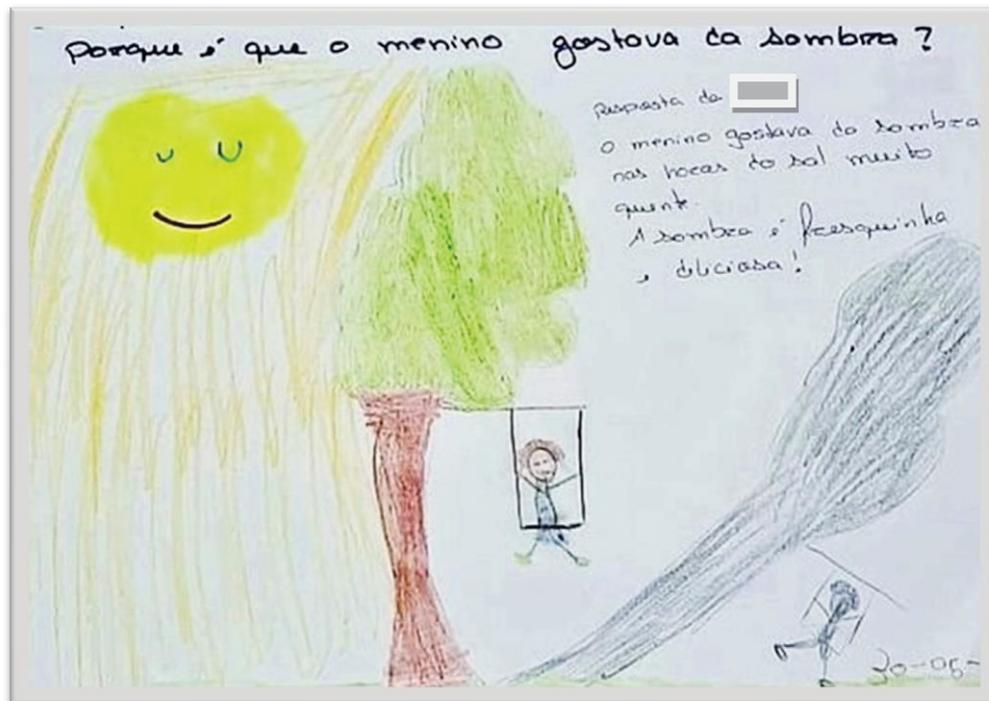


Fig. 42 - Reflexão da Frozen.

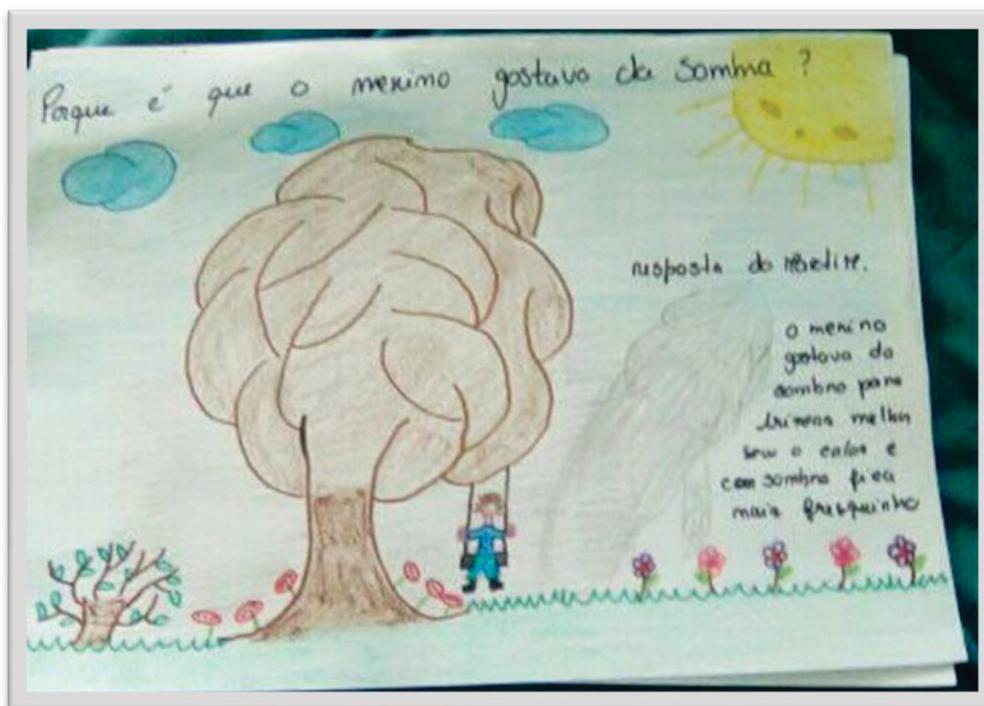


Fig. 43 - Resposta do Patrick.

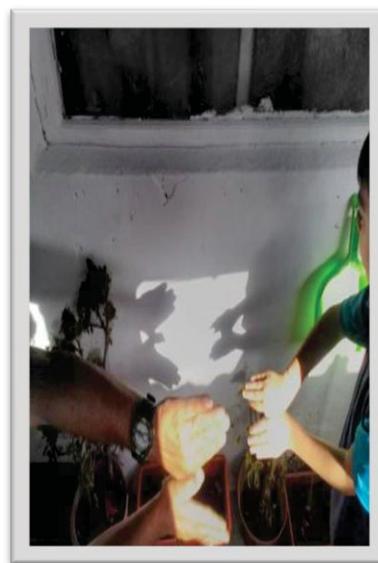
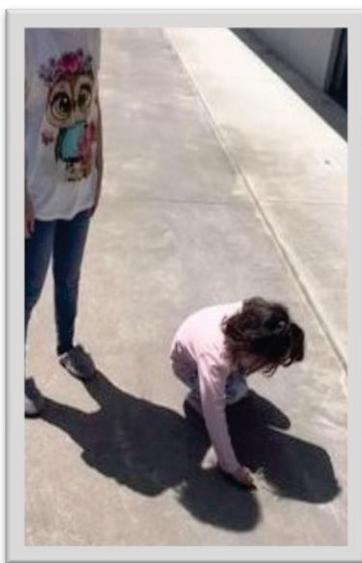


Fig. 44, 45 e 46 - Formas encontradas para procurar respostas.



Fig. 47 e 48 - Outros exemplos de utilização de sombras.

Uma vez mais as crianças demonstraram como procuraram respostas às perguntas, experimentando. A Ariel pensou primeiro e respondeu à pergunta. Depois fez o desenho. Mas, a Frozen e outros colegas, quiseram saber como se faz uma sombra recorrendo ao próprio corpo ou usando outras formas de usar a sombra criando novos contornos em plena liberdade de ação. Com a ajuda da Família, a Minnie quis fazer uma sombra especial - uma casinha/cabana para brincar à sombra nos dias quentes de verão.

Nestas sessões é evidente a falta de diálogo entre os membros do grupo, um dos objetivos primordiais das sessões em Filosofia para Crianças. E a impossibilidade de constituir uma verdadeira Comunidade de Investigação Filosófica. Mas consideramos ser evidente que houve diálogo entre a criança e a Família. A nossa opção de não realizar diálogo deveu-se ao fator Tempo. As videoconferências têm o inconveniente dos ruídos que na obrigação da repetição de frases, para uma melhor compreensão do que foi dito, prolongam o tempo, impossibilitando que as crianças se mantenham concentradas e atentas.

5.2 - Sessões presenciais com as crianças da Educação Pré-escolar

«Na Casa Grande o sonho é a respiração de cada um: Não há utopias nem impossíveis. O sonho excerta-se na realidade e nela encontra a sua raiz e os seus frutos. É o fermento que faz crescer e ampliar a casa desmedidamente.»¹⁹⁹

¹⁹⁹ RIBEIRO, 2012: np.

Ao ler o livro, *A Casa Grande*, facilmente a imaginamos como a sala do Jardim de Infância desejada, porque diariamente inacabada. E porque inacabada precisa diariamente de “operários para a construir, de sonhadores para a pensar, de poetas para a recriar, de sem-abrigo para a habitar.”²⁰⁰

Não é diferente nesta dissertação. Apesar das sessões de Filosofia para Crianças presenciais terem sido retomadas após o reinício das aulas presenciais, não houve tempo de as incorporar neste estudo. Repetir presencialmente as sessões com os mesmos Estímulos, num grupo onde alguns elementos tinham estado presentes nas sessões *online* e outros não, por serem novos no grupo, poderia ter tido vários Caminhos, dos quais não sabemos qual seria o ponto de chegada. Mas o grupo teve novos desafios. Os alunos mais velhos, que no ano anterior tinham experimentado as sessões de FpC, foram o grande motor de arranque para novos projetos. Muitas das suas ideias saltaram das sessões na sala da Educação Pré-escolar, para o ecrã de televisão, na rubrica “filo...quê?”²⁰¹, do programa da RTP-Açores – “Aprender em casa”, que tinha como objetivo levar a Filosofia para Crianças a mais crianças e jovens nos Açores. Com a extensão dos episódios ao Youtube, muitas mais crianças pelo mundo fora tiveram oportunidade de assistir aos trinta e um episódios desta rubrica, permitindo que mais pessoas tivessem conhecimento deste projeto chamado Filosofia para Crianças.

Pode este estudo estar incompleto, por não apresentar as sessões presenciais. Mas a nossa convicção é que todo o trabalho realizado com o grupo atingiu os objetivos principais.

Conseguiu-se despertar interesse pela Filosofia. Conseguiu-se uma sensibilização para a importância da Filosofia. Conseguiu-se um olhar Estético para tudo o que nos rodeia. Conseguiu-se acender em cada elemento do grupo a chama que brilha na procura do conhecer, de refletir, de saber. Conseguiu-se resgatar a vida na escola. A vida é feita de interações pessoais, é tecida de sentimentos humanos, é vibrante de interesses. E foram esses interesses que fizeram o caminho do grupo. Caminho que a certa altura se cruzou com o programa televisivo, mas que não se deteve nele. Continuou e continua enquanto o grupo assim o quiser, na cidade da Filosofia criada por eles ou fora dessa cidade. Levantando voo como um papagaio de papel, sempre à procura de novos horizontes...

²⁰⁰ *IDEM*: np.

²⁰¹ <https://www.youtube.com/watch?v=tqtGSKw-diU> [consultado em 22/12/2021].



Fig. 49 - O grupo criando a Cidade da Filosofia, segundo as suas próprias ideias.



Fig. 50 - A Cidade da Filosofia - base do jogo criado pelo grupo onde cada elemento criou uma pergunta.



Fig. 51 - Algumas perguntas da Cidade da Filosofia.



Fig. 52 - A Cidade da Filosofia com as suas perguntas.



Fig. 53 - E se a Filosofia fosse um Papagaio de papel?

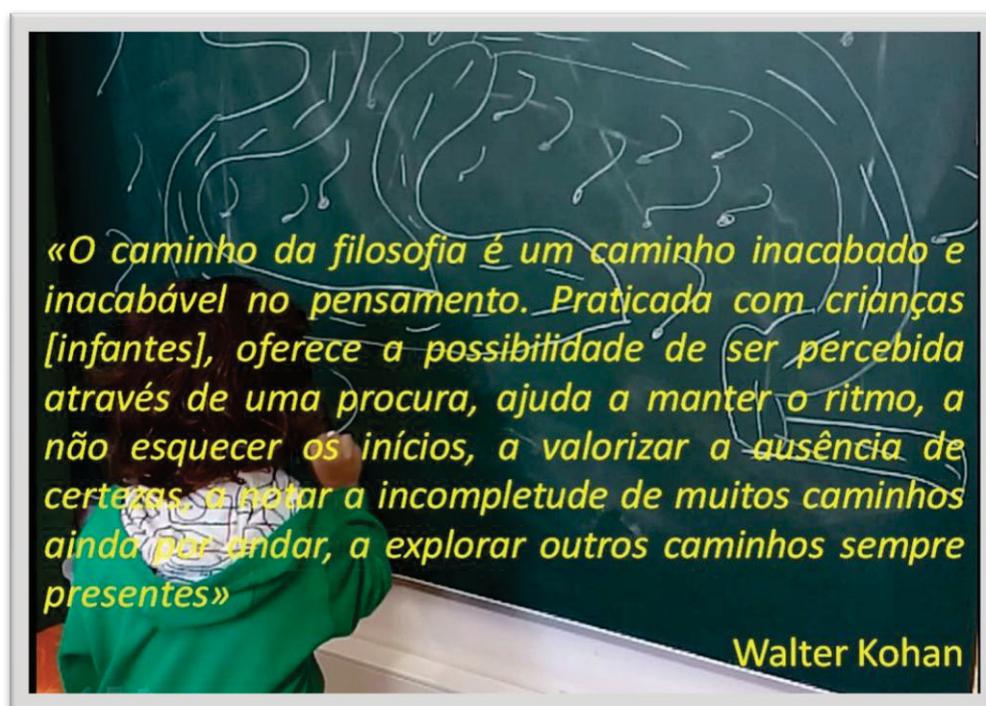


Fig. 54 - O esboço que originou a Cidade da Filosofia.

O envolvimento passional com a filosofia ultrapassou os momentos dedicados às sessões de FpC. Na foto, vemos uma das crianças mais entusiasmadas com o projeto de FpC, num momento de recreio, optando por permanecer na sala, criando o Caminho da Filosofia que veio a dar origem à Cidade da Filosofia.

5.3 - O despertar estético nas perguntas

«A arte é um jogo enquanto impulso livre do artista e expressão da sua liberdade. Mas quem joga, joga sempre com alguém. O jogo da arte é então um “produzir” comunicação entre os jogadores ou entre o que joga e o que vê jogar»²⁰²

A experiência estética proporcionada pelas sessões de Filosofia para Crianças, especialmente pelo movimento do pensamento a partir do contacto com o Estímulo, ou seja, com o chamado objeto estético permite que as perguntas formuladas vão gradualmente, manifestando um avançar do conhecimento não só sobre as diversas categorias estéticas percebidas pelo sujeito, como também sobre as possibilidades ilimitadas do próprio pensamento. Dufrenne explica este momento através do juízo reflexivo, desenvolvido por Kant na sua obra *Crítica da Faculdade do Juízo*:

Segundo o juízo reflexivo, estabeleço com o objeto, uma relação mais íntima do que no juízo determinante: não me contento em ordenar as aparências, ou em registar as significações que me são propostas pela imaginação, verifico este «acordo da natureza com a nossa faculdade de conhecer», que Kant exprime pelo princípio da finalidade. Esta afinidade, que se manifesta entre a natureza e o eu, não é somente compreendida por reflexão, é experienciada, particularmente na experiência estética, numa espécie de comunhão entre o objeto e eu.²⁰³

São as perguntas que dinamizam as sessões de Filosofia ao aguçar o raciocínio das crianças, perante a problematização levantada pela pergunta. As perguntas podem manifestar-se esteticamente pelo conteúdo implícito em cada uma independentemente do objetivo com que são criadas. As perguntas podem ser realizadas para pedir esclarecimentos, definições, explicações. Também podem pedir alguma coisa, como por exemplo, opiniões diferenciadas, alternativas exemplos e contraexemplos. Existem também as perguntas que contestam a opinião dada, ou a coerência ou falta dela e as que pedem razões ou pressupostos de opiniões. Aparecem ainda as perguntas que se referem a consequências ou inferências, que estabelecem relações e, por fim, as perguntas sobre as próprias perguntas que desenvolvem a tão almejada metacognição numa etapa posterior, quando a continuidade das sessões de Filosofia para Crianças alcança níveis superiores do pensamento. Nas sessões de Filosofia para Crianças, as perguntas são as grandes impulsionadoras das sessões, já que as crianças são convidadas a fazer perguntas e a perguntar às perguntas.

²⁰² CASTRO, 2002:74.

²⁰³ PINHO, 1994: 373.

E como nos diz Magda Carvalho:

Uma pergunta é capaz de desalinhar uma certeza nunca questionada, mas também de revelar mundos inteiros de sentidos nunca antes suspeitados. E, quando se brinca filosoficamente com as perguntas, responder pode até nem ser o que de mais importante se faz com elas. O objetivo não é apresentar soluções feitas para entregar às crianças respostas que as deixem quietas (e, aos adultos, sossegados!). Pelo contrário, a filosofia acolhe e celebra a inquietude. Numa sessão de filosofia aceita-se que o mundo pode ser conhecido através das perguntas das crianças e dos adultos (que também as têm e fazem, com a mesma gravidade e importância das brincadeiras infantis). Mas, como muito bem se sabe, há perguntas e perguntas. Perguntas mortas e perguntas vivas. Há perguntas mais simples e inócuas (pedidos de informação, perguntas retóricas, ...) e há também as perguntas que nos habitam enquanto seres humanos.²⁰⁴

Se tudo o que nos rodeia tem um conteúdo estético, as perguntas não são exceção. A forma como as expressamos ou como as percebemos terá sempre um cariz estético que será manifestado na forma da resposta encontrada ainda que a forma seja de novo uma pergunta.

5.3 - Expressividade Literária-artística-filosófica construída pelo grupo

«Através da Expressão livre, a criança não só desenvolve a imaginação e a sensibilidade, como também aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, aceitando e respeitando a autenticidade de cada um ou o modo pessoal como cada um se exprime de acordo com as suas ideias, sentimentos e aspirações.»²⁰⁵

O principal objetivo que orientou todas as sessões de Filosofia para Crianças foi a motivação para o prazer em ouvir histórias, em filosofar, para criar e recriar a partir dos Estímulos das expressões literárias e artísticas. Tal como Dewey, reconhecemos que a Educação não se restringe à transmissão do Conhecimento como algo acabado; achamos que as crianças devem poder, através das atividades desenvolvidas, adquirir saberes e habilidades que lhes permitam ser integradas na sua vida como cidadãos e como pessoas. Por isso, a Filosofia para Crianças apresenta todo um conjunto de possibilidades que facilita a verificação de como é significativa a evolução que o grupo apresenta ao longo das sessões regulares de Filosofia para Crianças, através de um “Diálogo Filosófico” que, além de

²⁰⁴ CARVALHO, 2020:77.

²⁰⁵ GONÇALVES, 1991: 12.

melhorar as competências verbais e argumentativas das crianças, as ajuda a desenvolver um pensamento crítico, criativo e cuidadoso. Toda a prática de exercício do pensamento filosófico, permite toda uma expressividade que no estudo apresentado não se consegue verificar na totalidade dadas as limitações já expostas. Neste projeto, as implicações práticas nos trabalhos apresentados, nomeadamente as relacionadas com o Pensamento Crítico e Pensamento Criativo, o Relacionamento Interpessoal e o Desenvolvimento Pessoal e Autonomia, permitiram que a cada membro da comunidade fosse concedido o espaço e condições para que pensasse por si próprio, expondo as suas ideias e aceitando que fossem sujeitas ao processo argumentativo do grupo, único mecanismo produtor de consensos legítimos, com vista á aquisição de conhecimentos que permitem, por sua vez, a criação de uma sociedade mais justa, na formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos, solidários, respeitadores dos outros e das suas ideias, capazes de intervenção democrática na sociedade e de empenho na sua transformação progressiva. As sessões *online*, mesmo sendo limitativas de todo este processo, contribuíram sem dúvida para que se fizesse Filosofia, para que se apropriasse de uma obra literária, para que se criasse livremente, recriando através da imaginação, da criatividade pessoal, manifestando toda essa expressividade Literária-artística-filosófica através da escuta exercida, nos pensamentos desenvolvidos que deram origem às perguntas elaboradas, à escolha da pergunta a trabalhar, aos trabalhos imaginados e criados que nos chegaram e ainda aqueles que não conseguiram aqui se manifestar. Tudo isto demonstra como estas três áreas se complementam e estão presentes simultaneamente na Educação, na Filosofia e nas Artes. Herbert Read defende precisamente esta ideia ao escrever que,

(...) a finalidade da arte na educação, que deveria ser idêntica à da própria Educação é desenvolver na criança um modo integrado de experiência, com a sua disposição física e sintónica correspondente, e em que o pensamento tem sempre o seu correlativo na visualização concreta - em que a percepção e sentimento se movem em ritmo orgânico, sístole e diástole, em direção a uma apreensão ainda mais completa e livre da realidade.²⁰⁶

Por tudo o que foi exposto, defendemos que os trabalhos apresentados no estudo de caso, comprovam que houve a partir das sessões *online* de Filosofia para Crianças, uma construção expressiva Literária-Artística e Filosófica, onde o conceito de Estética esteve presente desde o primeiro momento, ou seja, desde a apresentação dos Estímulos, pois que permitiu a cada criança ter uma experiência estética, quer através dos seus sentimentos perante os Estímulos, quer na construção da resposta aos Estímulos...

²⁰⁶ READ, 2001: 131.

É através da faculdade de sentir que toda a experiência estética se desenvolve no Jardim de Infância. Diz-nos Kant através das palavras de Deleuze:

(...) o estado superior da faculdade de sentir apresenta dois caracteres paradoxais, intimamente ligados um ao outro. Por um lado, contrariamente ao que se passava com as outras faculdades, a forma superior não define aqui nenhum interesse da razão: o prazer estético é tão independente do interesse especulativo como do interesse prático e define-se a si próprio como inteiramente desinteressado. (...) A faculdade de sentir não tem domínio (nem fenómenos, nem coisas em si); não exprime condições a que um género de objectos deve estar submetido, mas unicamente condições subjetivas para o exercício das faculdades. (...) O senso comum estético, não representa um acordo objetivo das faculdades (isto é: uma submissão de objetos a uma faculdade dominante, a qual determinaria ao mesmo tempo o papel das outras faculdades relativamente a estes objetos), mas uma pura harmonia subjetiva onde a imaginação e o entendimento se exercem espontaneamente, cada qual por sua conta.²⁰⁷

E como dizia um dos elementos do grupo Arco-Íris sobre como se chega às ideias das perguntas: “... a gente tem de pensar bastante até sair a pergunta: Sai do cérebro e ... parece ... tem tipo um cone para vir a pergunta para a boca e para sair...”

E quando lhe perguntamos se era possível mostrar aos colegas o que estava a dizer, não hesitou em desenhar a imagem ilustrativa da sua frase.



Fig. 55 - Como se chega às ideias das perguntas? Explicação da Ariel.

²⁰⁷ DELEUZE, 1963, 54-57.

Concluimos este trabalho com o poema de Peter Handke, na certeza de que este não é o fim, mas, o início de uma nova caminhada.

Canção da infância

Criança

Quando a criança era criança,

andava balançando os braços,
queria que o riacho fosse um rio,
que o rio fosse uma torrente
e que essa poça fosse o mar.

Quando a criança era criança,

não sabia que era criança,
tudo lhe parecia ter alma,
e todas as almas eram uma.

Quando a criança era criança,

não tinha opinião a respeito de nada,
não tinha nenhum costume,
sentava-se sempre de pernas cruzadas,
saía correndo,
tinha um redemoinho no cabelo
e não fazia poses na hora da fotografia.

Quando a criança era uma criança

era a época destas perguntas:

Por que eu sou eu e não você?

Por que estou aqui, e por que não lá?

Quando foi que o tempo

começou, e onde é que o espaço termina?

Um lugar na vida sob o sol não é apenas um sonho?

Aquilo que eu vejo e ouço e cheiro

não é só a aparência de um mundo diante de um mundo?

Existe de fato o Mal e as pessoas
que são realmente más?

Como pode ser que eu, que sou eu,
antes de ser eu mesmo não era eu,
e que algum dia, eu, que sou eu,
não serei mais quem eu sou?

Quando uma criança era uma criança,

Mastigava espinafre, ervilhas, bolinhos de arroz, e couve-flor cozida,
e comia tudo isto não somente porque precisava comer.

Quando uma criança era uma criança,
Uma vez acordou numa cama estranha,
e agora faz isso de novo e de novo.

Muitas pessoas, então, pareciam lindas
e agora só algumas parecem, com alguma sorte.

Visualizava uma clara imagem do Paraíso,
e agora no máximo consegue só imaginá-lo,
não podia conceber o vazio absoluto,
que hoje estremece no seu pensamento.

Quando uma criança era uma criança,
brincava com entusiasmo,

e agora tem tanta excitação como tinha,
porém só quando pensa em trabalho.

Quando uma criança era uma criança,
Era suficiente comer uma maçã, uma laranja, pão,
E agora é a mesma coisa.

Quando uma criança era criança,

amoras enchiam sua mão como somente as amoras conseguem,

e também fazem agora,
Avelãs frescas machucavam sua língua,
parecido com o que fazem agora,
tinha, em cada cume de montanha,

a busca por uma montanha ainda mais alta, e em cada cidade,
a busca por uma cidade ainda maior,
e ainda é assim,
alcançava cerejas nos galhos mais altos das árvores
como, com algum orgulho, ainda consegue fazer hoje,
tinha uma timidez na frente de estranhos,
como ainda tem.

Esperava a primeira neve,
Como ainda espera até agora.

Quando a criança era criança,

Arremessou um bastão como se fosse uma lança contra uma árvore,
E ela ainda está lá, chacoalhando, até hoje!



Fig. 56 - Sessões de Filosofia para Crianças *online* e presencial com o grupo Arco-Íris.

VI – Considerações Finais

*«É preciso proteger bem as candeias:
uma rajada de vento pode apagá-las.»²⁰⁸*

A Filosofia para Crianças é uma área que, como vimos ao longo de todo o trabalho, permite que a voz das Crianças seja escutada numa perspetiva diferente daquela que tem sido adotada ao longo dos tempos- uma voz menor, imatura, infantil no sentido de não ser para considerar por considerarem que as crianças detêm ainda poucos conhecimentos, para que possam emitir convenientemente as suas opiniões, sugestões, considerações. A Filosofia para Crianças muda este paradigma ao deixar espaço e tempo para que a criança exprima livremente o seu pensar - mostra como a Infância é rica em argumentos, razões, sentido crítico, e especialmente um sentido de justiça que leva a uma maior compreensão do mundo atual o que é fundamental na construção futuramente de um mundo melhor. O programa iniciado por Lipman foi adotado e adaptado de diversas formas por quem percebeu a importância da Filosofia na Infância desde muito cedo. Lipman provou que as crianças são filósofas naturais, capazes de pensar filosoficamente em Comunidade, desde tenra idade. Deste modo, e este trabalho também ajuda a compreender a importância que a Filosofia adquire nos grupos onde é trabalhada, a Filosofia devia fazer parte do Currículo Escolar desde a Educação Pré-escolar, como Área Curricular e não como atividade extracurricular, com o seu lugar primordial na Educação, ainda que com o seu carácter de transversalidade por abarcar todas as disciplinas. A Filosofia é, sem dúvida, a disciplina que melhor prepara as crianças para o pensar. Kohan, o filósofo argentino, o filósofo das Infâncias que escreve palavras com o coração para nos fazer pensar a vida enquanto educadores refletindo sobre filosofia na escola pública, diz:

(..) a filosofia contribui para se manter aberta sempre a pergunta pelo sentido de como vivemos e do que fazemos (...). A filosofia é ela mesma transformadora, seu exercício impede o continuar pensando da forma em que se pensava.²⁰⁹

Apesar de este trabalho ter sido realizado num tempo em que foram impostas tantas restrições de contactos presenciais, devido à pandemia, consegue-se perceber que tinha algumas potencialidades para desenvolver todo um trabalho educacional baseado na estimulação da capacidade de pensar filosoficamente e esteticamente - precisamente o ponto central desta dissertação que desejávamos investigar a partir dos Estímulos apresentados e também desenvolvidos na área das expressões literárias e artísticas. Como se tornou

²⁰⁸ SAINT-EXUPÈRY, 2015: 85.

²⁰⁹ KOHAN, 2000: 189.

impossível desenvolver o diálogo na comunidade *online*, que mostraria todas as potencialidades do pensamento criado nessa mesma comunidade, centramos o foco do nosso trabalho, na capacidade de criar perguntas que permitiam pensar nelas sob o ponto de vista de uma certa perspectiva estética, para posteriormente desenvolver um trabalho a partir das expressões artísticas. Aqui também verificamos as limitações impostas pela pandemia que condicionou a utilização de materiais diversificados na construção das respostas artísticas aos Estímulos apresentados, já que eram escassos os materiais disponíveis para cada criança, em casa, conseguir dar asas à sua imaginação. Mesmo assim, há que considerar todo o empenho dos encarregados de educação neste projeto, que foi fundamental para a prossecução dos objetivos, o que prova a valorização das sessões de FpC, pelos mesmos, na vida das crianças.

Os Encarregados de Educação perceberam certamente e, foram vários os comentários sobre esta experiência, que os objetivos preconizados por Lipman foram constatados no trabalho desenvolvido, tais como o de melhorar a capacidade de pensar por si mesmo, de raciocinar, o despertar da confiança em si mesmo, a capacidade de fazer perguntas, o desenvolvimento da capacidade de argumentar, de dar razões, de dar exemplos, de estimular a criatividade, o respeito pelas ideias dos outros e o desenvolvimento da capacidade de um olhar sobre tudo o que se passa em volta, com um sentido estético aguçado capaz de melhorar a sua capacidade de categorização. Temos consciência de que, no estudo de caso apresentado, das três sessões desenvolvidas *online*, com as condicionantes próprias das sessões *online*, especialmente o ruído que limita a existência do diálogo, o tempo que corre muito mais depressa, muitas vezes devido à lentidão da internet, não foi possível verificar todos os objetivos acima expostos. Também, no processo, alguns dos trabalhos podem ter sido bastante influenciados pelos adultos. No entanto, foi positivo pelas ideias e pensamentos criados, e, por ter funcionado como um modo de as crianças se expressarem. Ainda assim, sabemos que a experiência com a Filosofia não se limitou às três sessões apresentadas. Foi um trabalho realizado ao longo de três anos letivos, e ainda que nem todos os elementos do grupo tivessem estado desde o início, os que permaneceram ajudaram a integração dos que foram entrando, possibilitando uma expansão mais rápida do pensamento Crítico, Criativo e principalmente Cuidadoso. Os Estímulos utilizados, por sua vez, tiveram um papel preponderante. Sendo considerados uma *obra aberta*, têm como característica a capacidade de dar ao recetor, neste caso as crianças, a possibilidade de questionar as situações que permitiram estimular a imaginação das crianças favorecendo o desabrochar da criatividade de cada uma. Mas, principalmente, que permitiram estimular as capacidades inatas e favorecer a arte de pensarem por si mesmas, de criarem em vez de reproduzir modelos dados pelos adultos. Diz Dina Mendonça, citando Lipman:

(...) a actividade de bem questionar é por excelência uma virtude filosófica que se revela na prática como uma das contribuições decisivas e importantes da Filosofia para Crianças.²¹⁰

As imagens que também serviram de Estímulos por si só, igualmente permitiram acrescentar reflexão, pensamento e diálogo. Por não ocuparem demasiado espaço na folha, pelo facto de serem monocromáticas, permitiram que as crianças imaginassem o que poderia haver para além da imagem apresentada, construindo associações entre imagem e texto e as suas próprias vivências, facilitando o desenvolvimento da sua capacidade de comunicação de ideias. Podemos, perante tudo isto que já apresentamos, refutar a ideia que só as novelas criadas por Lipman, servem para desenvolver os sentidos filosóficos pretendidos. Todos estes sentidos, podem muito bem ser descobertos em cada texto, em cada imagem. E aqui realçamos o papel preponderante do facilitador, pelas escolhas dos Estímulos que apresenta nas sessões, pela provocação do sentido filosófico que pretende que se desenvolva em cada sessão. A motivação feita pelo facilitador de Filosofia para Crianças no grupo de crianças tão pequenas, na Comunidade e Investigação Filosófica é fundamental para despertar o interesse, o entusiasmo que provoca pensamento e diálogo. O interesse das crianças tem de ser respeitado, sem imposições que desviem a atenção em vez de concentrar, sob pena de se perder todo o potencial do grupo. Cada grupo, como pudemos constatar no estudo de caso neste trabalho, reage de maneiras diferentes ao mesmo Estímulo. Apesar dos Estímulos serem os mesmos, cada história, ou cada imagem é discutida sob o ponto de vista do interesse do grupo. Como vimos, ao apresentarmos nas sessões os mesmos textos, com as mesmas imagens, em grupos diferentes, verificamos como as perguntas elaboradas foram diferentes, devido precisamente aos interesses, motivações e vivências serem diferentes de criança para criança. Com a aplicação dos Estímulos Literários e Artísticos, também se consegue que as crianças formulem perguntas, elaborem hipóteses, deem exemplos e contraexemplos, diferenciem o pensamento lógico do pensamento ilógico. Por isso afirmamos que não precisamos de limitar o trabalho em Filosofia para Crianças aos materiais criados por Lipman - novelas e manuais - ainda que nos possamos deles socorrer numa ou noutra sessão, até mesmo na preparação de outras sessões com outros Estímulos, transferindo esta ou aquela ideia para as estratégias que decidirmos utilizar. Um facilitador de FpC, bem preparado, consegue extrair conteúdos filosóficos de quase todos os materiais a fim de desenvolver uma sessão rica em conteúdos filosóficos. Estas estratégias, que passam pela escolha do Estímulo, a forma de apresentação do mesmo, que no caso do texto na Educação Pré-Escolar, pressupõe leitura do mesmo, exigindo uma boa colocação da voz, uma leitura cativante, porque

²¹⁰ MENDONÇA, 2011: 19.

expressiva, na forma como conduz a sessão ou deixa a comunidade conduzir, pela formulação das perguntas e enriquecimento da discussão, permitem uma reflexão pessoal que provoca diálogo com conteúdos cada vez mais filosóficos que se distinguem de uma simples conversação. Mas, acima de tudo, o Facilitador, na Educação Pré-escolar, tem de estar preparado para provocar espanto e entusiasmo com os temas escolhidos para abordar nas sessões, abarcando aqueles, uma variedade de temas, mas sempre ajustados ao nível de compreensão e interesse das crianças. Sem despertar interesse, entusiasmo, uma sessão está condenada ao fracasso. Sem o espanto, a surpresa, a curiosidade, em cada sessão com crianças de tão tenra idade, o tempo passado nas sessões será rotineiro, aborrecido, monótono, cansativo e frustrante. Se isto acontecer, a Filosofia na Infância não será desejada e talvez nunca se consiga recuperar o prazer que a Filosofia pode proporcionar. Tal como disse Epicuro na sua obra *A Conduta na Vida* “Quem diz que não é ainda ou já não é mais, tempo de filosofar, parece-se ao que diz que não é ainda, ou já não é mais, tempo de ser feliz”. Só aliando estas componentes essenciais da Filosofia para Crianças; Espanto, Entusiasmo, Curiosidade, que na Educação Pré-escolar são o motor do desenvolvimento, conseguiremos provocar o uso da imaginação, da criatividade, através do uso da perceção que cada um terá perante o objeto estético oferecido. Só através do uso da perceção, o objeto estético é apropriado, sentido, explorado, de todas as formas que as habilidades do pensamento individual conseguem manifestar-se dentro de cada ser para que depois possa expor essa manifestação para fora de si, para o grupo, comunidade, a fim de que esta, por sua vez, se aproprie do que era individual, o transforme e crie uma manifestação coletiva. Teremos assim visível a teoria de Lipman, que demonstra como o ato de investigar exige o desenvolvimento da sensibilidade do contexto, que é uma das características principais do pensamento Crítico entendido como a capacidade de mostrar em Comunidade, o pensamento individual para poder conceber diferentes opções em função dos diferentes contextos apresentados pelo grupo.

Finalizamos com a convicção de que o Despertar da Estética na Educação Pré-escolar começa com os Estímulos apresentados especialmente pela Literatura e pelas Expressões Artísticas. Ainda que cada criança tenha um ritmo diferente, numa manifestando-se imediatamente, enquanto noutra demorará mais algum tempo, o grupo vai construindo um sentido estético manifestado nas próprias criações e que se vai desenvolvendo ao longo das sessões através da interatividade não só dialógica, racional, mas também emocional entre os membros do grupo.

Como diz Gabriela Castro:

(...) se a arte é criação, o que se cria numa sala de aula? O conteúdo temático da disciplina? Não, esse já nos é dado pelos livros, manuais e programas a seguir. Então, o que se cria numa aula? Ou dito de outro modo: qual a sua dimensão poética? Em nosso entender, a aula deve fazer aparecer, isto é, criar a comunicação, para nós, a única dimensão possível facilitadora do conduzir de...para..., próprio da educação.(...) Se uma aula não pode ser uma obra de arte gravada em qualquer material duradouro, ela pode ser uma obra de arte cujo material é o próprio homem. Será uma obra finita na dimensão da sua existência, porém alcançará as raias do infinito pelo conhecimento e pelo sentimento que nela se produzir.²¹¹

Na Educação de Infância as emoções sentidas perante o objeto estético são o guia que conduz o pensamento, as apreciações e as categorizações.

Este é o caminho que desejamos continuar a perseguir na Educação de Infância! Para que a luz que irradia do rosto de cada criança, ao experienciar a Vida, nunca se extinga!

²¹¹ CASTRO, 2002: 73-74.

Referências Bibliográficas

Bibliografia Base

ARNHEIM, Rudolf, *Arte e Percepção Visual: Uma Psicologia da Visão Criadora*, São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2005.

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel, *Teoria da Literatura*, Livraria Almedina, 3ª edição, Coimbra, 1973.

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel, *Teoria da Literatura*, 8ª ed., Vol. I, Coimbra, Livraria Almedina, 1997.

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel, *Teoria e Metodologia Literárias*, Lisboa, Universidade Aberta, 2002.

BASTOS, Glória, *Literatura Infantil e Juvenil*, Universidade Aberta, 1999.

BRENIFIER, Óscar, *La pratique de la philosophie à l'école primaire*, Paris, Editions Alcofribas Nasier, 2007.

BRENIFIER, Óscar, *El diálogo en clase*, [s.l.] Idea Books, 2008.

BRENIFIER, Óscar, *O que são a Beleza e a arte?*, Dinalivro, 2008.

BRITAIN, Lambert & LOWENFELD, Viktor, *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*, Editor Mestre Jou, São Paulo, 1977.

CARVALHO, Magda Costa, *Algumas reflexões sobre a Filosofia para Crianças*, Centro de Filosofia da Universidade dos Açores, 2013.

CARVALHO, Magda Costa, in *Pensamento Crítico na Educação: Perspetivas atuais no panorama internacional*, Orgs. Rui Marques Vieira, (coord.), [et al.], Universidade de Aveiro, 2014.

CARVALHO, Magda Costa, *Filosofia para Crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, NEFI Edições, 2020.

CASTRO, Gabriela, *A Dimensão Estética na Educação, Educação para o século XXI - Atas do I Colóquio de Filosofia de Educação*, Organização Oliveira Medeiros, 2002.

CASTRO, Gabriela, *Estética e Teorias da Arte*, Universidade dos Açores, Departamento de História, Filosofia e Ciências Sociais, Ponta Delgada, 2013.

CRUZ, Afonso, *O Livro do ano*, Alfaguara, 2017.

DELEUZE, Gilles, *a Filosofia Crítica de Kant*, Edições 70, Lisboa, 1963.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix, *O que é a Filosofia*, Editorial Presença, Lisboa 1991.

DERRIDA, J. , *Of grammatology*, Baltimore, The John Hopkins University Press, 1980.

DEWEY, John, *Democracia e Educação*, Plátano Editores, 2007.

DEWEY, John, *Arte como experiência*, Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

D'OREY, Carmo, (organização), *O que é a arte? A perspectiva analítica*, Dinalivro, Lisboa, 2007.

DROIT, Roger-Pol, *A filosofia explicada à minha filha*, Editora Martins Fontes, 2005.

DUFRENNE, *L'Oeil et l'oreille*, Paris, Editions Jean- Michel Place, 1991.

ECO, Umberto, *Lector in fabula*. São Paulo, Perspectiva, 1988.

ECO, Umberto, *Obra Aberta*, São Paulo, Perspectiva, 1991.

FERRARO, Giuseppe, *A escola dos sentimentos*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, NEFI Edições, 2018.

FERREIRA, Maria Luisa Ribeiro (coord.), *Ensinar e aprender Filosofia num mundo em rede*, Lisboa, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2008.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, António, *Por uma pedagogia da pergunta*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

GADAMER, Hans Georg, *Herança e futuro da Europa*, Edições 70, 1989.

GALEFFI, Romano, *Fundamentos da Criação Artística*, Edições Melhoramentos, Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

GARDNER, H. et al., *Inteligências múltiplas: ao redor do mundo*, Porto Alegre, Artmed, 2010.

GOMES, Vanise, *Dialogar, Conversar e experienciar o filosofar na escola pública: encontros e desencontros*, Rio de Janeiro, NEFI Edições, 2017.

GONÇALVES, Eurico, *A arte descobre a criança*, Amadora, Editora Raíz, 1991.

HABERMAS, Jürgen, *Teoria do Agir Comunicativo: Racionalidade da ação e racionalidade social*, Vol.I, S. Paulo, Martins Fontes, 2012.

HUNT, Peter, *Crítica teoria e literatura Infantil*, S. Paulo, Cosac Naif, 2010.

INCONTRI, Dora, *Vivências na Escola*, Brasil, Editora Comenius, 2005.

ISER, W., *O Ato da Leitura: uma teoria do efeito estético*, Tradução de Johannes Kreschmer, São Paulo, Edição 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert, *A história da literatura como provocação à teoria literária*, Tradução de Sérgio Tellaroli, São Paulo, Ática, 1979.

KANT, Immanuel, *Lógica*, Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ, 1992.

KANT, Immanuel, *Crítica da Faculdade do Juízo*, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2017.

KENNEDY, David, *Metaphilosophy LLC and Blackwell Publishing*, 2004.

KOHAN, Walter, LEAL, Bernardina; RIBEIRO, Álvaro (orgs.). *Filosofia na escola pública*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

KOHAN, Walter, *Infância, política y pensamiento: Ensayos de filosofía y educación*, Buenos Aires, Estante Editorial, 2007.

KOHAN, Walter, *Paulo Freire, mais do que nunca*, Belo Horizonte, Vestígio, 2019.

LARROSA, Jorge, *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, Revista Brasileira de Educação nº 19, 2002.

LARROSA, Jorge, *Pedagogia profana: danças piruetas e mascaradas*, 4ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

LIPMAN, Matthew, *A Filosofia Vai à Escola*, São Paulo, Editora Summus, 1990.

LIPMAN, Matthew e SMITH, Theresa L., *Pimpa*, Lisboa, Sociedade Portuguesa de Filosofia e Centro Português de Filosofia para Crianças, 1995.

LIPMAN, Matthew, *O pensar na educação*, Petrópolis, Vozes, 1995.

LIPMAN, Matthew, *Thinking in Education. Second Edition*, [s.l.], Cambridge University Press, 2003.

LOWENFELD, Viktor - *A criança e a sua Arte, Mestre Jou*, 1977.

MATTHEWS, Gareht, *A Filosofia da Infância*, Horizontes Pedagógicos, 1994.

MENDONÇA, Dina, *Brincar a Pensar- Manual de Filosofia para Crianças*, Plátano Editora, 2011. MEDEIROS, Oliveira, (Organização) *Educação para o século XXI - Atas do I Colóquio de Filosofia de Educação*, CASTRO, Gabriela, *A Dimensão Estética na Educação*, Universidade dos Açores, 2002.

MEIRELES, Cecília, *Problemas da Literatura Infantil*, S. Paulo, Summus, 1979.

MEIRELES, Cecília, *Problemas da Literatura Infantil*, 4ª edição, Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1984.

MEIRELES, Cecília, *Crônicas da Educação-IV*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2001.

MEIRELES, Cecília, *Mar absoluto e outros poemas*, Porto Alegre, Livraria do Globo, 1945.

MERLEAU-PONTY, Maurice, *Elogio da Filosofia*, Guimarães Editores, 1993.

PINHO, Eunice, *Revista Filosófica de Coimbra - nº6*, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Instituto de Estudos Filosóficos, 1994.

PLATÃO, *A República*, Introd., trad. e notas de Maria Helena da Rocha Pereira, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2017.

READ, Herbert - *Educação pela Arte*, Edições 70, 1942.

READ, Herbert - *Educação pela Arte*, S. Paulo: Martins Fontes, 1982.

REIS, Raquel, *Educação pela Arte*, Universidade Aberta, 2003.

ROLLA, Noémia, *Filosofia para Crianças, Edições Flumen*, Porto Editora, 2004.

SASSEVILLE, Michel, GAGNON, Mathiew, *Penser emsemble à l'école*, Les presses de l'université Laval, 2007.

- SILVA, Isabel Lopes da [coord.], *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Ministério da Educação, 2016.
- SOUSA, Alberto, *Educação pela arte e artes na educação*, Instituto Piaget, Lisboa, Stória Editores Lda, 2003.
- STERN, Arno, *Uma Nova Compreensão da Arte Infantil*, Lisboa, Livros Horizonte, 1974.
- TELES, Maria Luiza Silveira, *Filosofia para Crianças e adolescentes*, Petrópolis, Editora Vozes, 1999.
- UNES, Wolney, Revista *Estudos* (Universidade Católica de Goiás), Goiânia, v. 30, n.4, 2003.
- VASCONCELOS, RODRIGUEZ, SILVA, (Coords), *Primeiros Livros, Primeiras Leituras*, Tropelias & Companhia, 2017.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich, *A Formação Social da Mente*, São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch, LURIA, Alexander Romanovich, *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

Bibliografia Complementar

- BÉRTHOLO, Joana, *O Museu do Pensamento*, Caminho, 2018.
- CARVALHO, Magda Costa, *Revista Açores-magazine – nº 12013, Açormedia, S. Miguel, publicado em 26 de novembro de 2017.*
- OTERO, Jesús, *Estética e culto iconográfico*, Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid, 2003.
- RÉGIO, José, *Três Ensaios sobre a Arte - Em Torno da Expressão Artística*, Portugalia, 1967.
- RIBEIRO, João, *A Casa Grande*, Trinta por uma Linha, 2012.
- SAGAN, Carl, *Cosmos*, Gradiva, 1984.
- SAINT-EXUPÈRY, Antoine, *O Príncipezinho*, Porto Editora, 2015.

Webgrafia

<https://arteref.com/arte/o-que-e-arte/>

http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem08pdf/sm08ss04_02.pdf

<https://revistafabulas.com/2017/01/24/afonso-cruz-oescritor-que-pergunta-compreende-e-sente/>.

<http://afonsocruz.booktailors.com/>

<http://www.revistaestante.fnac.pt/afonso-cruz-de-nomada-a-artista-faz-tudo/>

<http://www.branmorrighan.com/2015/05/entrevista-afonso-cruz-um-passeio-pelas.html>

<https://www.lomography.com/magazine/235957-a-expressividade-do-preto-e-branco>

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/9688

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/view/16432/12449>

<https://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLicwzRv3t2LbEwR61pfsKAmlySmua547j>

<https://www.youtube.com/watch?v=tqtGSKw-diU>

<https://www.rosasensat.org/revista/infancia-172-2/educar-de-0-a-6-anosnecesitamos-algo-conversando-con-arno-stern-y-andre-stern/>

<https://www.almedina.net/o-livro-do-ano-1564013324.html>

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal