

Dar Forma aos Conceitos na Comunidade de Investigação Filosófica

Dissertação de Mestrado

Juan Manuel Cabral Martins Silva Pacheco

Mestrado em

FILOSOFIA PARA CRIANÇAS



Ponta Delgada
2024

Dar Forma aos Conceitos na Comunidade de Investigação Filosófica

Dissertação de Mestrado

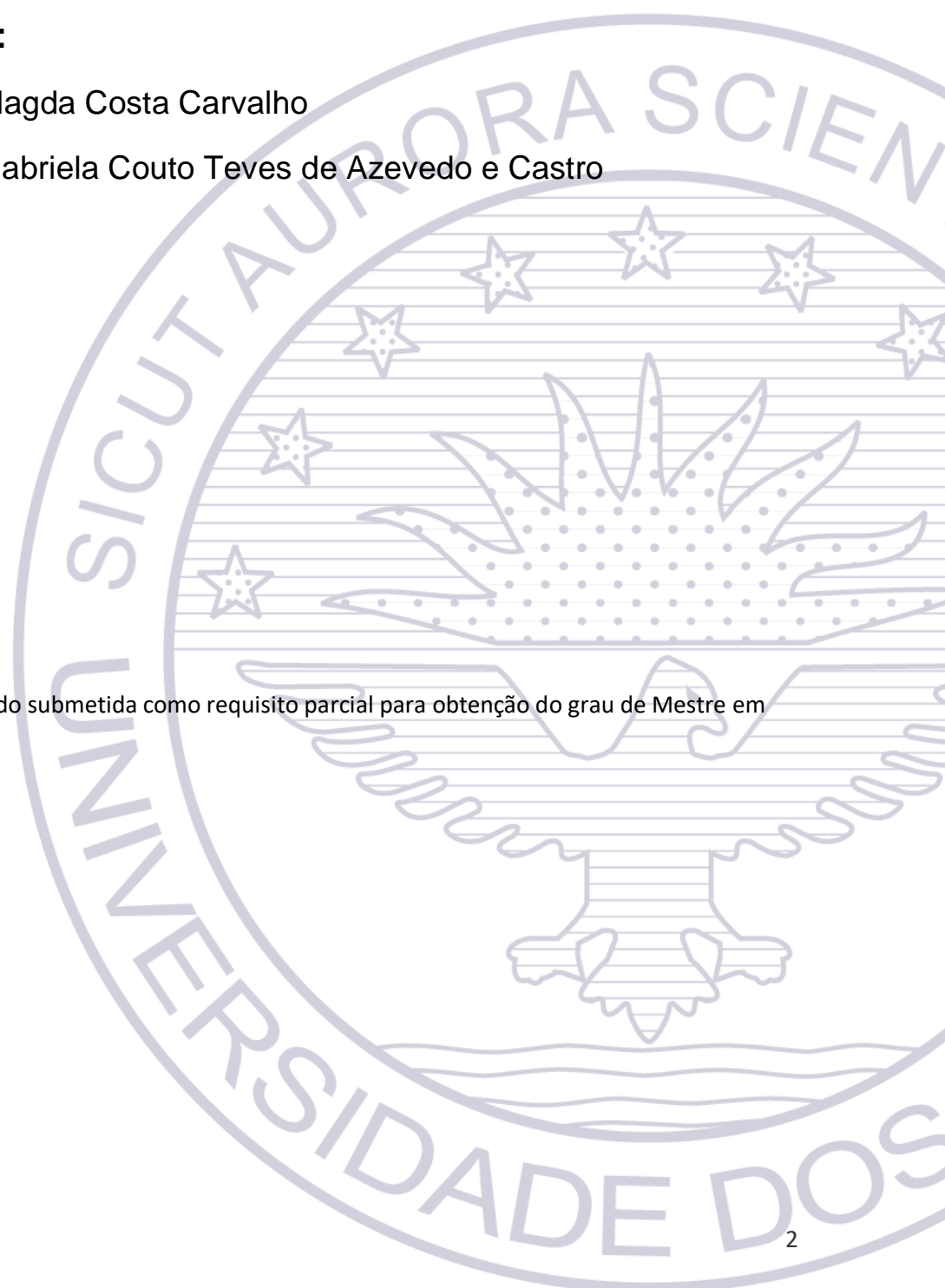
Juan Manuel Cabral Martins Silva Pacheco

Orientadoras:

Prof.^a Doutora Magda Costa Carvalho

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

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



Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pilares que não me deixaram desistir: a minha família: Ana, Anita e Martim. À minha esposa, um muito obrigado por seres a minha parceira nesta aventura bem como a principal impulsionadora neste mestrado.

Às crianças que me ensinaram a investigar, explorar e voltar a brincar, a ser criança novamente.

Às professoras, parceiras, que me abriram as portas das suas salas para realizar este estudo.

À Paula Vieira — “Bom dia, Alegria” — por me ter aberto as portas das “Filosofâncias” e por me ter feito aproximar mais das crianças e encarar o dia a dia com um sorriso.

Às orientadoras: Professora Doutora Magda Costa Carvalho, pelo apoio incondicional e pela disponibilidade sempre pronta, incentivante e exigente, e à Professora Doutora Gabriela Castro, por embarcar connosco nesta aventura, entre o mundo das Artes e da Filosofia.

Resumo

Com a realização deste estudo pretendemos entender os conceitos não só por via da linguagem oral, como também os expressando de uma forma artística, mais especificamente através da escultura. O pensamento que vai surgindo nos diálogos filosóficos desafia-nos a pensar os conceitos, a materializá-los, a conferir-lhes forma e volume, isto é, ampliá-los para além da verbalização.

Pretendemos investigar se os conceitos podem ser interpretados e registados de diferentes modos, nomeadamente através do diálogo e da modelação. Esta dissertação¹ irá incidir na procura de conceitos presentes no questionamento e no diálogo.

Numa comunidade de investigação filosófica (Sharp, 1987; Kennedy, 2020) incentiva-se a possibilidade de em conjunto pensarmos, dialogarmos, argumentarmos ou contra-argumentarmos, imaginarmos, verbalizarmos, de modo a termos uma presença ativa na sociedade, enquanto indivíduos pensantes e questionadores.

Esses pensamentos que somos convidados a ter, em comunidade de investigação, advêm das experiências, das vivências intrínsecas de cada pessoa. O questionamento temático ou conceptual dá origem ao diálogo. Contudo, nem todos os membros da comunidade conseguem expressar os pensamentos com recurso a verbalização ou aos gestos, pelas mais diversas razões: porque são tímidos, porque não conseguem exprimir de forma oral o que pensam, porque têm receio do que os outros vão dizer, porque não encontram uma forma de expressão apropriada ou porque não lhes é dada a oportunidade de se expressarem. Por vezes encontramos estas diversas dificuldades de como revelar o que realmente queremos transmitir.

Neste contexto questionamos: **porque não, criar a possibilidade, numa comunidade de investigação filosófica, de dar (outras) formas aos conceitos?** Esta pergunta será o ponto de partida para desenvolvermos o nosso estudo. A nossa investigação decorrerá no âmbito da interseção entre a área curricular das Artes Visuais e o trabalho em comunidade de

¹ O autor da dissertação leciona a disciplina de Artes Visuais nas diferentes escolas do 1.º Ciclo da Escola Básica e Secundária Armando Côrtes – Rodrigues. O público-alvo são alunos de uma turma do 2.º Ano e de uma do 3.º Ano da EB1/JI Professor António dos Santos Botelho que integram as atividades regulares do Projeto *Filosofâncias*. A nossa investigação terá uma parte prática realizada nesse âmbito, num segmento semanal de 45 minutos, durante o ano letivo 2023-2024.

investigação filosófica, na Escola Básica e Secundária Armando Côrtes – Rodrigues, na qual decorre o projeto “Filosofâncias”².

Será importante realçar que, num primeiro momento da dissertação, pretendemos abordar a importância das Artes Visuais como um campo que permite explorar e contribuir para a diversificação de canais de expressão potenciando o pensamento, a criatividade e o espírito crítico. Esta área disciplinar baseia-se em três domínios nomeadamente: Apropriação e Reflexão; Interpretação e Comunicação; e Experimentação e Criação (Aprendizagens Essenciais)³. Perante estes domínios considera-se que pode estar aberta a possibilidade de experimentação a partir de diversos conceitos, de forma que os alunos tenham a possibilidade de ampliar a sua capacidade de criação no âmbito das artes, promovendo as competências de criatividade e de capacidade de expressão estética e filosófica.

Num segundo momento, propomo-nos investigar o que significa uma Comunidade de Investigação Filosófica, no âmbito do Programa curricular e filosófico inovador de Matthew Lipman e Ann Sharp designado como “Filosofia para Crianças”, assim como a sua atual relevância na Educação. (Lipman, 2003; Tibaldeo, 2023)

Por último, no culminar deste estudo, pretendemos colocar *mãos à obra*, cruzando o diálogo filosófico com as Artes Visuais, mais especificamente a escultura. Para tal, vamos propor a comunidade de investigação filosófica que pensem das mais diversificadas formas, mais concretamente, desde a forma verbal até à manual, explorando os conceitos que surjam quer dos pensamentos, das vivências, das experiências que as crianças queiram partilhar. Assim, procuraremos escutar e explorar esses conceitos no diálogo e nas esculturas.

Palavras-Chave: Escultura, Comunidade de Investigação Filosófica, Filosofia para Crianças, Artes Visuais, Conceitos.

² “Filosofâncias: comunidades de investigação filosófica” é um projeto de Filosofia para Crianças da Escola Básica e Secundária Armando Côrtes – Rodriguês, coordenado pela docente Paula Vieira. O mesmo faz parte do Projeto Educativo desta Unidade Orgânica e está, devidamente, reconhecido pela Direção Regional de Educação, conforme Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A, de 12 de julho de 2013, documento este que consagra a orientação educativa da Unidade Orgânica. O projeto das *Filosofâncias* foi iniciado em 2014/2015 envolvendo turmas do pré-escolar ao 12.º ano, com sessões regulares e continuadas de diálogo em comunidade de investigação filosófica e possui parceria com a Universidade dos Açores no que respeita ao âmbito científico, nomeadamente o mestrado em Filosofia para Crianças como parceiros na edificação de saberes.

³Aprendizagens Essenciais são documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, conducentes ao desenvolvimento das competências inscritas no Perfil dos alunos a saída da escolaridade obrigatória.

Abstracto

Con la realización de este estudio pretendemos comprender los conceptos que surgen a través del lenguaje oral, sino también expresándolos de manera artística, más concretamente a través de la escultura. El pensamiento que emerge en los diálogos filosóficos nos desafía a pensar los conceptos, a materializarlos, a darles forma y volumen, es decir, a expandirlos más allá de la verbalización.

Tenemos la intención de investigar si los conceptos pueden ser interpretados y registrarlos de diferentes maneras, es decir, por medio del diálogo y el modelado. Esta tesis⁴ se centrará en la búsqueda de conceptos presentes en el cuestionamiento y el diálogo.

En una comunidad de investigación filosófica (Sharp, 1987; Kennedy, 2020) fomenta la posibilidad de pensar, dialogar, argumentar o contraargumentar, imaginar, verbalizar juntos, para tener una presencia activa en la sociedad, como individuos pensantes y cuestionadores.

Estos pensamientos que se nos invita a tener, en una comunidad de investigación, provienen de las experiencias, de las vivencias intrínsecas de cada persona. El cuestionamiento temático o conceptual da lugar al diálogo. Sin embargo, no todos los miembros de la comunidad son capaces de expresar sus pensamientos mediante la verbalización o los gestos, por las razones más diversas: porque son tímidos, porque no podemos expresar lo que piensan oralmente, porque tienen miedo del qué dirán los demás, porque no encuentran una forma de expresión adecuada o porque no se les da la oportunidad de expresarse. A veces nos encontramos con dificultades en lo que realmente queremos transmitir. En este contexto nos preguntamos: ¿por qué no crear la posibilidad, en una comunidad de investigación filosófica, de dar (otras) formas a los conceptos? Esta pregunta será el punto de partida para el desarrollo de nuestro estudio.

Nuestra investigación se desarrollará en el ámbito de la intersección entre el área curricular de Artes Visuales y el trabajo en una comunidad de investigación filosófica, en la

⁴ El autor de la tesis enseña la asignatura de Artes Visuales en las diferentes escuelas del 1er Ciclo de la Escuela Básica y Secundaria Armando Côrtes – Rodriguês. El público objetivo son los estudiantes de una promoción de 2º año y de una clase de 3º año del profesor António dos Santos Botelho de EB1/JI, que forman parte de las actividades regulares del Proyecto de Filosofía. Nuestra investigación tendrá su parte práctica realizada en este contexto, en un segmento semanal de 45 minutos, durante el curso 2023-2024.

Escuela Básica y Secundaria Armando Côrtes - Rodriguês, en la que se desarrolla el proyecto "Filosofâncias".⁵

Es importante destacar que, en el primer momento de la tesis, se pretende abordar la importancia de las Artes Visuales como un campo que permite explorar y contribuir a la diversificación de los canales de expresión, potenciando el pensamiento, la creatividad y el espíritu crítico. Esta área temática se basa en tres dominios a saber: Apropiación y Reflexión; Interpretación y Comunicación; y Experimentación y Creación (Aprendizajes Esenciales)⁶. A la vista de estos dominios, se considera que puede abrirse la posibilidad de experimentación a partir de diferentes conceptos, de manera que los estudiantes tengan la posibilidad de ampliar su capacidad de creación en el campo de las artes, fomentando las habilidades creativas y la capacidad de expresarse estética y filosóficamente.

En un segundo momento, nos proponemos indagar qué significa una Comunidad de Investigación Filosófica, en el ámbito del innovador programa curricular y filosófico de Matthew Lipman y Ann Sharp denominado "Filosofía para Niños", así como su relevancia actual en Educación. (Lipman, 2003; Tibaldeo, 2023)

Finalmente, en la culminación de este estudio, nos proponemos ponernos manos a la obra, atravesando el diálogo filosófico con las Artes Visuales, más concretamente con la escultura. Para ello, propondremos a la comunidad de investigación filosófica pensar de las más diversas maneras, más específicamente desde la forma verbal hasta la manual, explorando los conceptos que surgen de los pensamientos, vivencias y vivencias que los niños quieren compartir. Así, trataremos de escuchar y explorar estos conceptos en el diálogo y las esculturas.

Palabras clave: Escultura, Comunidad de Indagación Filosófica, Filosofía para Niños, Artes Visuales, Conceptos.

⁵ "Filosofâncias": comunidades de investigación filosófica" es un proyecto de Filosofía para Niños en la Escuela Básica y Secundaria Armando Côrtes – Rodriguês, coordinado por la profesora Paula Vieira. Forma parte del Proyecto Educativo de esta Unidad Orgánica y está debidamente reconocida por la Dirección Regional de Educación, según el Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A, de 12 de julio de 2013, documento que consagra la orientación educativa de la Unidad Orgánica. El proyecto de Filosofía se inició en 2014/2015 con clases desde preescolar hasta 12º grado, con sesiones regulares y continuas de diálogo en la comunidad investigación filosófica y tiene una asociación con la Universidad de las Azores en lo que respecta al campo científico, a saber, el máster en Filosofía para niños como socios en la construcción del conocimiento.

⁶ Los Aprendizajes Esenciales son documentos de orientación curricular basados en la planificación, ejecución y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, conducentes al desarrollo de las competencias incluidas en el Perfil del alumnado que egresa de la educación obligatoria.

Índice

Agradecimentos	3
Resumo.....	4
Abstracto	6
Índice	8
Índice de Figuras.....	10
Introdução.....	11
I. Metodologia.....	17
1. Capítulo - Enquadramento das Artes Visuais	16
2. Capítulo - O conceito de Comunidade de Investigação Filosófica	27
2.1. O que nos diz o conceito de comunidade de investigação?	30
2.2. Será o conceito de comunidade de investigação filosófica um mergulho profundo?.....	32
2.3. Estarão as escolas recetivas as comunidades de investigação filosóficas?	33
2.4. Qual poderá ser o papel das comunidades de investigação filosófica na sociedade atual?.....	35
2.5. Será a comunidade de investigação filosófica um desafio para os professores?.....	36
2.6. Qual o papel de um facilitador numa comunidade de investigação filosófica?	38
2.7. Cuidar numa comunidade de investigação filosófica	40
2.8. As regras têm lugar na comunidade de investigação filosófica?.....	42
3. Capítulo - Os Conceitos	44
I. Criar, inventar os conceitos	47
3.1. A importância dos conceitos na Filosofia.....	57
I. Fazer pensando	58
3.2. Os conceitos na Comunidade de Investigação Filosófica.....	61
I. As perguntas fazem pensar de forma criativa uma comunidade?.....	65
II. A comunidade de investigação abre portas a múltiplas formas de pensar, múltiplas vivências?.....	69
III. Poderá a filosofia ficar esquecida ao utilizara as artes como meio de pensamento?	70
IV. O conceito de experiência numa Comunidade de Investigação Filosófica	70

4. Capítulo: Mãos a obra - propostas de atividades práticas para dar forma aos conceitos filosóficos	72
I. Que projeto diferente é este, que faz a escola pensar e questionar numa “roda”?	74
II. Caracterização da Unidade Orgânica: Escola Básica e Secundária Armando Côrtes-Rodrigues.	75
III. Caracterização das comunidades	76
IV. Transportar os materiais apela a curiosidade?	78
V. Uma canção que convida a comunidade a colocar mãos a obra?	80
VII. Sessões	82
a. As nossas mãos pensam?	83
b. Qual a ligação entre a escultura e a arte?	87
c. Ao modelar um objeto pensamos?	89
d. Se a minha voz fosse uma escultura como seria?	95
e. É possível modelar pensamentos?	96
f. Será que somos o nosso rosto? (sem escultura)	99
g. É possível modelar o tempo?	100
Considerações Finais	103
Referências Bibliográficas	107
Webgrafia	110
Anexos	111

Índice de Figuras

Fig.1 – Cartuchos filosóficos	78
Fig.2 – Cartuchos filosóficos.....	78
Fig.3 – “Um pirata”	85
Fig.4 – “O bigodudo”	85
Fig.5 – “A Ilha da Chopi”	88
Fig.6 – “Floresta florestal”.....	88
Fig.7 – “Prainha da formiguinha”	89
Fig.8 – “O mato”	89
Fig.9 – “Caça pensamentos”	90
Fig.10 – “Homem do cérebro gigante”	90
Fig.11 – “Voz interior”	94
Fig.12 – “A voz que sente”	94
Fig.13 – “Voz forçada”	94
Fig.14 – “Voz abstrata”.....	94
Fig.15 – “Hotel dos pensamentos”	97
Fig.16 – “A gaveta dos pensamentos”.	97
Fig.17 – “Jardim dos pensamentos”	97
Fig.18 – “Porquê?”	97
Fig.19 – “Boneco de Planta”	102
Fig.20 – “A árvore do tempo,”	102
Fig.21 – “Planta da Salvação.”	102
Fig.22 – “O tempo da vida.”	102

Introdução

O presente trabalho prende-se com a necessidade de trazer à tona a procura de conceitos filosóficos tentando dar-lhes forma. A exploração pela via das artes como meio de explicar o que pensamos conceptualmente é uma das premissas deste estudo.

Este estudo poderá representar uma possibilidade de dar a entender que as artes podem trazer para a comunidade de investigação uma multiplicidade de linguagens que enriquecem e facilitam o pensamento e o diálogo filosófico.

De facto, compreender o que a comunidade de investigação pensa é muito importante. Saber escutar o que as crianças dizem, ouvir as suas perguntas, as suas inquietudes, a forma como se expressam em comunidade é fundamental no âmbito da Filosofia para Crianças. É importante destacar a capacidade que as crianças têm de nos surpreender com os seus pensamentos, bem como, a aptidão de diálogo que procuram ter uns com os outros, com recurso às experiências de cada um. Esta ideia é reforçada no excerto a seguir:

“Uma comunidade de investigação filosófica é uma comunidade de pessoas em relação, de falantes e ouvintes, que dialogam com imparcialidade e coerência na busca da construção da verdade e do bem num processo de autocorreção.” (Vieira, 2022)

Consideramos fundamental que as comunidades de investigação filosóficas ocupem o seu lugar nas escolas, uma vez que têm como objetivo principal fazer com que as crianças pensem filosoficamente, se questionem e verbalizem. Esta metodologia contribui para o crescimento integral da criança, considerando que o “pensamento é encarado como um processo de construção e em construção, ao invés de uma adoção de soluções, e essa construção do pensamento e da investigação faz-se em comunidade”. (Vieira, 2022).

A adoção nas escolas de Filosofia para Crianças, através da abordagem da “comunidade de investigação filosófica”, visa proporcionar a possibilidade de as crianças adquirirem a iniciativa de pensarem por si próprias, serem críticas, tal como nos menciona Ann Sharp:

“...a fim de promover o tipo de participação, diálogo, investigação e reconhecimento e respeito mútuos pressupostos na comunidade política, proponho a transformação das salas de aula educativas em comunidades de investigação, começando pelo jardim de infância e estendendo-se até ao ensino superior. Só assim a próxima geração estará preparada, social e cognitivamente, para se envolver no diálogo necessário e contínuo, julgando e questionando o que é vital para a existência da democracia, a manutenção do planeta Terra e a sobrevivência da espécie. Nestes tempos em que as ameaças de extinção nuclear e de desastre ecológico são tão reais, é ainda mais crucial promover e nutrir comunidades de investigação em sala de aula, para que a próxima geração seja capaz de agir de forma mais razoável e justa” (Sharp, 1982, p. 247).

Com base na citação supramencionada, podemos verificar que está patente a importância que, efetivamente, uma comunidade de investigação filosófica pode ter, tanto no currículo de uma escola, como também na preparação das crianças para uma sociedade mais bem preparada e mais bem formada.

Por seu turno, é fundamental que num contexto de comunidade de investigação filosófica se evidenciem diversas possibilidades como o diálogo, o questionamento, a partilha de experiências, num ambiente onde predomina o cuidado e a confiança. Estas ideias são realçadas por Paula Vieira:

“Estar numa comunidade de investigação filosófica permite as crianças e aos adultos que nela participam aperceberem-se dos pontos de vista dos outros, assim como que há pontos de vista diferentes a ter em conta na construção de posições próprias...” (Vieira, 2019, p. 10)

No seguimento da relevância de uma comunidade de investigação filosófica não podemos deixar de destacar o contributo de David Kennedy, autor do movimento da Filosofia para Crianças, que repensa a comunidade dando ênfase às suas cinco dimensões:

"As cinco dimensões estruturais da comunidade de questionamento e pesquisa que identifico talvez pudessem ser agrupadas de outra forma e receber outros nomes. Na verdade, estou forçando a separação para entendê-los melhor, mas na realidade eles são uma coisa, ou pelo menos, eles são inextricavelmente sobrepostos, interdependentes e interativos. Chamo-lhes gesto, linguagem, mente, amor e interesse. Quero chamar-lhes também "comunidades" porque cada uma delas é a expressão de um processo comunicativo, interpretativo, que converge num corpo comum de signos." (Kennedy, 2020, p. 95).⁷

A experiência de estar em comunidade de investigação filosófica é um momento de liberdade, de emancipação, onde todos se esforçam no sentido de questionar e investigar o que nos rodeia, desde as nossas experiências, pensamentos e inquietudes. Perante este processo de escuta, questionamento e diálogo "os sentidos que se anunciam de modo incipiente em toda a parte à nossa volta"⁸ (Kennedy, 2020, p. 94). Segundo este autor, numa comunidade de investigação filosófica se exaltam cinco dimensões/comunidades: O Gesto, a Linguagem, a Mente, o Amor e o Interesse. Estas expressam-se no processo de comunicação de uma forma articulada, são indissociáveis no seu entender e são primordiais para o pensamento e o diálogo filosófico. O gesto e a linguagem são as dimensões mais

⁷ Tradução nossa: "Las cinco dimensiones estructurales de la comunidad de cuestionamiento e investigación que identifico podrían quizás agruparse de otro modo y se les podría dar otros nombres. De hecho, estoy forzando la separación para entenderlas mejor, pero en realidad son una sola cosa, o al menos, están inextricablemente superpuestas, son interdependientes e interactivas. Las llamo gesto, lenguaje, mente, amor e interés. Quiero, además, llamarlas "comunidades" porque cada una de ellas es la expresión de un proceso comunicativo, interpretativo que converge en un cuerpo común de signos." (Kennedy, 2020, p. 95).

⁸ Tradução nossa: "los sentidos que se anuncian de manera incipiente por todas partes a nuestro alrededor" (Kennedy, 2020, p. 94).

preponderantes, as que se evidenciam mais, visto que é por intermédio da linguagem (verbal) que a comunidade se expressa. Concomitante ao gesto, os nossos corpos, perante as mais diversas sensações e estímulos, reagem por meio de movimentos que estão implícitos na comunidade, sendo que, por vezes, antes de verbalizarmos, já estamos a gesticular (in)voluntariamente. Os movimentos são gestos e dizem muito sobre uma pessoa; contudo, esta "é talvez a forma mais óbvia e, no entanto, a mais ignorada da comunidade."⁹ (Kennedy, 2020, p. 94). No que respeita a linguagem, esta é o meio que o pensamento utiliza para se materializar: "A linguagem é introduzida como uma superestrutura" ¹⁰ (Kennedy, 2020, p. 100). A linguagem é uma súpula de diversos sinais, é de facto predominante, visto que é dela que os indivíduos dependem para chegar ao pensamento, ao diálogo e à comunicação com os outros membros da comunidade de investigação.

No que respeita à dimensão da mente, "Talvez mais do que qualquer outra, a comunidade de espírito requer uma certa coragem, ou disciplina de jogo, uma confiança no desenrolar da discussão através do conflito e da troca de perspetivas." (Kennedy, 2020, p. 102). ¹¹Com esta citação, o filósofo considera que a mente atua no pensamento, ou seja, no campo das ideias. Esta dimensão é de grande interesse na comunidade, uma vez que dela depende a construção de pensamentos, ideias e questões. Em suma, é o estímulo para o desenvolvimento do diálogo filosófico.

Em relação à comunidade do amor, esta está implícita na comunidade de investigação filosófica. O amor manifesta-se desde o início, durante e ao final de uma sessão, por meio de gestos, palavras, cuidado, escuta e respeito, conforme menciona Kennedy:

“(...) Amor a comunidade de pesquisa se reúne, permanece unida, trabalha em conflito, emprende disciplina em conjunto e cresce em unidade e complexidade. No amor, entendemos a comunidade de questionamento e pesquisa como um "eu maior" em formação." (2020, p. 106). ¹²

Por último, na comunidade do interesse, o filósofo a considera como: "É a comunidade de indivíduos que buscam o poder e a invulnerabilidade por meio da amizade e da aliança." (...) ¹³ (Kennedy, 2020, p. 108) destacando a procura do indivíduo pela amizade, o

⁹ Tradução nossa: "Esta es quizás la forma de comunidad más obvia y, sin embargo, la más ignorada de la comunidad" (Kennedy, 2020, p. 94).

¹⁰ Tradução nossa: "El lenguaje se introduce como una superestructura" (Kennedy, 2020, p. 100).

¹¹ Tradução nossa: "Quizás más que cualquier otra, la comunidad de mente requiere cierto coraje, o disciplina de juego, una confianza en el despliegue de la discusión por medio del conflicto y el intercambio de perspectivas". (Kennedy, 2020, p. 102).

¹² Tradução nossa: "(...) amor la comunidad de investigación se junta, se mantiene unida, trabaja en el conflicto, emprende conjuntamente la disciplina y crece en unidad tanto como en complejidad. En el amor comprendemos a la comunidad de cuestionamiento e investigación como un "yo más grande" en formación." (Kennedy, 2020, p. 106).

¹³ Tradução nossa: "Es la comunidad de individuos que buscan poder e invulnerabilidad a través de la amistad, la alianza (...)" (Kennedy, 2020, p. 108).

acolhimento, a união, o interesse em partilhar os seus pensamentos e serem acolhidos por todos.

David Kennedy exalta a comunidade de investigação filosófica como um todo complexo, onde existem dimensões e comunidades que se expressam de diversas formas. Essas dimensões são indissociáveis, pois dependem umas das outras, "dado que, na experiência, as cinco comunidades são inseparáveis." (Kennedy, 2020, p. 110)¹⁴.

Cada elemento da comunidade conta como um todo. Na comunidade de investigação filosófica, todos são importantes; não há espaço para a individualização, mas sim para a inclusão e a participação de todos, sem favorecimento. A comunidade de investigação se assume como um modelo transformador.

No estudo que apresentamos, pretendemos investigar o surgimento dos conceitos na comunidade de investigação filosófica, visando à sua materialização. Esses conceitos potencializam o pensamento e o questionamento, alimentando o diálogo e a defesa de diversos pontos de vista de forma democrática e fundamentada em argumentos válidos. A criatividade, a imaginação e as experiências são essenciais para dar sentido aos pensamentos e às ideias, especialmente no que se refere ao pensamento conceitual.

Esta procura pelos conceitos faz-nos investigar, conjuntamente com Kennedy, sobre o papel do facilitador adulto: "é um treinador e um catalisador para a *autopoiesis*¹⁵ do diálogo do grupo. Ela ou ele modela as competências para o diálogo em grupo" (Kennedy 2022, p. 105). Constatamos, ao longo do nosso percurso enquanto facilitadores, a importância do uso dos estímulos (histórias, música, entre outros), os quais despertam na comunidade de investigação para o diálogo filosófico curiosidade, exploração, argumentação e criação. Contudo, nem sempre o diálogo acontece, isto é, não se concretiza numa linguagem verbal. A possibilidade poderá ser expressa mediante uma forma artística, mais especificamente a escultura.

Os conceitos, pedras basilares da filosofia, adquirem assim uma grande importância no exercício do pensamento e da investigação, uma vez que fomentam o ato de pensar, a indagação e o diálogo em comunidade. Neste contexto, devemos ter em mente que, segundo a proposta de Splitter e Sharp, os conceitos contêm três características fundamentais que "Fazem parte da espinha dorsal da filosofia e são: comuns, centrais e problemáticos."¹⁶

14 Tradução nossa: "dado que en la experiencia las cinco comunidades son inseparables" (Kennedy, 2020, p. 110).

15 "Autopoiesis ou autopoiesis (do grego *auto* "próprio", *poiesis* "criação") é um termo criado na "década de 1970 pelos biólogos e filósofos chilenos Francisco Varela e Humberto Maturana para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios." In <https://pt.wikipedia.org/>

16 Tradução nossa: "forman parte de la columna vertebral de la filosofía y son: comunes, centrales e problemáticos".

(Splitter & Sharp, 1995, p. 179). Estas três características aplicam-se a qualquer conceito filosófico, constituindo critérios para o reconhecermos e o definirmos.

Os conceitos devem ser comuns, pois, segundo os filósofos, estão relacionados com a experiência de todos os seres humanos (incluindo as crianças). Splitter e Sharp também propõem que os conceitos filosóficos podem ser centrais; ou seja, a forma como atribuímos sentido à nossa experiência é preponderante para a ação, uma vez que estas questões convocam o interesse da comunidade. Por fim, para os dois autores, os conceitos são entendidos como problemáticos porque, como o próprio nome indica, são contestáveis e geram amplos diálogos com inúmeros exemplos, argumentos e contra-argumentos. Pretendemos ter estas três características presentes no nosso estudo, uma vez que são importantes no desenvolvimento da problemática filosófica, do pensamento e do diálogo.

Pretendemos contribuir para a definição do “conceito” de Splitter e Sharp através de “Dar forma a Conceitos na Comunidade de Investigação Filosófica”, procurando e cultivando um olhar, uma escuta, uma comunidade de investigação, como referem Costa Carvalho e Santos: “Fazer parte de uma comunidade de investigação é cultivar o reparo do olhar e da escuta de conceitos.” (*concepthearing*)” (Costa Carvalho & Santos, 2022, p. 242).

A nossa dissertação pretende abraçar o desafio de materializar os conceitos, considerando a relevância que os mesmos têm no seio da comunidade de investigação filosófica e a importância que os autores supramencionados lhes conferem. A nossa proposta de investigação pretende descobrir quais as capacidades filosóficas e educativas que são desenvolvidas, quer mediante os recursos materiais, em virtude da “aproximação desses materiais ao real”, quer da tridimensionalidade da escultura, pois permite uma experiência direta com os objetos. (Costa e Santos, 2022, p. 238).

Assim, porque não passar da linguagem à modelação? Moldar esses conceitos e dar-lhes forma. Pensar na comunidade de investigação: como chegamos àquela construção? Dialogar em comunidade sobre o que representa aquele conceito, de acordo com as vivências de cada pessoa. Abrir a possibilidade de partilhar e escutar ideias e pensamentos que nos inquietam, que nos fazem pensar e expressar artisticamente."

I. Metodologia

A investigação terá uma parte inicial baseada no questionamento e no diálogo em comunidade de investigação filosófica passando, posteriormente, para a dimensão prática, em que se irá desenhar um conjunto de propostas de atividades na área das Artes Visuais.

Como é evidente na própria etimologia da palavra de origem grega, método, *metá* (por meio de) *hodós* (caminho), o caminho que pretendemos seguir far-se-á por meio do questionar,

pensar, dialogar, colaborar, procurar e explorar conceitos e dar-lhes forma mediante o processo artístico no âmbito da escultura.

A metodologia que vamos aplicar será uma metodologia ativa, que vai ao encontro da técnica utilizada numa comunidade de investigação filosófica. Esta metodologia procura que a comunidade seja protagonista da construção dos seus conhecimentos, mediante a sua participação, a investigação, a escuta, o debate, a crítica, a argumentação, a concordância/discordância e a colaboração, no sentido de edificar conhecimento e promover o diálogo filosófico.

As sessões em comunidade de investigação filosófica contemplam o questionamento com o intuito de expor pensamentos, explorar ideias e conceitos, e registar tanto com base na escrita como no ato de moldar conceitos, segundo a experiência de cada membro da comunidade de investigação filosófica. Este trabalho está assente num levantamento e estudo bibliográfico com uma forte componente prática, contemplando também a análise de materiais e recursos diversos do nosso dia a dia, com o intuito de gerar questionamento e diálogo recíproco e, conseqüentemente, a possibilidade de surgimento de conceitos e de lhes dar forma.

É de toda a conveniência que realcemos o papel das expressões artísticas neste *hodós* que permitirá dar forma aos conceitos. A arte poderá ter um papel fundamental, não somente para nutrir o diálogo, como também para desenvolver e explorar os sentidos da comunidade de investigação filosófica. Assim, depois de realizar a investigação, dever-se-á dar a oportunidade de escutar e avaliar como surgiu o conceito e a forma que o mesmo adquiriu mediante outros registos comunicativos.

Em cada atividade prática na comunidade de investigação, será relevante proceder a uma avaliação, uma vez que esta tem como fundamento o de fazer pensar sobre: o nosso papel na comunidade; o impacto das sessões na comunidade; e se a comunidade está a trilhar um caminho de investigação, de conhecimento e de questionamento

1. Capítulo - Enquadramento das Artes Visuais

*Sejam bem-vindos à nossa
comunidade de investigação filosófica!
O que nos traz hoje aqui? ...*

Trago-vos o conceito das Artes e a sua importância para a nossa comunidade de investigação filosófica. Gostaria de vos falar sobre esta área que é de grande importância numa

comunidade de investigação filosófica. As artes podem ser um meio de comunicação e exploração que contribuem para uma dinâmica colaborativa, proporcionando o diálogo e o pensamento criativo.

A educação artística tem vindo a demonstrar ser uma mais-valia no percurso escolar dos alunos. Esta área promove e desenvolve a literacia artística, como também capacita as crianças para as mais diversas competências cognitivas, expressivas e sensoriais. De acordo com o autor Gonçalves, o estudo das artes é fundamental, como está plasmado no seguinte excerto:

“Desde o final do século dezanove, as artes plásticas, nomeadamente o desenho e a pintura, através da diversidade das suas tendências estéticas e conseqüente experimentalismo, explicitaram valores que, sem a modernidade, ficariam empiricamente confundidos. Os artistas modernos têm feito um notável levantamento dos variados modos de registo, mostrando tanto o que há de convencional neles quanto a necessidade; ajudam-nos em suma, a ser observadores e mais críticos, mais abertos às diferentes possibilidades de expressão.” (Gonçalves, 1991, p. 3)

Está patente no excerto anterior a importância das artes plásticas, no sentido de proporcionarem às crianças diferentes possibilidades de expressão, promovendo um espírito exploratório, inquiridor e criativo, como capacidades de grande relevância que contribuem para a construção de uma sociedade equilibrada.

De acordo com o autor, Betâmio De Almeida:

“Estamos perante algo que tem valor decisivo num processo educativo, tanto geral como especial. Somos de chofre, situados nos problemas das linguagens. A arte é uma linguagem. E as linguagens estudam-se a partir das suas próprias estruturas e não da sua temática. Para as Artes Visuais, o que está em causa é a visão, é o tipo de análise visual que faz uma interligada seleção e exaltação formal ajustadas a um meio de concretização.” (Almeida, 1976, p. 61)

Neste sentido, as Artes Visuais têm um papel preponderante no crescimento integral da criança, como está sugerido no excerto anterior. As Artes Visuais abrem a possibilidade de recorrer a novas experiências, diversificadas interpretações, diálogos e pensamentos, favorecendo e aguçando outros sentidos que nos são intrínsecos e que estão predispostos para a exploração de outras linguagens.

Deste modo, a linguagem artística, que se perpetuou por muitos séculos, foi criada pelo ser humano e pode ter hoje como função revelar-nos muitos aspetos sobre os diferentes modos de vida quotidiana. Desde os tempos mais remotos da história da humanidade, a invenção e a criação das mais diversas formas de expressão artística, como a realização das pinturas nas cavernas, a invenção e a criação de diferentes utensílios, fazem-nos pensar sobre a necessidade que o ser humano possuiu para se exprimir, recorrendo a uma linguagem artística, plural e sem fronteiras.

A arte é uma extraordinária forma de expressão, um excelente meio de despertar e fazer conhecer o nosso eu interior. Tudo aquilo que, por vezes, sentimos, mas não conseguimos expressar verbalmente, como sejam as nossas emoções, percepções, inibições, repressões e dúvidas, podemos expressar através da arte. Quando nos exprimimos artisticamente, todas estas sensações se libertam. À medida que a criança tem a possibilidade de criar, experienciar os mais diversos materiais e que lhe é facultado o contacto com diferentes matérias-primas, ela pode enriquecer a sua forma de interagir com o meio, passando a ver o mundo que a rodeia de uma forma mais aberta, e a sua possibilidade de criar e inovar pode ser, francamente, maior.

Estamos, assim, perante uma linguagem que é a arte. Desde muito cedo, antes de a criança saber falar e saber ler, expressa-se de forma plástica, sendo esta uma forma natural de expressão e comunicação. As artes têm a capacidade de abranger a compreensão e a sensibilidade, "...ajudam-nos, em suma, a ser observadores e mais críticos, mais abertos às diferentes possibilidades de expressão." (Gonçalves, 1991, p. 3).

O autor Alcídio Souza realça que a:

"...linguagem artística é uma linguagem natural, às vezes mais clara e significativa que a linguagem oral, com a vantagem de poder ser compreendida por todos, seja qual for o idioma, as artes plásticas podem e devem cooperar, em escala apreciável, na educação do indivíduo." (Souza, 1974, p. 57)

Este autor mostra-nos o potencial natural da linguagem artística, como um dialeto universal, que as crianças se apropriam desde muito cedo e que lhes está, intrinsecamente, associado. Para além da linguagem artística, que se manifesta a partir das artes, o autor realça também outra característica predominante nas crianças, que é a necessidade de se moverem constantemente e, por esta razão, as artes assumem um carácter particular na vida do infante, nomeadamente a importância da "atividade lúdica" (Souza, 1974, p. 63), que está inerente à vida de uma criança, em que a maior parte das coisas que prendem a sua atenção é por ela considerada como tendo um carácter lúdico. As artes plásticas têm essa particularidade, uma vez que são marcadas pelas suas formas, materiais, cores e, especialmente, pelo resultado da criação, que está intrínseco nas obras de arte. Os movimentos das crianças, pela sua natureza desassossegada e inconstante, revelam-se na forma pictórica de uma maneira progressiva e gradual, consoante o seu desenvolvimento sensorial e cognitivo. Mediante as artes, as crianças expressam-se e investigam os movimentos e as sensações pela via criativa, acompanhando o seu desenvolvimento fisiológico.

Os movimentos das crianças também se refletem nos grafismos, com base em "linhas unidimensionais e subordinadas, na sua simplicidade" (Souza, 1974, p. 63), advindas dos

deslocamentos do corpo mediante a rotação dos membros superiores, com predominância na realização de formas circulares, que geralmente não representam, unicamente, formas redondas, mas sim uma linha que abarca e circunscreve o objeto.

O autor Alcídio Souza chama-nos especial atenção para o seguinte:

“Do ponto de vista pedagógico é enorme a importância do conhecimento do processo evolutivo da expressão gráfica na criança e no adolescente”. E é em face das mais recentes conquistas da metodologia didática, sempre ter em conta que as práticas educativas deverão oferecer o máximo de oportunidades para que aquele desenvolvimento se faça normalmente, propiciando, simultaneamente, o exercício da imaginação criadora” (Souza, 1974, pp. 64-65).

Segundo o excerto anterior, é preponderante ter atenção e respeitar o percurso gráfico da criança. A criança passa por diversos momentos gráficos no seu crescimento, de forma natural e singular (Lowenfeld, 1977). No decorrer deste processo, a criança tem a oportunidade de se descobrir e ir descobrindo, num ambiente que lhe proporcione uma atmosfera de percepção, entendimento e respeito, livre de teorias e padronizações, no ato da sua liberdade de criação artística.

Não poderíamos estar mais de acordo com a ideia de Alcídio Souza, que nos demonstra a sua inquietação:

“A preocupação imperante, todo o tempo, deverá ser a de fazer com que o aluno evolua normalmente, despertando-lhe o interesse pela expressão autêntica. E acima de tudo, o professor jamais deverá interferir no desenvolvimento natural de seus alunos, desconhecendo-lhes as suas reais necessidades.” (Souza, 1974, p. 66)

Perante este contexto, pode-se entender que o professor deve estar consciente e atento às diversas alterações naturais que a criança atravessa no decurso do seu desenvolvimento fisiológico, quer no seu tempo histórico, quer no que respeita às diversas interpretações expressivas.

Cada criança é um ser diferente, tem a sua individualidade e, conseqüentemente, exprime-se de forma diferente, de acordo com as suas vivências, experiências e personalidade. Cada criança exprime-se de forma artística, individual, colaborativa e representativa, pelo que é muito importante desenvolver e apoiar, nas instituições escolares, o processo de criação e expressão artística, tornando possível a reprodução das mais diversas formas de expressão, possibilitando a imaginação, a criatividade e a exploração de diversos materiais, desenvolvendo o pensamento criativo e abrindo o leque para experiências significativas. A expressão artística da criança deve ser incentivada pelos adultos e Lowenfeld (1977) é um autor que traz à tona esta importante temática, relacionada com as diferentes etapas pelas quais

as crianças atravessam no seu processo gráfico. Assim, no que respeita às diversas etapas, este autor apresenta seis momentos que passamos a elencar.

Em primeiro lugar, o “Estágio das Garatujas”, que se evidencia por volta dos dois aos quatro anos de idade. Nesta etapa, a criança começa a descobrir os movimentos do seu corpo e o espaço que a rodeia, realizando traços à sorte e de forma desordenada. No que concerne à segunda etapa, o “Estágio Pré-Esquemático”, que acontece entre os quatro e os sete anos de idade. Neste estágio, a criança tenta uma aproximação ao real, com o surgimento nos seus grafismos de pessoas, casas, árvores, entre outros objetos do quotidiano, de forma desordenada e em diversos tamanhos. Relativamente ao “Estágio Esquemático”, como terceira etapa, evidente nas idades dos sete aos nove anos, realçam-se desenhos “tipo raio X”, onde se evidenciam, nos grafismos, o interior e o exterior em paralelo. Segundo o autor, é de realçar o aparecimento da linha de suporte dos objetos, bem como a linha do céu. As temáticas predominantes são os objetos do real, com a importância de que são, unicamente, salientados os aspetos importantes e os restantes são omitidos. O “Estágio do Realismo” é a quarta etapa, predominante nas idades compreendidas entre os nove e os doze anos. Neste estágio, a representação da realidade é cada vez mais evidente. O uso da cor é uma propriedade importante no ato de salientar a importância dos objetos. Nesta fase, predomina o contentamento de brincar com as demais crianças. No que diz respeito ao “Estágio Pseudonaturalista”, como a quinta fase do desenvolvimento gráfico da criança, há uma predisposição para a natureza, pelo rigor em procurar o máximo realismo, com particular incidência na procura de movimento, cores e suas tonalidades, pormenores, perspectivas e proporcionalidades. Por último, a sexta etapa, o “Estágio da Crise da Adolescência”, idade que corresponde dos catorze aos dezassete anos, é marcada pela exploração das tecnologias, bem como é uma etapa em que o adolescente atravessa um período de instabilidade emocional, pautada pela falta de confiança e insegurança na realização das suas obras.

É importante estarmos atentos e entendermos que não podemos generalizar as etapas anteriores, que dizem respeito aos estágios mencionados. Estas etapas podem sofrer modificações, de acordo com a situação de cada criança e em virtude de um certo percurso de desenvolvimento gráfico que cada uma poderá vir a experienciar (Souza, 1973). O estudo de Lowenfeld permite-nos compreender o desenvolvimento gráfico da criança, tendo em conta que não devemos interferir na capacidade criativa delas, como se se tratasse de adultos em pequenas dimensões, estereotipando as suas criações e interferindo na sua criatividade. Devemos, em vez disso, dar-lhes autonomia e permitir a liberdade de expressão para que, com base nas mais diversas experiências artísticas, desenvolvam o seu processo criativo.

Ainda, temos a salientar que estes estágios poderão ser perpetuados ao longo da vida adulta, uma vez que poderão não terem experienciado anteriormente.

É preponderante realçar que a criança, no campo das artes:

“...não se dedica as atividades artísticas para fazer quadros, mas, simplesmente, para expressar-se. E essa expressão não tem o objetivo de fazer artistas, mas deve constituir-se um fator importante no desenvolvimento infantil, independentemente daquilo que convencionalmente certos padrões artísticos chamam de “bonito” ou “feio”, “certo” ou “errado”. (Souza, 1974, p. 75)

Neste sentido, o adulto vê ou analisa os grafismos de uma forma padronizada, atribuindo características do adulto, enquanto a criança simplesmente realiza a sua obra com base no que sente.

A criança projeta nos seus grafismos e construções o que ela verdadeiramente nutre e revela. Perante as experiências artísticas, ela tem a liberdade de experienciar a sua personalidade, a sensibilidade e a construção da sua identidade. Mediante estes aspetos, a criança “... 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.” (Gonçalves, 1991, p. 12)

Em concordância com o autor, a criança, no ato da sua expressão, deve ser valorizada e motivada, de modo que as suas expressões sejam um importante veículo de manifestação no decurso da sua vida escolar. Como também nos elucida o autor Alcídio Souza: “A melhor motivação que poderemos proporcionar é, justamente, deixar para a criança tudo aquilo que ela desejar expressar, da maneira como preferir fazê-lo.” (Souza, 1974, p. 75) Desta forma, poderemos estar a motivar a criança para que ela seja confiante em si mesma e naquilo que faz, que pense e aja por si própria, sem quaisquer interferências exteriores e que, acima de tudo, possa ser uma pessoa pensante e livre de dogmas.

Na escola, as aprendizagens são importantes, de modo a contribuírem para a formação integral do aluno. É imprescindível que as crianças se desenvolvam como futuros cidadãos autónomos, críticos e pensadores. Mas, para que isto seja possível, diz-nos Kennedy:

“...é necessário repensar profundamente o conceito “escola” e um diferente conjunto de propósitos e objetivos entre os educadores – um conjunto que esteja em conflito fundamental com as políticas neoliberais prevalentes e práticas de Estado e da economia. Para o diálogo se libertar da sua prisão pragmática, por mais charmosa e bem decorada que seja, e permear a matriz sociocultural, a escola precisa de se compreender a si própria como uma comunidade intencional, mantida como um sistema aberto, dedicada ao cultivo dos dons e sensibilidades de cada um dos membros, e alimentada por uma ênfase partilhada e centrada no “estudo”, ou numa investigação apaixonada (do latim *studium* ou paixão, entusiasmo)”. (Kennedy, 2022, pp. 128-129)

Como nos lembra Kennedy, há uma necessidade de tornar a escola num espaço em que os alunos sejam valorizados e motivados para novas formas de aprendizagem. Tornar a escola mais inclusiva, democrática, com abertura para novas ideias, para que o diálogo e o respeito imperem. Assim como Eurico Gonçalves realça, a criança é “... um ser responsável, cooperante e interventivo no meio em que se insere.” (Gonçalves, 1991, p. 13).

Na escola, no que respeita ao currículo do Ensino Básico, tem como objetivo proporcionar aos alunos aprendizagens de qualidade nos diversos Ciclos de Ensino, com base na matriz do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Nesta matriz estão alicerçadas aprendizagens essenciais, que procuram levar os alunos a adquirirem conhecimentos relevantes a desenvolver nos diversos Ciclos de Ensino. Assim, as Aprendizagens Essenciais assentam em três vértices, nomeadamente: os conhecimentos, as capacidades e as atitudes.

Estas aprendizagens, concomitantemente com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, são documentos orientadores que contribuem para a construção e consolidação dos conhecimentos. Neste contexto, a Educação Artística é uma componente do currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que agrega diferentes áreas, nomeadamente: as Artes Visuais, a Expressão Dramática, a Dança e a Música.

"As Artes Visuais assumem-se como uma área do currículo para a construção integral da criança. As Artes Visuais desdobram-se em três pilares, nomeadamente: os domínios da “Apropriação e Reflexão”, da “Interpretação e Comunicação” e da “Experimentação e Criação.” (Aprendizagens Essenciais)¹⁷. No que respeita à apropriação e reflexão, os alunos adquirem conhecimentos das diversas linguagens artísticas, de acordo com as experiências plásticas realizadas; adquirem saberes mediante a aplicação dos conhecimentos apreendidos nas suas experiências, adquirem conhecimentos pela observação e análise das tarefas, construindo uma linguagem que lhes confere um juízo estético das obras por eles produzidas. No que concerne ao domínio da interpretação e comunicação, de uma forma aglutinadora, os alunos poderão apetrechar as suas competências artísticas mediante a compreensão e aquisição de diversas vertentes artísticas, sem se cingirem ao meio envolvente, mas criando uma charneira para outras realidades multiculturais. Finalmente, no que respeita à interpretação, comunicação, experimentação e à criação, agregam-se as competências adquiridas e as envolvências realizadas no ato artístico, reinventando novas possibilidades e abrindo espaço para novas experiências e exploração de outros materiais, de forma a construir

¹⁷ Aprendizagens Essenciais são documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, conducentes ao desenvolvimento das competências inscritas no Perfil dos alunos a saída da escolaridade obrigatória. Este documento poderá ser consultado no sítio eletrónico: <https://www.dge.mec.pt>.

a sua identidade pessoal, a sua forma de ver a arte e de a construir perante a sua visão. Perante estes domínios, considera-se estar aberta a possibilidade de experimentação a partir de diversos conceitos, de forma que os alunos tenham a possibilidade de ampliar a sua capacidade de criação no âmbito das artes, promovendo e desenvolvendo as competências da criatividade e da capacidade de expressão estética.

Como nos diz Eça: “Através da prática das artes, as crianças e os jovens adquirem consciência do mundo em que vivem e adquirem meios para resistir e intervir diretamente na sua comunidade.” (Eça, 2010, p. 17) Neste sentido, o autor realça que os alunos, mediante a prática das artes, podem adquirir consciência do meio que os rodeia, desenvolvendo aptidões motoras coletivas, cognitivas, expressivas e emocionais, necessárias para a construção do seu ser na sociedade.

As Artes Visuais fomentam a criatividade, a qual é “...existente no ser humano, encontrámo-la quer na razão, quer na imaginação”, como nos diz Gabriela Castro (Castro, 2007, p. 41). Esta aptidão, de acordo com a autora, está presente quer ao nível racional, quer ao nível do nosso imaginário, e ambos se completam. Contudo, esta característica é, por vezes, menosprezada. A criatividade faz desabrochar e proliferar o hábito da descoberta de cada aluno e descerra a capacidade de procurar algo novo e distinto.

Questiona-nos a este respeito Gabriela Castro: “O que é criar? A resposta virá, na sua simplicidade, dizer-nos que criar é fazer aparecer algo, e fazer aparecer algo é produzir” (Castro, 2007, p. 39). A este respeito, consideramos fundamental ecoar estes pensamentos, uma vez que a criatividade revela-se um instrumento fundamental “de expressão objetiva porque exterioriza o pensamento, assinalando-lhe os valores e os ideais” (Souza, 1974, p. 57), proporcionando aos seres humanos a sensibilidade de criar, de se exprimirem de uma forma totalmente livre e aberta perante o mundo envolvente, através dos materiais à sua disposição, explorando-os e adaptando-os da melhor forma, perante o contexto que se lhes depara.

Realçamos que as Artes Visuais nos permitem explorar e contribuir para a diversificação de canais de expressão, potenciando o pensamento, a criatividade e o espírito crítico, uma vez que é “na base da autenticidade que é possível construir o diálogo com os outros. No diálogo, não só se confrontam ideias e aspirações como também se definem objetivos comuns” (Gonçalves, 1991, p. 12).

As Artes Visuais têm como principal objetivo despertar no aluno o maravilhamento e a exploração pela arte, promovendo e possibilitando o conhecimento das mais diversificadas vertentes das artes, nomeadamente: o desenho, a escultura, a pintura e a modelagem, permitindo criar assim as mais diversas experiências artísticas. Estas assumem-se como

instrumentos preciosos que podem contribuir para o crescimento integral da criança. E como nos refere Alcídio Souza:

“O papel que a arte representa na vida do indivíduo – a maneira pela qual contribui para o seu desenvolvimento - deve ser empregado como força motivadora. Experiências podem ser sugeridas para todos os níveis de aprendizagem- a partir do jardim de infância - levando-se em conta as necessidades e os interesses de cada um deles, os diferentes graus de maturação e aprendizagem.” (Souza, 1974, p. 83)

De acordo com o pensamento deste autor, é preponderante que a criança, desde cedo, seja devidamente estimulada artisticamente, uma vez que os seus sentidos estão em formação.

Assim, a criança pode ter a possibilidade de desenvolver competências como o ato de investigar, explorar, imaginar e criar ao que, segundo o autor Eurico Gonçalves, a propósito da atividade artística:

“que implica o prazer de fazer, a curiosidade, o estudo e uma predisposição natural para experimentar o que ainda não se sabe. Experimentação ativa e directa, que alterna com momentos de pausa para refletir sobre o resultado a que se vai chegando. É a partir do que se faz que se constituem os vectores de uma motivação interior. Ao sonhar e imaginar, há que deixar «vaguear o espírito», acalentando sensações e articulando ideias, antes de formular juízos de valor.” (Gonçalves, 1991, p. 25).

De acordo com o pensamento deste autor, ao enveredar pelas Artes Visuais, as crianças serão estimuladas a perceber o mundo envolvente, serão convidadas a conhecer o seu interior, podendo estar atentas aos mais diversos pormenores do que as rodeia e assim aprimorar os diversos sentidos.

As crianças, ao entrarem no universo das expressões artísticas, as Artes Visuais, têm a possibilidade de diversificar o seu leque de formas de expressão, uma vez que todos somos diferentes, com diversas aptidões, características e personalidades. Podemos manifestar-nos das mais diversificadas formas e, indubitavelmente, as artes são um contributo valioso que enriquece e favorece a capacidade das crianças em se expressarem. O autor Eurico Gonçalves convida-nos a pensar com ele nas diferentes formas e sensações que as crianças poderão ter ao se expressarem artisticamente:

“excluindo a vista, o sentido omnipresente das artes visuais que, habitualmente, ignora o peso, a temperatura e a consistência dos objetos, além de outras qualidades táteis percebidas pelas mãos, a criança desenha, motivada pelas sensações que experimenta.” (Gonçalves, 1991, p. 26)

Em concordância com este autor, é possível entender que a linguagem artística tem o poder de ser interpretada universalmente, independentemente da língua, as artes são uma linguagem que também abrange o lado sensorial da criança.

Na senda da importância da expressão artística para o desenvolvimento artístico da criança, podemos realçar que a manipulação dos instrumentos de trabalho no campo artístico, bem como os materiais a adotar, são, segundo Eurico Gonçalves, fundamentais para:

“dar livre curso a imaginação, face aos objetos mais inesperados, associados e observados de um novo ângulo [...] Ao perceber a consistência, o peso, a forma, a cor, o som e a temperatura do objeto, a criança adquire um conhecimento global que motiva e enriquece a expressão pessoal, que se revela em tudo o que experimenta. Ao aprender-fazendo, com as suas próprias mãos, evita-se o excesso de teorização, desligada da prática”. (Gonçalves, 1991, p. 31)

Segundo o excerto anterior, de acordo com as experiências que a criança poderá realizar e com base nos materiais e na ambiência à sua disposição, os alunos poderão estar capacitados para diversas habilitações motoras e sensoriais. E para que isto aconteça, é importante saber, segundo o que nos diz Telmo, que os materiais:

“Não precisam de ser sofisticados, papéis ou lápis caros, por vezes basta incentivar a criança a fazer desenhos na areia, nas folhas de papel de embrulho ou de jornal, modelar a terra argilosa ou construir objetos a partir de materiais de desperdício. É útil salutar que se aproveitem os recursos locais” (Telmo, 1994, s.p.)

Ao ouvir o excerto anterior, percebe-se que a livre e espontânea expressividade artística prescinde de materiais especiais e dispendiosos, com o intuito de fazer fruir a imaginação e desenvolver a expressão artística. Basta olhar à nossa volta para que possamos tirar partido das potencialidades dos materiais ao nosso dispor e deixar que as crianças nos surpreendam.

É de realçar que, na infância, as Artes Visuais, para além das possibilidades expressivas que nos oferecem, poderão ser um factor importante na nossa capacidade de comunicar; poderão mesmo ter um efeito desbloqueador.

Neste sentido, Eça realça o seguinte:

“Orientada para uma atividade de socialização, a arte fornece informação sobre o mundo, sobre os valores culturais e as normas, sobre padrões de comportamento e modelos de identidade pessoal” (Eça, 2010, p. 18)

Na sequência do excerto anterior, o autor revela-nos que a criança deve encontrar um canal que lhe permita ser livre, ser criativa, que lhe confira a possibilidade de ter as suas próprias ideias, sendo ela mesma a edificadora do seu conhecimento. Ao fazer arte, estamos à procura de exteriorizar os nossos pensamentos e emoções, de modo a materializar todo um mundo de imaginação. Ao transmitirmos as nossas ideias e pensamentos, socorremo-nos de diversas linguagens. As Artes Visuais são um excelente instrumento de expressão pessoal artística, que nos permite expressar-nos perante o mundo que nos rodeia.

Em suma, perante toda a importância que consideramos que as artes podem proporcionar ao processo de crescimento das crianças, é premente pensar na sua valorização no currículo escolar, dando-lhes o devido valor e contribuindo para uma educação plural e mais rica.

Segundo Eça, é necessário realçar que:

“prática, a educação artística é muito limitada na maioria das escolas primárias. Nos últimos anos, temos assistido a uma mudança significativa e que contribui para a valorização das artes: “cada vez mais as escolas oferecem educação artística com professores especialistas, porque se pode trabalhar melhor as expressões artísticas” (Eça, 2008, p. 30)

Maria Teresa Eça revela-nos a aposta das escolas em enriquecer a lecionação das áreas artísticas por pessoas formadas nessas áreas, como forma de proporcionar e aumentar o conhecimento, fomentando um ensino de qualidade. No entanto, é notório que há muito a melhorar no ensino das artes em Portugal, bem como dignificar as Artes Visuais no ensino básico. Podemos auscultar este pensamento no excerto da autora Helena Cabeleira, ao referir que:

“as artes visuais (quer como disciplinas curriculares, quer como um campo especializado da investigação educacional) permanecem numa condição ‘precária’, ‘fragmentária’ e ‘im-pensada’, porque sistematicamente alheadas da sua própria história (longínqua e recente). Esta persistente cegueira histórica tem-se feito acompanhar de uma crónica “tensão latente” no interior da área curricular que, confrontada com a permanente necessidade de lutar pela sobrevivência e justificar as razões da sua própria existência.” (Cabeleira, 2017, p. 133)

Por conseguinte, e em consequência do excerto anterior, perante a importância das artes no currículo escolar, a Associação dos Professores de Educação Visual e Tecnológica apresenta uma preocupação:

“surge sempre uma pergunta que nos inquieta e que tende a subsistir: — Porque se reduz sempre a carga curricular nesta área educativa? Será a convicção generalizada de que (...) a dimensão artística está para o currículo como a austeridade socioeconómica está para a cultura?” (APEVT¹⁸, 2016, s.p.)

De acordo com o excerto anterior, os docentes demonstram consternação perante a reduzida importância atribuída às áreas artísticas nas escolas e à redução do tempo para a lecionação destas áreas. As instituições escolares tendem a desvalorizar as disciplinas que promovem o bem-estar da criança. Assim, entendemos ser benéfico que as Artes Visuais e as Comunidades de Investigação Filosófica estejam de mãos dadas, unidas, na procura de abrir

¹⁸ APEVT (2016). Comunicação do Presidente da Associação de Professores de Educação Visual e Tecnológica (APEVT) na Conferência: ‘Currículo para o Século XXI: competências, conhecimentos e valores, numa escolaridade de 12 anos’, Fundação Calouste Gulbenkian (30 Abril). Disponível em URL: <http://apevt.pt/2016/05/05/intervencao-curriculo-para-o-seculo-xxi/>

as mais diversas possibilidades, quer no campo da reflexão, quer no campo da criatividade. A interceção destas duas áreas poderá abrir fronteiras na procura da construção de conhecimento, estimulando e cativando diálogos ativos e enriquecedores em comunidades de investigação filosófica. No próximo capítulo, abordaremos a importância das comunidades de investigação filosófica numa perspectiva de abordagem filosófica e pedagógica do trabalho filosófico com crianças.

A nossa investigação propõe ainda que as instituições escolares tenham uma abertura para estas novas formas de proporcionar e promover o pensamento, no sentido de permitirem o acesso a aprendizagens mais inclusivas, mais dinâmicas, promotoras das capacidades de cada pessoa, motivando e preparando as crianças para um pensamento criativo.

2. Capítulo - O conceito de Comunidade de Investigação Filosófica

*Fechemos os olhos por momentos e vamos escutar...
Imaginemos, escutemos um “mergulho de cachalote”
com a profundidade que lhe está inerente,
num mar imenso de pensamentos e questionamentos?
Porque estão reunidas as crianças numa configuração circular?
Porque se fazem tantas questões?
Onde está o professor no círculo?*

Anteriormente, falámos sobre a importância das artes para a nossa comunidade de investigação filosófica. Gostaria de falar-vos sobre o que é uma comunidade de investigação filosófica, o porquê de estarmos sentados no chão numa “rodinha” e qual a importância de uma comunidade de investigação na escola. O que pode trazer de diferente esta metodologia de ensinar a pensar?

De acordo com o capítulo anterior, é importante promover nas instituições escolares e valorizar disciplinas como as Artes Visuais e as Comunidades de Investigação Filosófica, que facultem um ambiente de exploração em comunidade, com partilha de experiências, questionamentos e debates, de modo a proporcionar o bem-estar da criança. Neste sentido, como podemos definir o que são comunidades de investigação filosófica?

Assim, Ann Sharp refere-nos que:

“Uma comunidade de investigação na sala de aula é um grupo de crianças que investigam juntas sobre questões problemáticas comuns de uma maneira tal que as faz construir ideias a partir de ideias umas das outras, oferecer contra-exemplos umas às outras, questionar as inferências umas das outras e encorajar umas às outras e gerar visões alternativas disso

noções para o problema tratado, além de seguir com a investigação para onde quer que ela leve. Com o tempo, elas passam a se identificar com o trabalho do grupo, ao construir significados cooperativamente e ao se comprometerem a uma reconstrução em andamento autoconsciente da própria visão de mundo enquanto a investigação procede.” (Sharp, 2004, pp. 122-123)

Como pudemos constatar no parágrafo anterior, Sharp proporciona-nos o conceito de comunidades de investigação filosófica e o porquê da importância da sua implementação nas salas de aula, como um método pedagógico eficaz para capacitar as crianças para o pensamento, o diálogo e a reflexão em comunidade. As comunidades de investigação filosófica proporcionam, segundo Ann Sharp:

“a oportunidade para descobrir valores, coisas, ideias, ideais e pessoas dos quais cuidarão. Ela também fornece a nós um ambiente no qual elas podem crescer emocionalmente assim como a racional, social e politicamente. É em um contexto como este que elas experienciam um diálogo autêntico, o respeito de um pelo outro como pessoas, uma confiança mútua crescente e a habilidade para comunicar em uma variedade de níveis. Este sentido crescente de confiança na seriedade de cada um é de valor inestimável na educação das emoções.” (Sharp, 2004, pp. 127-128)

Com o contributo da autora Ann Sharp, podemos entender que as comunidades de investigação filosófica se podem revelar como uma mais-valia para a educação da criança. Uma sociedade requer pessoas com atitudes ativas, participativas, num ambiente colaborativo e democrático, que convida as pessoas a exprimirem-se e a colaborar com as suas ideias, questionando o mundo que as rodeia.

A este propósito, a autora Magda Costa Carvalho faz-nos refletir sobre a seguinte questão: “O que pode, então, acontecer quando os educadores se propõem transformar a sua sala de aula numa comunidade de investigação filosófica?” (Costa, 2022, p. 205). Segundo Magda Costa Carvalho, a possibilidade de transformar uma sala de aula numa comunidade de investigação filosófica pode surpreender-nos. Quem desconhece o que é uma comunidade de investigação filosófica poderá questionar-se sobre a inversão de papéis entre docentes e alunos, devido à sua dinâmica, à fluidez e à liberdade do diálogo e do pensamento sobre diferentes pontos de vista, de acordo com as diferentes experiências de cada elemento da comunidade de investigação filosófica. Também nos podemos questionar onde está o professor e qual o seu papel no seio daquele grupo de crianças. Estará o docente na comunidade ao mesmo nível dos restantes elementos, quer na sua posição no círculo, quer no decurso do diálogo? Em conformidade com este pensamento, Echeverría elucida-nos sobre a posição dos professores na sala de aula:

“Estes professores podem sentir que o seu sentido de autoridade dentro da sala de aula e da escola está ameaçado. Por isso é fundamental que todo o corpo docente saiba do que se trata e assim os seus receios desapareçam.” (Echeverría, 2006, pp. 68-69).¹⁹

De acordo com o texto supramencionado, a comunidade educativa escolar poderá achar estranha e até inovadora esta transformação da sala de aula tradicional num espaço diferente, como é a comunidade de investigação filosófica, fundada por Lipman nos anos de 1970. “No início, pode parecer a uma pessoa de fora que só existe caos. As crianças, no início, têm tendência a querer falar todas ao mesmo tempo sobre coisas que lhes dizem respeito.” (Sharp, 1987, p. 41) Mas, à medida que este método se desenvolve, o diálogo vai fluindo entre todos os elementos, de forma que todos se ouçam uns aos outros. Esta abordagem filosófica e metodológica pioneira poderá provocar nos docentes alguma insegurança, como nos refere Sharp, face ao poder de autoridade que é característico do ensino tradicional numa sala de aula. Desta forma, será preponderante que os docentes estejam informados acerca da dinâmica que se instaura e se desenvolve numa comunidade de investigação filosófica.

Esta metodologia inovadora tornou a filosofia mais próxima das crianças, como nos afirma Roberto Tibaldeo: “Ampliaram o seu âmbito para incluir as crianças e revolucionaram a sua forma, com o resultado de que a filosofia se tornou uma experiência prática comunitária de investigação.” (Tibaldeo, 2023, p. 32). De acordo com Tibaldeo, Lipman e Sharp revolucionaram e ampliaram o ensino da filosofia na educação. Para estes autores, a escola é o espaço onde tudo começa, é o local indicado para mudar mentalidades, motivando as crianças a pensarem por elas próprias e a exporem os seus pontos de vista. Criar nas escolas um espaço que envolva a investigação, onde as crianças abracem os diálogos e os pensamentos da coletividade, são as condições ideais para revolucionar a educação tradicional. É fundamental trazer as crianças para pensar em comunidade, construir o pensamento com elas; elas são as personagens principais da comunidade de investigação filosófica e é com elas que as mentalidades podem mudar significativamente. As crianças motivadas para o pensamento comum e autónomo poderão revolucionar o ensino, tornando a escola um espaço inclusivo, com abertura para diálogos livres e significativos e do interesse comum.

Em 1974 e 1980, Matthew Lipman desenvolveu uma ideia, um conceito inovador, conjuntamente com Ann Margaret Sharp, como responsável pelo:

“Instituto para o Avanço da Filosofia para Crianças (IAPC)” desenvolverá o currículo de Filosofia para Crianças, as novelas filosóficas do currículo e os seus manuais, com propostas metodológicas e orientações para os professores. As novelas mostram meninos

¹⁹ Tradução nossa: “Estos maestros pueden sentir amenazado su sentido de autoridad dentro de la clase y de la escuela. Por ello es indispensable que toda la planta docente conozca de qué se trata y así sus temores vayan desapareciendo”. (Echeverría, 2006, p. 68 e 69).

e meninas a dialogar sobre temas do cotidiano entrelaçados com questões de diversas áreas da filosofia.” (Pérez, 2016, pp. 9-10)²⁰

Esta metodologia, como está plasmado no fragmento anterior, revelou-se pioneira na educação, onde se promove uma atitude proativa em sala de aula por parte das crianças, com o auxílio de material didático direcionado para os docentes e, ainda, o cuidado e a preocupação de motivar as crianças a desenvolver o hábito do questionamento e a investigação filosófica, como nos lembra Manuela Gómez:

“A investigação filosófica é a área do saber que melhor poderia estruturar a formação dos cidadãos de uma democracia. “Lipman propõe que a filosofia e a educação podem ir da sala de aula à cidadania para melhorar os sistemas de participação e ajudar a tomar decisões razoáveis para o bem comum.” (Pérez, 2016, p. 12)²¹

Os autores do IAPC consideravam que, mediante a implementação do programa curricular “Filosofia para Crianças”, as crianças poderiam ser pessoas mais ativas, como está plasmado no excerto supramencionado, mais preparadas para enfrentar atitudes manipuladoras e dogmáticas que, sistematicamente, alimentam sociedades mal informadas e subjugadas.

2.1. O que nos diz o conceito de comunidade de investigação?

O conceito de comunidade de investigação filosófica, pensado por Lipman, é “um movimento para melhorar a instituição educacional que fizesse com que as crianças pensassem por si mesmas.” (Lipman, 2020, p. 124). Neste sentido, o autor idealizou uma metodologia de aprendizagem que proporcionasse às crianças o hábito e o gosto por pensar e investigar por elas próprias. Segundo a perspectiva de Sharp, ao formar comunidades de investigação filosófica, fomenta-se:

“o cuidado de uns com os outros como pessoas com direitos, a tolerância em relação às opiniões, sentimentos, imaginações e criações de cada um, bem como o cuidado com a felicidade dos outros, igual à preocupação que cada um tem com a sua própria felicidade.” (Sharp, 1987, p. 37)

Segundo esta autora, o cuidado para com todos os membros, que se gera no seio da comunidade de investigação filosófica, está evidente a partir do momento que estamos todos

²⁰ Tradução nossa: “Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)”, desarrollaram el curriculum Philosophy for Children, las novelas filosóficas del curriculum y sus manuales, com propuestas metodológicas y orientaciones para el profesorado. Las novelas muestran a los niños y niñas dialogando sobre los temas cotidianos entrelazados com cuestiones de diferentes áreas de la filosofía”. (Pérez, 2016, pp. 9-10)

²¹ Tradução nossa: “La investigación filosófica es el área de conocimiento que mejor puede vertebrar la educación de los ciudadanos de una democracia. Lipman propone que la filosofía y la educación pueden ir de aula a la ciudadanía para mejorar los sistemas de participación y ayudar a tomar decisiones razonables para el bien común.” (Pérez, 2016, p. 12)

em círculo, convidamos todos a participar na nossa comunidade. No decorrer das sessões, temos o cuidado e o respeito em ouvirmo-nos, questionarmos-nos em comunidade, respeitando as ideias e os questionamentos dos demais. Desta forma, de acordo com esta metodologia: “É esta a educação, e só este tipo de educação permitirá às crianças pensar por si próprias de forma objetiva, coerente e abrangente” (Sharp, 1987, p. 37). Esta metodologia, segundo a autora, proporciona às crianças o espaço para conseguirem, por elas próprias, questionar-se e procurar, em comunidade, a resposta para as suas inquietações, ideias, experiências e indagações.

Segundo a autora Paula Vieira, a comunidade de investigação filosófica é:

“a passagem de uma autonomia da razão centrada no sujeito, um pensar por si mesmo, para a prática de uma racionalidade comunicativa, centrada num pensamento em comunidade. Os pressupostos inevitáveis da comunicação fundam e mantêm as comunidades e permitem o clima de confiança e de cuidado que possibilitam que os membros da comunidade pensem livremente.” (Vieira, 2019, p. 18)

O contributo de Paula Vieira permite-nos entender que a comunidade de investigação filosófica está centrada na construção do pensamento coletivo. Os elementos que dela fazem parte contribuem com questões que alimentam o pensamento, que é comum a todos os que fazem parte da comunidade de investigação. O pensamento é preponderante na comunidade de investigação filosófica; segundo Paula Vieira, “o pensamento é encarado como um processo de construção e em construção, ao invés de uma adoção de soluções, e essa construção do pensamento e da investigação faz-se em comunidade” (Vieira, 2019, p. 10). Mediante o que nos diz esta autora, o pensamento que é gerado na comunidade de investigação é um pensamento construído por todos os que fazem parte dela. Ao serem parte da construção deste conhecimento, todos são chamados a pensar em comunidade, mas não com o objetivo de encontrar respostas ou soluções imediatas, mas sim de escutar e colaborar nas vivências, nas experiências, nas indagações e preocupações, na base do diálogo comunitário e ativo. A construção do conhecimento implica a colaboração de toda a comunidade, na procura de alcançar o saber, mediante a colaboração, a partilha de experiências, ideias e diálogos, numa base de respeito e interagida pelas diferentes perspetivas e capacidades de cada elemento da comunidade de investigação filosófica.

2.2. Será o conceito de comunidade de investigação filosófica um mergulho profundo?

A comunidade de investigação filosófica possibilita o ambiente, o tempo e o espaço para um “mergulho de cachalote”²². Submergir num ambiente de investigação, reflexivo e questionador, com esta capacidade e profundidade, comparativamente à ação da imersão de um cachalote, leva-nos a pensar se somos capazes de mergulhar nos nossos pensamentos e reflexões. Pensamos que no seio de uma comunidade de investigação filosófica é possível, mediante a colaboração de todos os que fazem parte da comunidade. As crianças convidam-nos a pensar com elas, através dos seus questionamentos e pensamentos, colocando-nos em posições que nos fazem pensar e refletir, e também nos convidam a dialogar e a ouvi-las sem contrapartidas.

Ann Margaret Sharp que, em conjunto com Matthew Lipman, desenvolveram o programa de Filosofia para Crianças, elucida-nos sobre a importância do conceito de comunidade de investigação filosófica:

²² Expressão utilizada nas sessões de comunidade de investigação filosófica, no âmbito do projeto de Filosofâncias na EBS Armando Côrtes Rodrigues, Vila Franca do Campo, quando se pretende aprofundar o questionamento e a reflexão patente no livro das autoras: Costa Carvalho, Magda e Vieira, Paula Alexandra, (2022). *(a) riscar-se na filosofia, (a)colhendo infâncias: encontros com Gabriela Castro*. Letras Lavadas Edições.

“uma comunidade de investigação na sala de aula é um grupo de crianças que investigam juntas sobre questões problemáticas comuns de uma maneira tal que as faz construir ideias a partir das ideias umas das outras, oferecer contra-exemplos umas às outras, questionar inferências umas às outras e encorajar umas às outras a gerar visões alternativas e soluções para o problema tratado, além de seguir com a investigação para onde quer que a leve. Com o tempo, elas passam a se identificar com o trabalho de grupo, ao construírem significados cooperativamente e ao se comprometerem a uma construção autoconsciente da própria visão do mundo enquanto a investigação procede”. (Sharp, 2004, p. 122)

Está patente no excerto anterior a importância deste conceito e toda a dinâmica presente no seio de uma comunidade de investigação filosófica, onde prevalece um ambiente que promove o pensamento, e cujo objetivo é incentivar e perpetuar um diálogo significativo e democrático.

De facto, é importante realçar que a comunidade de investigação filosófica nos engaja e nos acolhe, no sentido de procurarmos sempre algo. Uma comunidade de investigação filosófica é segundo Sharp:

“uma comunidade de pessoas em relação, falantes e ouvintes que comunicam entre si de forma imparcial e consistente, uma comunidade de pessoas dispostas a reconstruir o que ouvem umas das outras e a submeter os seus pontos de vista ao processo de auto-correcção de uma investigação mais aprofundada.” (Sharp, 1987, p. 42)

Segundo a autora, quando estabelecemos uma relação de pertença com a comunidade, qualquer pessoa da comunidade de investigação filosófica passa a ser não só mais uma pessoa, mas sim uma pessoa que falta, uma peça que faz movimentar a procura pelo conhecimento, pela experiência e pela inquietude, na construção de conhecimento com base no questionamento e no diálogo, no respeito pela opinião dos outros. Mesmo que seja uma pessoa que não interaja constantemente de modo oral, a sua presença faz falta, porque é parte integrante da força motriz de um todo, e a este propósito podemos refletir com Echeverría o seguinte:

“A comunidade de diálogo é o espaço dentro do qual os objetivos da Filosofia para Crianças são trabalhados, desenvolvidos e alcançados. Trabalhar na comunidade de diálogo faz com que os alunos aprendam a respeitar pontos de vista diferentes dos seus, a serem tolerantes com posições e ideias que não concordam com as suas, a colocar o seu ego em perspectiva e a desenvolver a imaginação moral.” (Echeverría, 2006, p. 82)²³

A perspectiva de Echeverría faz-nos pensar sobre o alcance que a comunidade de investigação poderá ter para além da sala de aula (numa escola, numa freguesia, numa vila, numa sociedade), cultivando o hábito de pensar, proporcionando às crianças a criação de

²³ Tradução nossa: “La comunidad de diálogo es el espacio dentro del cual se trabajan, desarrollan y logran los objetivos de Filosofía para Niños. El trabajo en la comunidad de diálogo provoca que los estudiantes aprendan a respetar puntos de vista diferentes a los suyos, a ser tolerantes con posturas e ideas que no concuerdan con las propias, a poner su ego en perspectiva y a desarrollar la imaginación moral”.

valores no decorrer do percurso escolar e incrementando a valorização de um espírito inquiridor e democrático, que é fundamental para viver numa sociedade tolerante e democrática.

2.3. Estarão as escolas recetivas às comunidades de investigação filosóficas?

É importante repensar o devir de uma escola que promova o hábito do pensamento. A implementação de comunidades de investigação filosóficas nas escolas poderá proporcionar esta atitude, permitindo, tanto ao aluno como ao professor, a construção de conhecimento em instituições caracterizadas por serem um “sistema estruturalmente fechado” que distingue a escola convencional.” (Kennedy, 2022, p. 123).

Neste sentido, David Kennedy elucida-nos sobre a dificuldade da implementação do Programa Inicial de Filosofia para Crianças nas escolas, visto que, segundo este autor, é “improvável” que a implementação das comunidades de investigação nas “escolas tradicionais de sistema fechado” (Kennedy, 2022, p. 125) venha a transformar “a sala de aula à sua imagem”. Neste caso, e como afirma o autor, chega a ser “impossível” em virtude de:

“A atual forma de educação convencional, com as suas hierarquias rígidas, os seus ambientes de sentido único, os seus currículos estandardizados, a sua insensibilidade a diferenças de desenvolvimento e estilos de aprendizagem, entre outros exemplos, não deixa espaço para a forma de discurso chamada comunidade de investigação. Esta última tem um lugar incerto [*lives on borrowed time*] no modelo tradicional”. (Kennedy, 2022, p. 123).

Na sequência do parágrafo anterior e de acordo com o autor, podemos verificar quão difícil é mudar o paradigma de um ensino diversificado, contrariando o ensino tradicional que tem como base um conhecimento direcionado. No caso da nossa investigação, não se trata de aplicar o programa curricular inicial de “Filosofia para Crianças”, mas de adotar a abordagem pedagógica e filosófica da “comunidade de investigação filosófica”. No entanto, consideramos que as dificuldades se mantêm. Apesar de vivermos em pleno século XXI, persiste uma barreira em criar condições para as mudanças pedagógicas no ensino, a possibilidade de diversificar o ensino, num mundo em que está cada vez mais patente a opção pelas guerras e as crises a todos os níveis, em detrimento de uma atitude de diálogo e respeito. A propósito da importância desta atitude, no seio da comunidade de investigação filosófica, a autora Tânia Souza realça o seguinte: “É nessa prática de filosofia que as crianças formam as atitudes democráticas, tornando-se cidadãos críticos, reflexivos e participantes do processo deliberativo.” (Souza, 2013, p. 14)

A este respeito, mediante a prática da filosofia com as crianças, estão criadas as condições que proporcionam uma abertura para um diálogo, onde se realça uma postura de entendimento

recíproco. Neste diálogo, está patente o respeito pelas diferentes opiniões e diversos pontos de vista, no sentido de construir conhecimento em comunidade de investigação filosófica. Este entendimento é fulcral para uma comunidade de investigação filosófica, visto que, com base nesta postura e nesta abertura para o diálogo, o pensamento criativo pode emergir, proporcionando momentos de reflexão e questionamentos, alicerçados nas diferentes experiências dos elementos da comunidade, numa base de respeito e entendimento mútuo de uma forma coletiva e conjunta.

2.4. Qual poderá ser o papel das comunidades de investigação filosófica na sociedade atual?

As comunidades de investigação são uma resposta para uma sociedade cada vez mais exigente, que requer pessoas pensantes, críticas, autónomas e reflexivas, com opiniões próprias e que sejam capazes de viver em comunidade de uma forma justa e democrática. As instituições escolares têm o dever de formar pessoas com estas habilidades, e esta ideia é reforçada por Paula Vieira: “pessoas em relação, de falantes e ouvintes, que dialogam com imparcialidade e coerência na busca da construção da verdade e do bem num processo de autocorreção.” (Vieira, 2022, p. 156) Estas atitudes, segundo a autora, fazem parte da natureza da comunidade; são atributos que vão florescendo em cada pensamento, em cada gesto, em cada relação entre todos os elementos da comunidade de investigação filosófica, na procura de uma sociedade que pautar atitudes de querer dialogar, escutar e respeitar as diferenças.

Contudo, e como nos lembra David Kennedy, “as crianças e jovens há muito representam - para os adultos - instinto, impulso e natureza perigosamente indomada” (2022, p. 101). Kennedy lembra-nos que é comum que, aos olhos dos adultos, as crianças sejam pessoas que agem por instinto, são imprevisíveis, “selvagens”, que precisam de estar sob o controle do adulto na medida em que, futuramente, façam parte de uma sociedade “fechada”. Esta atitude, aos olhos dos adultos, sugere um comportamento de supervisão, de controle, no sentido de evitar comportamentos menos corretos. Segundo a visão de Kennedy, as crianças são “o ponto fraco, o espaço aberto ao caos, a transformação ou, muito provavelmente, a ambos” (2022, p. 124). Este excerto demonstra que as instituições escolares, todo o sistema, comungam deste silenciamento, tentando, como nos diz Kennedy, “disciplinar o caos, impondo formas organizacionais e discursivas estáticas e fechadas” (Kennedy, 2022, p. 101), que em nada contribuem para o devir de uma sociedade reflexiva e pluralista.

O autor destaca a criança como um desafio para as instituições educativas:

“A atual forma de educação convencional, com as suas hierarquias rígidas, os seus ambientes de sentido único, os seus currículos estandardizados, a sua insensibilidade a diferenças de desenvolvimento e estilos de aprendizagem, entre outros exemplos, não deixa espaço para uma forma de discurso chamada “comunidade de investigação.” (Kennedy, 2022, p. 125)

David Kennedy realça a necessidade de quebrar com a rigidez do ensino tradicional e dar enfoque à procura de uma sociedade de valores, uma sociedade com abertura para novas soluções pedagógicas, cujas instituições escolares têm a responsabilidade de promover e desenvolver junto das crianças. A escola tem o comprometimento de fomentar nas crianças a construção de valores para uma sociedade mais justa e democrática.

É premente instituir nas instituições escolares comunidades de investigação filosófica como meio de permitir, segundo Kennedy, “ao estudante (e ao professor) ter autonomia, iniciativa e escolha, assim como a colaboração e participação no processo contínuo de reconstrução que caracteriza uma pequena comunidade intencional.” (Kennedy, 2022, p. 124). De acordo com Kennedy, as comunidades de investigação filosófica poderão ser um espaço favorável para a implementação de valores básicos como o respeito pela opinião dos outros e a partilha, em comunidade, das mais diversas experiências e pensamentos comuns a todos os elementos da comunidade de investigação filosófica.

Ainda, Kennedy refere-nos acerca da importância da comunidade de investigação filosófica como inovação pedagógica:

“A comunidade de investigação filosófica poderá ser praticada como uma forma pedagógica em todas as disciplinas académicas, mas expressa de forma paradigmática na comunidade de investigação filosófica” (Kennedy, 2022, p. 102)

Segundo o autor, a ideia principal é constituir comunidades de investigação filosófica nas escolas que possam ser transversais a todas as disciplinas. A integração das comunidades de investigação visa promover o hábito do questionamento, a discussão de ideias, a argumentação, a resolução de problemas e o diálogo recíproco, numa base de entendimento, interajuda e colaboração nos mais diversos contextos escolares. Portanto, é no seio da comunidade de investigação filosófica que a prática se constrói, sendo este o espaço fulcral em que os elementos da comunidade são convidados a pensar e a refletir sobre os conceitos que vão surgindo na comunidade.

2.5. Será a comunidade de investigação filosófica um desafio para os professores?

O dever das comunidades de investigação filosóficas para um ambiente escolar marcado por uma hierarquia rígida, em que prevalece um ensinamento pautado pelo direcionismo e cujo

diálogo e debate de ideias são ações inexistentes, ou praticamente silenciadas, podem ser desafiadoras para o corpo docente e para a instituição que representam.

A este respeito refere-nos Pérez:

“Para os professores, estar inserido numa comunidade de investigação filosófica pode ser um desafio na medida em que o estilo dialógico colaborativo está, permanentemente, sempre presente na comunidade e “tem como objetivo não apenas o consenso de opiniões, mas a criação de uma opinião fundamentada”.²⁴ (Pérez, 2016, p. 112)

De acordo com o trecho anterior, os docentes manifestam alguma resistência e abertura para trabalhar num sistema colaborativo com os alunos na sala de aula, uma vez que evoca o questionamento, o diálogo e a escuta dos diversos pontos de vista.

Na comunidade de investigação, há uma constante interação na procura da construção de conhecimento entre os participantes (alunos e professores), com base numa atitude que está inerente à comunidade de investigação filosófica.

Segundo o ponto de vista de Kennedy em relação ao professor, “os papéis tradicionais do professor como fornecedor de conhecimento, autoridade disciplinar ou epistémica, inspirador, ou mesmo acionador de conhecimento” (Kennedy, 2022, p. 105). O autor sugere uma mudança do papel do professor como detentor do conhecimento para passar a assumir um papel de mediador ou facilitador, de gestor no processo de ensino-aprendizagem, de modo a proporcionar aos alunos uma abertura para uma educação mais inclusiva e em comunidade, desenvolvendo nos alunos o espírito crítico e reflexivo tão necessário à sociedade. É emergente não somente motivar os alunos para o diálogo, procurar saber pensar e questionar, como também motivar o professor para o que verdadeiramente importa: o diálogo e a procura do pensamento em comunidade, que não têm lugar nas salas de aula tradicionais, em detrimento da imensidão de conhecimento a debitar e, posteriormente, a lecionar a todo o custo para cumprir os infundáveis programas. Neste sentido, realça a autora Manuela Pérez:

“Se quiserem preparar os seus alunos para a cidadania, devem ir além do ensino da alfabetização e da aritmética, embora, claro, ambos sejam pré-requisitos para deliberar sobre problemas públicos. Os centros educativos devem ter como objetivo desenvolver as capacidades dos seus alunos para compreender diferentes perspetivas, comunicar as suas ideias a outras pessoas e envolver-se em dar e receber argumentos morais com a intenção de tomar decisões mutuamente aceitáveis. Estes objectivos, que envolvem o cultivo tanto do carácter moral como das capacidades intelectuais, exigirão provavelmente algumas mudanças significativas na educação cívica tradicional, que tem negligenciado o ensino deste tipo de raciocínio moral sobre política.” (Pérez, 2016, pp. 136-137)²⁵

²⁴ Tradução nossa: “tiene por objetivo no solo el consenso de opiniones, sino la creación de un marco razonado de controversia que abre la puerta a la elaboración de juicios razonables.”

²⁵ Tradução nossa: “si quieren preparar a sus estudiantes para la ciudadanía, deben ir más allá de enseñar alfabetización y aritmética, aunque por supuesto ambas sean prerequisites para deliberar sobre problemas públicos. Los centros educativos deberían de tener como objetivo desarrollar las capacidades de sus estudiantes

No excerto anterior, está patente a capacitação dos alunos para um ensino que tem como base a comunicação, o diálogo, a partilha de ideias e o respeito por diferentes pontos de vista, a argumentação, a construção de conhecimento em comunidade e, acima de tudo, a escuta. Todas estas competências continuam a ser desvalorizadas, face à importância que se tem atribuído a uma massificação de conteúdos e a “currículos standardizados,” totalmente opostos de conhecimento mútuo e plurificado.

2.6. Qual o papel de um facilitador numa comunidade de investigação filosófica?

O diálogo gerado em comunidade proporciona um ambiente de mútuas interações entre os diversos elementos, incitando a promoção do diálogo recíproco. Esta ambiência de colaboração mútua, na procura do questionamento e do pensamento colaborativo, promove diversas experiências, ideias e opiniões. Mas, para que se proporcione este ambiente propício ao pensamento e ao questionamento, em comunidade de investigação filosófica, é necessária a presença do facilitador, cujo objetivo é “distribuir a sua função e, assim, tornar-se apenas mais um membro do grupo.” (Kennedy, 2022, p. 105).

Nesta situação referida pelo autor David Kennedy, o facilitador tem a função de, inicialmente, e em diversos momentos em comunidade, proporcionar e gerar o diálogo. À medida que este se prolifera, o facilitador impulsiona o diálogo fazendo-o ecoar pela comunidade e, com o decorrer da sessão, o papel de facilitador vai serpenteando pelos elementos da comunidade, de modo que assumam a facilitação autonomamente, e como nos lembra Kennedy:

“uma vez que o “facilitador é uma autoridade, mas, como é reconhecido na psicoterapia de grupo, uma autoridade que deve ser “morta e devorada” pelo grupo para que este se aproprie e internalize as suas funções.” (Kennedy, 2022, p. 106).

Segundo Kennedy, esta aparente autoridade que inicia o diálogo acaba, com o decorrer da sessão em comunidade de investigação filosófica, por se diluir na própria comunidade, ninguém ganha notoriedade. Cada elemento da comunidade, autonomamente, assume o papel de mediar o diálogo, cultivar o pensamento e a comunicação, garantindo a perpetuação do diálogo criativo e construtivo na comunidade de investigação filosófica.

para entender diferentes perspectivas, comunicar sus ideas a otras personas e implicarse en dar y recibir argumentos morales com la intención de tomar decisiones mutuamente aceptables. Estos objetivos, que implican cultivar el carácter moral y las habilidades intelectuales a la vez, probablemente requieren algunos cambios significativos en la educación cívica tradicional, que há descuidado la enseñanza de este tipo de razonamiento moral sobre política.”

A este respeito, podemos partilhar a mesma opinião da autora Daylane Diniz, que realça o papel preponderante do facilitador numa comunidade de investigação filosófica, no sentido de que:

“O facilitador ajuda a fomentar o diálogo entre participantes, incentiva a participação de todos os membros, guia a comunidade para o caminho que a discussão leva, mantém uma escuta sensível e ativa, valoriza os momentos de tensão, faz interferências precisas.” (Diniz, 2022, p. 102)

Deste modo, é possível entender, com base no excerto anterior, que o facilitador medeia o diálogo de forma a propiciar e enaltecer momentos de participação, de escuta e de investigação em comunidade, premissas fundamentais para uma comunidade de investigação colaborativa.

É importante realçar a ação do facilitador na comunidade de investigação filosófica na medida em que, mediante o diálogo, tem o papel de gerir a conversação, premiando e motivando para o pensamento, incentivando a investigação. A este respeito, estamos em total acordo com a autora Magda Costa Carvalho, que nos refere o seguinte: “O facilitador modela na comunidade a procura pela excelência do pensar e essa tarefa não se concretiza mediante uma simples conversação com as crianças.” (Costa, 2022, p. 47) É de sublinhar que, segundo a autora, o facilitador tem um papel de difícil execução, não só pelo simples facto de gerar e mediar a conversação, mas também de proporcionar a ambiência necessária para que o diálogo flua e decorra dentro de um espaço em que as crianças explorem e investiguem, mediante o questionamento e o pensamento coletivo, de modo que todos os intervenientes consigam comunicar e se expressar, construindo um diálogo pluralista, participativo e democrático.

Motivar as crianças a procurar saber, pensar e investigar em conjunto é uma das premissas da comunidade de investigação filosófica. O facilitador tem a tarefa de incentivar as crianças à investigação em comunidade, contrariando o método tradicional das escolas, cujo conhecimento é totalmente direcionado pelo docente. A este respeito, a autora Daylane Diniz proporciona-nos uma visão do facilitador como incentivador de uma “pedagogia investigativa” numa comunidade de investigação filosófica, assim:

“O facilitador deve sempre estimular as crianças a irem além e procurarem aprofundamentos, abrindo caminhos para a investigação. Dessa forma, o facilitador deve superar os limites da pedagogia tradicional e se abrir para uma pedagogia investigativa, dando mais sentido as experiências individuais de todos os membros e a experiência coletiva em comunidade.” (Diniz, 2022, pp. 104-105)

A autora enfatiza a responsabilidade do facilitador face à sua ação investigativa numa sessão em comunidade de investigação. O facilitador tem uma atitude de cuidado ao proporcionar à comunidade o hábito de escutar e de se fazer escutar, cria um espaço para o diálogo, incentivando-os a investigar, formular perguntas e procurando construir conhecimento com a comunidade, contrariando a pedagogia presente numa “escola fechada”, na qual a criança é passiva na procura de conhecimento.

2.7. Cuidar numa comunidade de investigação filosófica

A palavra "cuidar" reúne em si uma responsabilidade de engajamento para com algo ou alguém. Numa comunidade de investigação, esta ação é fundamental, na medida em que nos abraça, nos envolve, promove o surgimento de valores e cria uma dinâmica de amor e de cuidado para com os outros. Podemos visualizar esta ideia em Ann Sharp, neste pequeno excerto:

“o cuidado é um tipo de intencionalidade. Se eu cuido, eu tenho a capacidade de querer o bem do outro, de cuidar dele, de dar atenção, de cultivar, de ajudar algo ou alguém a crescer. Se os professores não cuidam dos seus estudantes, não ocorrerá muito crescimento educacional. Ao invés disso, um certo vazio e uma ausência de sentido por parte de ambos, crianças e professores, é quase uma certeza. Esta ausência de sentido não será curada através de habilidades de pensamento” (Sharp, 2004, p. 127)

Com base no excerto acima referido, Sharp lembra-nos que devemos cuidar dos nossos alunos na escola. O cuidado está nas mais diversas ações, como na escuta, procurar conjuntamente conhecimento em comunidade, proporcionar espaço para questionar e dialogar, ouvir as inquietações e manifestar interesse e atenção pelas intervenções. Estas ações promovem a aproximação entre todos os elementos de uma comunidade de investigação filosófica. Estar atentos às individualidades de cada elemento da comunidade é preponderante para o sentimento de zelo, dedicação e comprometimento na comunidade de investigação filosófica.

Este cuidado deve ser instaurado nas salas de aula pelos professores e perpetuado na vida da criança, uma vez que, como nos diz Sharp:

“se eu realmente não me importo com nada que esteja fora da minha própria sobrevivência, a possibilidade de uma sociedade justa é inexistente. Se nenhuma coisa e nenhuma pessoa têm realmente importância para mim, então o problema educacional se torna como as crianças descobrem as coisas que realmente importam.” (Sharp, 2004, p. 126)

Segundo Sharp, a atitude de nos importarmos com os demais, de ter o cuidado de nos preocuparmos com os outros, promove compromissos com as outras pessoas; passamos a ter, como realça Sharp, “a capacidade de querer o bem do outro, de cuidar dele, de dar atenção,

de cultivar, de ajudar algo ou alguém a crescer” (Sharp, 2004, p. 127).

Somente mediante o gesto do cuidado podemos lograr um espaço que nos convida à comunidade de investigação filosófica entre amigos, entre pessoas que se preocupam connosco, com o nosso bem-estar, como nos elucida Kennedy neste trecho:

“Uma comunidade de questionamento e investigação é, por definição, uma comunidade de pessoas que são amigas ou estão em processo de se tornarem amigas, que, perante as poderosas forças do interesse próprio e do medo, experimentam um crescimento na razoabilidade que é ao mesmo tempo ético e estético, social, emocional e também cognitivo.” (Kennedy, 2020, p. 107)²⁶

Como nos diz este autor, ter a possibilidade de emergir num espaço que nos abraça, onde estão criadas as condições ideais para dialogar e comunicar de forma harmoniosa, num clima de colaboração, descoberta de valores e de pessoas que não conhecíamos e passamos a conhecer melhor, de pessoas que nos escutam, é realmente transformador. Está patente um espaço de mutação colaborativa, de empatia, onde todos somos convidados a juntar-nos em comunidade de investigação filosófica.

É aqui que surge a modificação, na comunidade de investigação. Valorizam-se e respeitam-se as pessoas e, como nos realça Kennedy, “a comunidade de investigação reúne-se, permanece unida, trabalha através do conflito, empreende a disciplina em conjunto e cresce em unidade e também em complexidade” (Kennedy, 2020, p. 106). Como nos refere Kennedy, neste ambiente de comunidade de investigação filosófica, crescemos emocionalmente, racionalmente e socialmente, num clima de investigação colaborativa. Está patente a exclusão da pedagogia tradicional escolar, na medida em que o espaço da sala de aula se transforma, perante uma disposição em círculo, “a rodinha”, mostrando, segundo Rose Anne Reynolds, como o “círculo pode ser uma prática democratizante” (Reynolds, 2019, p. 19), em que os diversos elementos da comunidade estão de igual para igual, sentados ao mesmo nível; ninguém está numa posição de destaque e todos podem contribuir para a construção do pensamento.

Reynolds convoca-nos a perceber que “o processo de fazer o círculo é parte integrante de 'construir' a comunidade de investigação filosófica” (Reynolds, 2019, p. 19). Segundo a autora, o facto de estarmos em círculo, de frente uns para os outros, à mesma altura, sem enaltecer ninguém, favorece o diálogo. A comunicação pode ser verificada perante uma multiplicidade de níveis/canais, como: discursos, diálogos verdadeiros, leituras, ilustrações,

²⁶ Tradução nossa: “comunidad de cuestionamiento e investigación es por definición una comunidad de personas que son amigas o en proceso de llegar a serlo, quienes frente a las poderosas fuerzas del interés propio y del miedo, experimentan un crecimiento en la razonabilidad que es tanto ético, como estético, social, emocional y también cognitivo.”

escrita, construções, gestos, sempre na base do respeito mútuo pela opinião de todos, adquirindo uma confiança recíproca pelas opiniões dos outros, abrindo espaço para a confiança entre todos. Perante estas ações e esta configuração circular, é possível construir a comunidade de investigação filosófica.

Assim, a comunidade de investigação filosófica “oferece às crianças a oportunidade de descobrir valores nas pessoas, coisas, ideias, ideais e pessoas das quais cuidarão” (Sharp, 2004, p. 127). São atitudes que devem imperar na nossa vida diariamente, com as quais estamos devidamente munidos para viver e contribuir para uma sociedade justa.

Com o decorrer das sessões de filosofia e a prática de investigação em comunidade, as crianças vão tomando noção de que realmente se importam com elas, com o que pensam e com o que podem investigar em comunidade. Os colegas e professores que estão presentes na “roda” partilham das suas preocupações e escutam as suas indagações, experiências, investigam e aprofundam o que as inquieta e as faz questionar. Esta valorização pode fazer toda a diferença na vida das crianças e dos adultos, porque todos nós precisamos de um tempo para nos escutarmos uns aos outros numa comunidade de investigação.

Este movimento, este espaço que cuida, a comunidade de investigação filosófica, enaltece valores na nossa sociedade, com questões existenciais sobre o que as rodeia, num processo de entrega à comunidade, como nos diz Paula Vieira: “é uma comunidade de pessoas em relação, de falantes e ouvintes, que dialogam com imparcialidade e coerência na busca da construção da verdade e de um processo de autocorreção” (Vieira, 2022, p. 136). Segundo a autora, na comunidade de investigação filosófica, o que se constrói é muito mais do que uma simples conversa, do que um diálogo, do que expor ideias e pensamentos; é uma autodescoberta. As crianças entregam-se e confiam, são convocadas ao cuidado, pelas questões que são levantadas, preocupações, ideias, diálogos verdadeiros e espontâneos como um todo. Passam a ser agentes ativos, investigadores cooperantes, criando sentido às questões que se levantam pelos mais diversos canais. Segundo nos confia Sharp:"

“elas descobrem muitas coisas sobre elas mesmas e sobre o mundo, mas elas também criam outras coisas enquanto procedem. Quando as crianças se entregam ao processo de investigação em comunidade, está acontecendo algo muito mais importante do que é dito em qualquer dia particular. As crianças estão se entregando a uma prática que, embora enraizada na falibilidade, tem significado intrínseco e as convoca ao cuidado: cuidado pelas ferramentas da investigação, cuidado pelos problemas que elas consideram valiosos para serem investigados, cuidado pela forma de diálogo, e cuidado um pelo outro ao proceder com a própria investigação” (Sharp, 2004, p. 129)

É, de facto, segundo o ponto de vista de Sharp, uma experiência de cuidado, baseada na confiança que se vai criando, com amor, solidariedade, afetos, diálogo, sorrisos, pensamentos, ideias, justiça, respeito e confiança. Com base neste ambiente de confiança

mútua, os diversos elementos da comunidade partilham os seus pensamentos e as suas experiências, procurando na comunidade de investigação filosófica um espaço de segurança, de afetos, de empatia, de expressão e de diálogo, que todos procuramos e respeitamos.

2.8. As regras têm lugar na comunidade de investigação filosófica?

Perante esta pedagogia que é a comunidade de investigação, que convida a sair dos padrões tradicionais da educação, que não se identifica com uma “escola fechada” e padronizada, podemos dizer que haverá lugar para alguns questionamentos, bem como algumas preocupações por parte dos professores. Ouçamos o autor Echeverría relativamente a este assunto:

“Uma das preocupações que surge como constante entre muitos dos professores que aplicam o programa é a disciplina. Num ambiente democrático, de confiança, de segurança, onde as crianças e os adolescentes expressam livremente o que pensam, o autoritarismo não tem lugar. No entanto, alguns professores pensam que não ser autoritário significa que devem tolerar certos comportamentos que não são permitidos noutras turmas. Isto é um erro. A disciplina deve ser tratada nas aulas de filosofia exatamente da mesma forma como é tratada nas restantes aulas. Alguns professores queixam-se que as crianças falam ao mesmo tempo, não se revezam, atacam-se umas as outras, brincam em vez de ouvir os colegas ou gozam com o que está a ser discutido. (Echeverría, 2006, p. 70)²⁷

Mediante o excerto anterior, podemos afirmar que os questionamentos se devem, em parte, à atitude democrática, ou seja, à investigação, ao diálogo, ao questionamento e ao pensamento em comunidade, que estão patentes no seio da comunidade de investigação. É ainda relevante referir que o facto de não estarem sentados segundo um método tradicional, em fileiras ou colunas, cria um ambiente descontraído, de desinibição, propício ao diálogo, que poderá proporcionar momentos discursivos mais abrangentes, possibilitando a fluidez do diálogo, bem como a procura das respostas às suas indagações em comunidade e, acima de tudo, o cuidado de todos os membros da comunidade em serem escutados.

O diálogo gerado na comunidade de investigação poderá levar os alunos a quebrarem algumas regras. Como nos refere Echeverría, no sentido de criar regras aquando do decorrer do diálogo, assim:

²⁷ Tradução nossa: “Una de las preocupaciones que surge como constante entre muchos de los maestros que aplican el programa es la disciplina. En un ambiente democrático, de confianza, de seguridad, donde los niños y adolescentes expresen lo que piensan con libertad no cabe el autoritarismo. Sin embargo, algunos maestros piensan que no ser autoritarios significa que deben tolerar ciertos comportamientos que en otras clases no se permiten. Esto es un error. La disciplina se debe tratar en la clase de filosofía exactamente del mismo modo como se maneja en el resto de las clases. Algunos maestros se quejan de que los niños hablan al mismo tiempo, no respetan los turnos, se agreden unos a otros, juegan en vez de escuchar a sus compañeros, o toman a broma lo que se discute.

“Quando a discussão começa a funcionar na comunidade de diálogo, pode dizer-se aos alunos que existem apenas duas regras básicas para começar a trabalhar. A primeira é levantar a mão para falar, e a segunda é que quando alguém está a falar os outros devem ouvir e tentar perceber o que está a ser dito. As outras subtilezas da interacção na comunidade de diálogo podem ser introduzidas mais tarde, no decurso das mesmas discussões e com a intervenção dos mesmos participantes. (Echeverría, 2006, p. 70)²⁸

É imperativo que haja lugar às regras na comunidade de investigação, para que o diálogo possa fluir com normalidade e que a ambiência em torno desse mesmo diálogo se faça sentir, quer na verbalização de cada pensamento, quer no questionamento, em cada reflexão e na escuta que lhe está inerente. Desta forma, todos serão respeitados e escutados; todos, sem exceção, terão a oportunidade de se expressarem e comunicarem mutuamente, numa comunidade empática que recebe e aceita as diversas perspectivas e opiniões que se lhe deparam e que avançam para as investigações, não de forma individual, mas sim coletiva.

Certamente que o discurso em comunidade de investigação filosófica gera muitas ações, muitos diálogos e movimentos. De acordo com o autor Kennedy:

“parafrapear as posições dos outros, resumir, pedir esclarecimentos, pedir ou oferecer exemplos e definições, apontar contradições, conectar e distinguir ideias, basear-se na ideia do outro, tentar delinear as etapas do argumento até um certo momento, disciplinar-se a si mesmo e aos outros para que haja uma participação plena e equilibrada, sugerindo novas direções ou em continuidade, exigindo um abrandar ou uma aceleração do diálogo, e assim por diante.” (Kennedy, 2022, pp. 106-107)

Toda a vivência inerente à comunidade de investigação filosófica promove estas ações. Este pulsar da comunidade de investigação filosófica é responsável por marcar a diferença entre o ensino tradicional, que é um ensino controlado, e uma pedagogia aberta que promove o diálogo. A participação ativa e a colaboração de todos os elementos da comunidade, em prol da procura do saber pensar e dialogar em comunidade, são premissas fundamentais para uma sociedade democraticamente justa.

3. Capítulo - Os Conceitos

*Hoje o que vamos investigar...? Vamos investigar o
Conceito...? O que será isto de conceito...? Será que
o conceito é importante na filosofia...? Será que a*

²⁸ Tradução nossa: “Cuando en la comunidad de diálogo se comienza a trabajar la discusión, se puede decir a los estudiantes que sólo hay dos reglas básicas para comenzar a trabajar; la primera es levantar la mano para hablar, y la segunda es que cuando alguien está hablando los demás deben escuchar y tratar de entender lo que se dice. Las demás sutilezas de la interacción en la comunidad de diálogo podrán introducirse más adelante en el transcurso de las mismas discusiones y con la intervención de los mismos participantes”.

filosofia é amiga dos conceitos...? Podemos pensar no pensar conceitos...? Vamos então pensar...? Podem os conceitos ser, por exemplo, o belo? A liberdade? A identidade? O pensamento? O justo? O tempo? A arte? O verdadeiro? A amizade?

No nosso encontro anterior, falámos sobre o que é uma comunidade de investigação filosófica e a sua importância na escola. Hoje trago-vos uma questão para investigar em conjunto, que é muito importante para a nossa comunidade de investigação filosófica: trata-se do conceito. Nesta sessão, vamos poder falar e entender a importância que o conceito tem numa comunidade de investigação filosófica.

Antes de mais, devemos saber um pouco mais sobre a origem da palavra ‘conceito’:

“Do latim *conceptus*, de *concipere*: resultado ou termo de uma concepção mental. o conceito surge, no decurso do processo cognitivo, como uma unidade ou síntese significativa ou predicável de um ser ou conjunto de seres abrangidos. Graças ao poder de abstrair do sensível o inteligível, a inteligência isola e apreende de um objecto concreto determinada nota ou conjunto de notas essenciais que o caracterizam e definem. Esta apreensão assimiladora transpondo o objeto para a esfera imanente da consciência, como que o recria e lhe confere uma nova existência – a existência conceptual ou representativa. Daí a definição de conceito como apreensão ou representação intelectual e abstrata de quidade (essência) de um objeto. (Logos, 2006, p. 729)

Podemos dizer que há um filósofo que nos fez ver o conceito na filosofia de uma forma diferente. Deleuze era o seu nome. Este autor, em conjunto com Guattari, incentiva-nos a descobrir o que é a filosofia e destaca-a como “a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (Deleuze, Guattari, 1992, p. 10). Para isto, era necessário, como diriam ambos, “pô-la «entre amigos» como uma confiança ou franqueza” (Deleuze, Guattari, 1992, p. 10).

Para estes autores, os filósofos são “os amigos da sabedoria, os que procuram o saber, mas não o possuem formalmente” (Deleuze, Guattari, 1992, p. 10). Com base no pensamento anterior, os dois filósofos abordam os conceitos numa perspectiva de serem pensados e inventados como meios de entender e interpretar o mundo, a própria vida e a experiência humana, contrariamente ao “velho sábio” (Deleuze, Guattari, 1992, p. 10), que pensava por figuras e metáforas para transmitir os seus conhecimentos, no sentido de esclarecer conceitos de uma forma mais pragmática, viável e aplicável na rotina diária.

A filosofia convida-nos ao pensamento criativo e adquire grande importância com os conceitos, que são preponderantes para um amigo do saber. Como nos afirmam Deleuze e Guattari, “o filósofo é entendido em conceitos; em falta de conceitos, sabe quais são inviáveis, arbitrários ou inconsistentes, os que não se aguentam nem um instante...” (Deleuze, Guattari,

1992, p. 11). Mediante este pequeno trecho, podemos entender que os conceitos filosóficos nos permitem romper com pensamentos, conhecimentos e regras pré-estabelecidas. Considerando a reflexão destes autores, os conceitos sem importância, que são vazios de conteúdo, sem significado e sem potência para gerar pensamento, que carecem de veracidade, perdem a sua força e não permitem a proliferação do pensamento criativo.

A criação de conceitos é fulcral, segundo Deleuze e Guattari, para “alimentar” a filosofia, que não se cinge só e unicamente à “arte de formar, de inventar ou fabricar conceitos; não são necessariamente formas descobertas ou produtos” (Deleuze, Guattari, 1992, p. 12). É premente, segundo estes autores, a possibilidade de gerar e produzir outros conceitos, de modo a permitir ao filósofo competências para filosofar, gerar pensamento, discussão, diálogo e possibilitar a abertura para o saber pensar.

No entender de Deleuze e Guattari, “as ciências, as artes, a filosofia são igualmente criadoras, embora só à filosofia caiba criar conceitos em sentido restrito” (Deleuze, Guattari, 1992, p. 12). De acordo com os dois autores, os conceitos não estão criados; “não esperam por nós já feitos, como corpos celestes” (Deleuze, Guattari, 1992, p. 12). Estes têm de ser concebidos.

“A filosofia não contempla, nem reflete; não comunica” (Deleuze, Guattari, 1992, p. 13). Como nos referem estes autores, a filosofia não encontra refúgio na comunicação, que só trabalha a potência das opiniões para criar «consenso», como também não contempla, porque não lhe suscita interesse. Por sua vez, também não reflete, porque não é necessária a filosofia para refletir, e ainda não comunica, no sentido em que, para estes autores, dificilmente os diálogos são consensuais.

Neste sentido, para Deleuze e Guattari, a filosofia procura aprofundar e criar conceitos, abrindo espaço para possibilitar um engajamento na construção de um pensamento problemático e criativo. A filosofia não procura a simples contemplação, nem o simples diálogo e reflexão, mas sim rompe com esta atitude passiva, no sentido de provocar questionamentos, novos desafios e investigar outras formas de pensar e compreender o mundo que nos rodeia.

Mas, por outro lado, a filosofia tem a tarefa de criar conceitos. A filosofia projeta-se na criação e avaliação de conceitos. O conceito é o âmago da filosofia, é o pilar da sua estabilidade, que lhe permite desempenhar um papel primordial na procura de conhecimentos para explorar a experiência humana, com base em conceitos como a liberdade, a verdade, a justiça, entre outros.

É necessário realçar que, para Deleuze e Guattari, os conceitos não são para ser expostos, como se de arte se tratassem, contemplando-os, nem muito menos servem para refletirmos sobre eles, porque:

“ninguém tem necessidade de refletir sobre o que quer que seja: Julgamos dar muito a filosofia fazendo dela a arte da reflexão, mas tomámos-lhe tudo, visto que os matemáticos enquanto tais nunca esperaram pelos filósofos para refletir sobre a matemática, nem os artistas sobre a pintura ou a música”. (Deleuze & Guattari, 1992, p. 13).

Assim, e segundo os autores mencionados, os conceitos têm de gerar problematização, uma vez que nos encaminham para os problemas. Devem ser investigados, inventados e testados e, de modo algum, devemos pensar os conceitos como se de fórmulas se tratassem. Relativamente às ciências, os conceitos são empregues como forma de explanar acontecimentos sociais ou naturais, com base em experiências, investigações e pesquisas diversas sobre o mundo, segundo informações e estudos adquiridos.

Por sua vez, nas Artes, os conceitos são de natureza emocional, mais de cariz expressivo, de ideias e de sensações, que podem ser apresentadas sob diferentes formas de arte, como a pintura e a escultura, entre outras. Com as artes, os conceitos dogmáticos podem ser “espicaçados” com recurso à criatividade e ao pensamento do artista.

Deste modo, todas estas áreas procuram o conceito como um recurso que lhes permite cooperar, com vista a uma multiplicidade de experiências necessárias ao ser humano.

I. Criar, inventar os conceitos

É necessário inventar conceitos pelo facto de precisarmos de resolver problemas. Salientamos a importância do conceito e da sua criação, visto que os conceitos são criados para resolver problemas com que nos deparamos no nosso dia a dia. Podemos entender que o filósofo depende dos conceitos para desempenhar a sua função, que passa pela resolução dos problemas, em virtude de que os conceitos são recursos fundamentais que nos permitem encontrar o caminho para o pensamento reflexivo e criativo.

A filosofia, segundo Deleuze, deve ter princípios, e o primeiro deles é que a explicação para algo deve ficar de parte, uma vez que o principal objetivo é procurar saber pensar “fazer como se nada fosse evidente - espantar-se.” (Deleuze & Guattari, 1992, p. 14). Segundo os autores, devemos procurar explicação para o que pretendemos explicar e procurar saber pensar, como se tudo fosse uma novidade, algo novo, mostrando espanto, procurando a ideia de um conceito puro, isto é, essencialmente importante para manter a chama acesa do pensamento e do diálogo.

É de extrema importância que os conceitos sejam renovados e modificados, de forma “a não morrer” (Deleuze & Guattari, 1992, p. 15). Como nos dizem os autores, para que os conceitos não fiquem desgastados pelo tempo e pela rotina, devem ser mutáveis com o decorrer do tempo, colaborando na construção de conhecimento através do pensamento. Deleuze realça que a filosofia passa a ter uma função que lhe garante uma utilidade, no sentido de criar conceitos, renovando-os sempre que possível, com o intuito de suprimir as necessidades, erradicando a ideia de que a filosofia não tinha, não tem, qualquer utilidade ou valor.

Contudo, segundo os dois autores, a filosofia viu-se confrontada com adversários como a Sociologia, a Epistemologia, a Linguística, a Psicanálise, a Análise Lógica e, ainda mais recentemente, a Informática, o Marketing, o Design e a Publicidade, disciplinas da comunicação que se apoderaram da noção de “conceito”. De acordo com os autores, estas disciplinas desconstruíram a ideia do que deveria ser a filosofia, que também, ao longo dos tempos, foi desprezando aquilo que a tornava diferente, com pré-disposição para encontrar e construir conceitos.

A este propósito, afirmam Deleuze e Guattari o seguinte: “A era da informatização apoderou-se da palavra conceito, concentrando em si a criatividade e a criação de conceitos que não eram mais do que meras apresentações e «trocas de ideias» e os conceitos produtos vendáveis” (Deleuze & Guattari, 1992, p. 16). Segundo os autores, de modo a evitar que os conceitos sejam evadidos pela subjetividade e o vazio, seria importante a prática de uma pedagogia do conceito, para o benefício e a valorização da filosofia, contribuindo para uma formação do pensamento puro, valorizando a construção de conceitos como principais impulsionadores do saber pensar.

Ainda no que respeita aos conceitos, Deleuze e Guattari chamam-nos atenção para o seguinte:

“(…) a exclusividade da criação de conceitos assegura à Filosofia uma função, mas não lhe dá nenhuma proeminência, nenhum privilégio, pois há outras maneiras de pensar e criar, outros modos de ideação que não têm que passar por conceitos, como o pensamento científico” (Deleuze & Guattari, 1992, p. 16)

Segundo a citação supramencionada, a filosofia para Deleuze e Guattari é um movimento que motiva a prática da investigação, coloca problemas, provoca a investigação e promove a criação de conceitos. De acordo com este prisma, e estabelecendo uma ligação do papel do facilitador numa comunidade de investigação filosófica em contexto de sala de aula, consideramos que existe o objetivo de promover o diálogo recorrendo ao pensamento filosófico de forma provocadora, estimulando e promovendo o diálogo. Deste modo, o papel

do facilitador perante o lançamento de um estímulo/conceito no diálogo da comunidade possibilita a investigação, permitindo o exercício filosófico e a criação de novos conceitos.

Neste sentido, refere-nos Arthur Wolf que os “Facilitadores com a sensibilidade às qualidades intensivas do conceito, ou seja, suas tendências... são preparados para injetar intensidade na investigação.” (Wolf, 2024, p. 18).

Relativamente ao trecho anterior, o autor – que tem trazido o pensamento de Deleuze e de Guattari para a área da filosofia para/com crianças – projeta uma perspectiva da potência do conceito numa comunidade de investigação filosófica. Assim, no seu entender, os facilitadores têm um papel fundamental neste processo, pelo facto de manifestarem recetividade na exploração das capacidades dos conceitos, em função da investigação em comunidade de investigação filosófica. A sensibilidade que está inerente aos facilitadores, face aos conceitos, não só permite a investigação e a proliferação do diálogo, como também o enriquecimento da prática na sessão de comunidade de investigação filosófica.

Ademais, é necessário ter em atenção que os conceitos estão interligados com a nossa rotina diária e as nossas experiências pessoais, como nos refere Wolf: as “Perguntas e problemas conectam-se a conceitos.” (Wolf, A, 2024, p. 18). Quer isto dizer que os conceitos que surgem se deparam como desafios, em que a solução não é meramente dar uma resposta célere, mas sim permitir dissecar esses conceitos, pensá-los, explorá-los, aprofundá-los e compreender a sua importância, incentivando a curiosidade e o hábito de resolver problemas.

É preponderante entender que os conceitos se destacam pelas suas diversas dinâmicas, como nos realça Wolf:

“questões e conceitos subsistem no corpo. Eles 'vivem' através da linguagem, objetos, atividades e as forças dinâmicas entre a elaboração curricular ressoam elementos – crianças, objetos, jogos, personagens etc. – e transformam sua distância em intensidade” (Wolf, 2024, p. 19)

No que respeita ao excerto anterior, o autor indica-nos que os conceitos emanam a possibilidade de impulsionar e despertar o pensamento criativo. A possibilidade de reconhecer o valor dos conceitos poderá potenciar, mediante os diferentes modos de expressão, como as artes, uma ambiência que proporcione aprendizagens e experiências significativas e estimuladoras. A este respeito, o mesmo autor destaca que as “formas de arte são utilizadas como exercícios nesse empirismo. Eles dissecam e diagnosticam a formação dinâmica e a institucionalização de conceitos.” (Wolf, 2024, p. 18)

Relativamente ao texto anterior, o autor transmite-nos que a experimentação e a observação, resultantes do recurso à prática artística, tornam possível a realização de investigações profundas. Também nos permite entender, não só a movimentação dos conceitos, como também as regras a que estes estão sujeitos na nossa sociedade.

É importante realçar que, para que os conceitos despertem a motivação, é necessário, como nos aludem Deleuze e Guattari, que estejam “sujeitos a obrigações de renovação, de substituição, de deslocação, de mutação.” (Deleuze & Guattari, 1992, p. 15). Segundo os autores, sugere-se que se opte por uma via mais fluida e dinâmica na aplicação dos conceitos, proporcionando uma investigação mais ativa e criativa, onde a relevância dos conceitos possa assumir diversas modificações, com a possibilidade de serem reinventados. Uma vez que os conceitos têm o poder de se metamorfosearem, incrementando a capacidade de um pensamento criativo, isto é, um pensamento que não se subjugue à conceção/pensamento dos outros, rompendo com a inflexibilidade e a transmissão unidirecional de uma informação imposta pela escola tradicional, visando apetrechar as crianças de capacidades como a de procurar e explorar o saber.

Segundo Rosana Sardi, Deleuze “vislumbrou um ensino da filosofia que não fosse abstrato e que se envolvesse na criação de problemas filosóficos.” (Sardi, 2007, p. 9) A este respeito, a autora realça que Deleuze tinha uma ideia para uma conceção de ensino da filosofia que consistia em construir e conceber o surgimento dos conceitos e gerar a problematização filosófica ao alcance de não somente profissionais do ensino, mas que abrangesse “todos, adultos e crianças, filósofos e não-filósofos, de modo que qualquer um pode, de direito, ser afetado.” (Sardi, 2007, p. 9). Mediante o que nos diz Sardi, a filosofia afeta todos; todos podem contribuir, à sua maneira, construindo conhecimento. Rosana Sardi remete-nos para a simplicidade de transmitir o ato de filosofar, sem dogmas. Então, ouçamos a autora: “Deleuze dava aula para um público de estudantes muito variado, composto por pacientes de hospitais psiquiátricos, pintores, músicos, drogados, arquitetos etc., o que ele considerava fantástico.” (Sardi, 2007, p. 9) Perante esta atitude, podemos dizer que Deleuze tinha, de facto, não só a ideia de partilhar conhecimento e sabedoria de uma forma simples, acessível e inspiradora para qualquer público.

José Gil, filósofo português, descreve-nos também com entusiasmo como eram as aulas de Deleuze:

“As aulas de Deleuze eram apinhadas de gente, fumo e fumaça por todo o lado, de vez em quando, as pessoas gritavam, tinha-se que abrir as janelas e ele esperava, como sempre, muito calmo. Depois, alguns intervinham, riam-se para Deleuze e diziam: “Deleuze, ainda estás muito longe da loucura!” (como dizia um louco que lá estava). E Deleuze respondia: “Mas eu bem procuro, eu bem procuro aproximar-me!”. Não havia, aparentemente, nenhum mandarinato, quer dizer, nenhuma hierarquia entre o professor e os alunos. Isto mesmo materialmente: ele sentava-se em uma cadeira, no mesmo nível que todos os outros que o rodeavam ou que ficavam em pé ...” (Gil, 2002, p. 207)

Neste contexto, segundo a entrevista a José Gil, Deleuze ministrava as aulas de uma forma diferente, com uma postura distinta; colocava-se ao mesmo nível dos alunos,

procurando estabelecer uma ambiência de igualdade e cooperação na procura e construção de conhecimento. Apesar de estar patente um ambiente informal na relação entre aluno e professor, era evidente uma relação isenta de hierarquia, sem a presença do poder, produzindo uma relação, democraticamente, cooperativa na procura de um ensino marcado pela diferença e com características semelhantes, no capítulo anterior já mencionadas, de uma comunidade de investigação filosófica.

Referiu José Gil, na entrevista realizada por Sandra Mara Corazza e Tomaz Tadeu, que:

“As aulas de Deleuze eram extremamente *détendues* - quer dizer, extremamente acolhedoras para qualquer singularidade que aparecesse por lá, da mais bizarra até as manias mais esquisitas de alguém -, eram aulas em que não havia propriamente disciplina, no entanto, tudo era conduzido por um pensamento poderoso que se manifestava. Quando havia demasiado barulho, Deleuze calava-se, nunca manifestava aborrecimento, nem elevava a voz quando se passavam certas coisas e se houvesse demasiado barulho, demasiadas interrupções, ele se calava, esperava.” (Gil, 2002, p. 208)

De acordo com o excerto anterior, as aulas lecionadas por Deleuze eram aulas que cativavam, marcavam pela diferença e pela liberdade, quer no respeito pelas diferenças pessoais, quer na procura do pensamento em comunidade, numa atitude colaborativa.

O ato de aprender, para Deleuze, era também fundamental para despertar o pensamento:

“transmitir um ensinamento, transmitir conteúdos implica o contrário de uma diferença, implica uma homogeneização, uma conservação, de tal maneira que o que se transmite continue intacto, e que seja o mais fiel possível, de modo que aquele que recebe um conteúdo, o receba o mais fielmente possível em relação ao que foi transmitido. Se nós introduzimos aí a noção de diferença tudo se transforma, tudo se toma mais rico.” (Gil, 2002, p. 211)

Segundo o excerto anterior, a transmissão de conhecimento implica um ato de afunilar ou prender o ensinamento com vista a um só ponto de vista, desvalorizando outras perspetivas, outras interpretações. Deste modo, é importante criar espaço para a diversificação e pluralidade de conhecimentos, explorando novos horizontes, abraçando e possibilitando a diferença, no sentido de que a criatividade e a procura do pensamento se reinventem ininterruptamente.

Deleuze realça a importância de introduzir a noção de diferença no modo tradicional de ensino, evitando as regras pré-estabelecidas e contrariando as aprendizagens padronizadas, sem lugar ao questionamento e ao diálogo. Para que isto aconteça, é necessário possibilitar e criar espaço para diversas perspetivas, novas experiências, ideias e diálogos, no sentido de fomentar um maior entendimento e envolvimento no ato de aprendizagem. Assim, poderá

haver lugar a uma maior envolvimento dos alunos, no sentido de possibilitar diversas compreensões de variadas temáticas, melhorando e construindo o conhecimento, resultando em múltiplos modos de questionar, refletir e pensar o que nos rodeia.

Portanto, perante este olhar retrospectivo sobre a relevância da procura do saber que nos transmitiu Deleuze, consideramos preponderante que as crianças sejam estimuladas, desde cedo, a exercitarem o seu pensamento, procurando saber pensar por si. O professor ou facilitador de uma sessão em comunidade de investigação filosófica constrói em comunidade pensamentos, com total abertura para o surgimento de novos conceitos e demonstrando uma atitude de surpresa no ato de estimular e promover o pensamento. O professor/facilitador poderá assumir o papel de um recém-nascido ao abrir os seus olhos pela primeira vez ao mundo, num estado de pureza total, de maravilhamento, promovendo uma ambiência na comunidade de investigação filosófica de procura na construção de conhecimentos, possibilitando a abertura e a partilha de experiências, em que a criança seja o principal protagonista das mesmas.

O conceito de que um filósofo deve ser um amigo, em Deleuze e Guattari, está patente na comunidade de investigação filosófica, uma vez que as crianças, mediante diversas formas de expressão, colaboram na criação e problematização de conceitos na comunidade de investigação filosófica. Contudo, denota-se que no sistema educativo atual há uma propensão para uma educação “mecanizada”, onde prevalece um modo de pensar, como uma “cofragem”, fruto de um ensino direcionado, sem margem para questionamentos, resulta dos mais diversos sistemas educativos, voláteis e experimentais, que fazem com que os docentes debitem informação massiva e compactada, sem a mais ínfima possibilidade de experimentação e tempo para assimilação.

Podemos afirmar que os conceitos geram pensamentos, e os pensamentos geram conceitos, criando uma vasta rede universal de diálogos e pensamentos cooperantes. Estes geram a problematização, uma vez que fazem parte das experiências de todos nós. Os conceitos têm uma história, uma vivência por detrás de cada um de nós e que, segundo cada pessoa, poderão assumir contornos diferentes, podendo cruzar-se com as mais diversas experiências e desdobrarem-se em outros conceitos, gerando novas problemáticas num ambiente de construção, criando e construindo pontes de pensamento comunitários, como nos refere Manuela Pérez:

"A filosofia entendida como cornucópia que transborda de conceitos que não têm definição final, que são muito abstratos e altamente significativos, e que só podem ser acedidos através de um exame atento. A filosofia é inevitavelmente rica em noções muito gerais e controversas, como "verdade", "justiça" e "liberdade". Todos eles carecem de

uma definição única e, no entanto, todos eles são aparentemente essenciais para o estado de coisas desejado que a democracia promete ser.” (Pérez, 2016, p. 111)²⁹

O conceito tem a potencialidade de estabelecer pontes, passando de um para o surgimento de outro. O conceito é gerador de outras experiências que proporcionam uma multiplicidade de pensamentos e os mais diversificados diálogos, fomentando a investigação com a cooperação da comunidade. Mediante a dinâmica gerada pelo conceito, é possível clarificar ideias, obter diferentes perspectivas e promover a escuta de todos os intervenientes que participam e comungam da procura do pensamento autónomo e democrático que está patente no excerto de Manuela Pérez:

"A filosofia reforça a dimensão epistemológica da democracia de forma incomparável. É importante que a democracia se torne credível no futuro, não se apresentando como um espaço de verdades inquestionáveis, mas como um quadro que tem em conta a falibilidade no processo de investigação. Quando entendemos a democracia como pesquisa, os meios para chegar a ela se encaixam mais facilmente, e o papel da filosofia se torna mais claro." (Pérez, 2016, p. 112)³⁰

Mediante os convites e os contributos de Manuela Pérez, conjuntamente com Deleuze e Guattari, para a nossa investigação, podemos perceber que estes autores estão alinhados numa perspectiva de reconsiderar as instituições educacionais e culturais face a novos desafios, perante um mundo cada vez mais exigente e interconectado globalmente. Para que possamos contrariar este rumo, seria necessário enveredar por novas vias, de modo a ultrapassar obstáculos, salientando a importância da ação política como parceira de mudança.

Destacamos também o contributo do filósofo Sívio Gallo na nossa investigação, que, à semelhança dos autores anteriores, pensa numa instituição escolar que abandone a ideia de uma instituição estruturada, rígida, estratificada, com um ensino uniformizado, sem espaço para o pensamento autónomo, criativo e reflexivo, alertando para o seguinte:

“(temos um ensino instrumentalizado e conteudista da ciência), acabam por desprezar as potências da arte e da filosofia. “Penso que esta seja uma justificativa pertinente para a presença da filosofia...: a busca de um equilíbrio entre as potências da arte, da ciência, da filosofia, de modo que os jovens possam ter acesso a estas várias possibilidades de

²⁹ Tradução nossa: “La filosofía entendida como cornucópia rebotante de conceptos que no tienen una definición última, que son muy abstratos y altamente significativos, y a los que solo se acede mediante un examen minucioso. La filosofía es inevitablemente rica en nociones muy generales y controvertidas como «verdad», «justicia», y «libertad». Todas ellas carecen de una única definición satisfactoria y sin embargo, todas son aparentemente esenciales para el estado de las cosas deseado que la democracia promete ser.”

³⁰ Tradução nossa: “La filosofía potencia la dimensión epistemológica de la democracia de manera incomparable. Es importante que la democracia se haga creíble a si misma en el futuro, no presentándose como una área de verdades incuestionables, sino como un marco que tenga en cuenta la falibilidad en el proceso de investigación. Cuando entendemos la democracia como investigación, los medios para llegar a ella encajan con mas facilidad, y el papel de la filosofía se clarifica.”

exercício do pensamento criativo, aprendendo a pensar por funções (ciência), mas também por perceptos e afectos (arte) e por conceitos (filosofia).” (Gallo, 2006, p. 22)

De acordo com o autor supramencionado, ele pensa no devir de uma escola cujos conhecimentos sejam adquiridos e construídos pelos alunos, com base na experimentação, mediante um ensino mais flexível e informal, que prima pela capacidade de pensar por si, com a possibilidade de estar abrangido por um ensino equilibrado, com o contributo da filosofia e das artes, contribuindo para uma educação integral da criança.

Deste modo, é fundamental que a aprendizagem possa estar voltada para um ensino menos direcional, garantindo, segundo Gallo:

“equilíbrio entre as potências do pensamento conceitual (filosofia), do pensamento funcional e proposicional (ciência) e do pensamento perceptual e afectivo (arte) significa oportunizar aos estudantes uma experiência possivelmente única com cada uma dessas potências.” (Gallo, 2006, p. 22)

Sílvio Gallo realça a importância de proporcionar aos alunos um ensino que prime não somente pelas disciplinas que implicam o campo da razão, mas que também possa dar liberdade para abrir espaço à Filosofia e às Artes, que poderão proporcionar experiências em diferentes campos, como: o “pensamento conceptual” no âmbito do questionamento e da reflexão, e o campo das emoções, da estética, da criatividade e da capacidade de perceber diferentes pontos de vista.

No que respeita à filosofia, mostra-se de extrema importância no currículo do aluno, no sentido de que é um instrumento que permite procurar entender, mediante os conceitos, as vivências e as problemáticas com que nos deparamos.

A Filosofia permite-nos encontrar pontos de convergência, de modo a encontrar soluções, entender diversas perspectivas, procurar questionar e dialogar para encontrar entendimentos para os problemas que emergem à nossa volta. Neste sentido, Gallo convida-nos a refletir:

“a filosofia não é apenas um conjunto de conhecimentos criados historicamente, mas sobretudo uma atividade criativa, na medida em que o filósofo, encarnado e vivendo num mundo concreto, enfrenta problemas vitais, mergulha no caos e busca a criatividade que lhe permita inventar conceitos que ajudem a dar uma forma racional ao problema vivido, podendo assim encontrar soluções.” (Gallo, 2006, p. 24)

Sílvio Gallo defende a ideia de que os alunos deviam de ser convidados a serem criativos, serem eles os principais intérpretes do seu próprio conhecimento como podemos ouvir no seguinte excerto:

“importa mais o processo criativo, a experimentação, fazer o movimento de pensamento, do que o ponto de chegada, a solução do problema, a veracidade do conceito criado. Importa que cada estudante possa passar pela experiência de pensar filosoficamente, de lidar com conceitos criados na história, apropriar-se deles, compreendê-los, recriá-los e, quem sabe, chegar mesmo a criar conceitos próprios.” (Gallo, 2006, p. 26)

Deste modo, estão patentes em Sílvio Gallo as ideias deleuzianas, no sentido de dar relevância a um ensino que se pauta pela liberdade, pela experimentação, pelo diálogo informal, fomentando a criatividade do aluno e rompendo com o chamado ensino tradicionalista.

Segundo este pensamento, os alunos devem ser motivados a questionar, a quebrar com dogmas incutidos por uma hierarquia educacional, em que prevalece um ensino com receitas pré-concebidas, sem espaço para o pensamento, o diálogo ou o questionamento.

Na senda deste autor, parece-nos crucial mudar o paradigma do aluno que, simplesmente, recebe informação debitada pelo docente. É essencial colocar os alunos em situações que promovam o hábito de resolver problemas, investigar diferentes situações e, neste sentido, o autor nos diz o seguinte a este propósito:

“podemos colocar aos estudantes um problema filosófico, fazendo com que eles vivenciem o problema, para que possam efetivamente fazer o movimento da experiência de pensamento. O problema não pode ser um falso problema ou um problema alheio, externo a eles. Se só pensamos a partir de problemas que efetivamente vivemos, é importante que eles vivenciem o problema, apropriem-se dele, o incorporem. E testar esses conceitos em relação a nosso problema, saber se eles nos servem ou não, se precisam ser adaptados, recriados, ou se podem ser descartados.” (Gallo, 2006, p. 26)

A ideia patente no trecho anterior é a de poder engajar os alunos em experiências e vivências filosóficas, no sentido de proporcionar o espaço e a abertura para o questionamento e o pensamento reflexivo e criativo.

Para que este movimento se concretize, os conceitos têm de estar relacionados com as experiências vividas no dia a dia, de modo que esses conceitos lhes sejam familiares, proporcionando o espaço para a construção de pensamentos, diálogos e reflexões significativas. E a este respeito, Sílvio Gallo afirma:

“Uma vez mais é importante dizer que não estamos em busca da originalidade; o que queremos é que os estudantes possam vivenciar a experiência de pensamento. E é isso que deverá ser avaliado: a qualidade da experiência, e não o fato de um conceito absolutamente novo ter sido ou não criado, e não a qualidade do conceito criado ou recriado ou apropriado.” (Gallo, 2006, p. 26)

É perante o pensamento anterior que podemos entender que o autor procura o devir de uma educação que preze e dê primazia à procura da experiência e do pensamento. Urge

procurar uma ambiência onde o aluno seja capaz de investigar, experimentar, questionar e construir conhecimento, mediante a proliferação dos conceitos que vão surgindo.

Sílvio Gallo salienta e defende a importância do pensamento conceptual na educação e a sua verdadeira relevância na atualidade, no sentido de incentivar a cultura do pensamento na sala de aula, possibilitando aos estudantes a capacidade de experienciar o “pensamento conceptual” (Gallo, 2008, p. 21).

Sílvio Gallo destaca e defende a filosofia como criadora de conceitos, afirmando que “fazer da sala de aula uma espécie de laboratório, ou, para escapar do referente científico, talvez seja melhor falar numa ‘oficina de conceitos’” (Gallo, 2008, p. 21).

O conceito surge não somente perante o processo de pensar, mas sim à procura de uma resposta para um problema, colocando novas questões que levam a outras problemáticas, resultando na criação/inação de novos conceitos. A criação do conceito é um processo dinâmico, levando ao surgimento de novas problemáticas, ou seja, novos conceitos que se interligam entre si.

No que respeita aos conceitos, o autor Lévy proporciona-nos um pensamento que contribui para a nossa investigação. Assim, no seu entender:

“os conceitos não estão para serem compreendidos. A compreensão, o que faz, é imobilizar o pensamento, na medida em que apresenta a resposta para um problema. Se o problema está resolvido, já não é necessário pensar”. (Lévy, 2008, p. 66)

Perante o provocador excerto, podemos entender que os conceitos são mobilizadores do pensamento; estão no pensamento para nos fazer pensar, não para imobilizar o pensamento.

O autor ainda nos lembra que:

“Cada conceito remete para outro conceito, para outro problema. Cada conceito conecta-se com vários outros e pede novas conexões. Assim, num movimento infinito do pensar, o que temos é sempre novos conceitos a sendo criados, por conexão, por deslizamento, por deslocamento, “como num *moto contínuo*”” (Lévy, 2008, p. 66)

De acordo com o autor, mediante a criação de conceitos, podemos desbravar inquietudes, investigar problemáticas, gerar diálogo e pensamento criativo. Com os conceitos, podemos não só desenvolver a nossa capacidade de pensar, como também explorar um mundo de ideias, criando diferentes conexões e permitindo o alargamento dos nossos conhecimentos, visto que têm a particularidade de serem dinâmicos.

Trazendo estas reflexões para o contexto da comunidade de investigação filosófica, consideramos que os conceitos são fundamentais para a investigação filosófica. É com base na sua utilização e surgimento que todo o pensamento e diálogo acontecem. É fundamental realçar que o professor deve ser “uma espécie de motor de arranque” na ação de pensar conceitos em comunidade. O professor deve incentivar o aluno para o ato de pensar, problematizando situações e experiências, apelando ao discurso e à reflexão, de modo que seja o aluno a principal personagem do pensamento, estando aberto à problematização e à reflexão, de modo a embarcar na aventura da filosofia de uma forma ativa e em comunidade.

Pensamos que não há limites para o nosso pensamento; é uma predisposição que emerge quando estamos em comunidade de investigação filosófica. Independentemente das nossas capacidades intelectuais, das nossas expressões, das diferentes línguas e dos mais diversificados conceitos, haverá sempre a possibilidade de construir conhecimentos e pensamentos.

3.1. A importância dos conceitos na Filosofia

A presente investigação prende-se com a necessidade de criar e explorar conceitos que o docente/facilitador de comunidades de investigação filosófica apresenta nas suas atividades em sala de aula. É preponderante trazer à tona, no âmbito dessas atividades, a importância da procura de conceitos e dar-lhes a devida importância, no sentido de não só pensá-los, mas ousar atribuir-lhes forma e volume. Este é o propósito da nossa investigação: mediante a exploração pela via das artes, desenvolver atividades que materializem os conceitos filosóficos como meio de possibilitar o pensamento em comunidade. Podemos constatar que nem sempre o diálogo oral acontece por parte de alguns elementos da comunidade de investigação filosófica; isto é, há um silêncio, por vezes, ensurdecido, uma impossibilidade de expressão dos pensamentos pela via da linguagem verbal. Deste modo, “quando uma criança manipula materiais para construir uma imagem visual das ideias que lhe são importantes, está envolvida num processo de criação... de maneira a comunicar aquilo que sente.” (Souza, 1973, p. 79)

Segundo a proposta de Splitter e Sharp, perante o diálogo que acontece numa comunidade de investigação filosófica, os conceitos contêm três características fundamentais

que: “Formam parte da coluna vertebral da filosofia e são: comuns, centrais e problemáticos.” (Splitter & Sharp, 1995, p. 179). No que respeita a estes autores, estas três características aplicam-se a qualquer conceito filosófico, constituindo critérios para o reconhecermos e definirmos.

Os conceitos devem ser comuns, pois, segundo estes filósofos, eles estão relacionados com a experiência humana (incluindo todos os membros da comunidade). Uma vez que estamos em comunidade, os conceitos filosóficos são comuns à vivência dos seres humanos porque estão associados às vivências e ao quotidiano; são comuns a todos nós. Por exemplo, de alguma forma, podemos não estar a pensar sobre o que é uma obrigação, mas todos nós, e as crianças especialmente, temos muito presente ideias sobre obrigação, liberdade, identidade, verdade e belo. Podemos não saber defini-los de imediato, mas são conceitos que estão sempre connosco e que fazem parte da nossa experiência; são comuns.

Splitter e Sharp, na linha da tradição pragmatista, também propõem que os conceitos filosóficos possam ser centrais, ou seja, devem ser aplicados à forma como nós atribuímos sentido às nossas experiências e sobre o modo como vivemos em sociedade. Estes conceitos facultam-nos os meios essenciais para entender o meio que nos rodeia, convidam-nos a refletir e a pensar sobre a forma como interagimos com o meio, as nossas atitudes e as nossas relações na sociedade em que vivemos. São preponderantes, nucleares para a investigação filosófica. O conceito de justo, por exemplo, está presente nos diálogos diários das crianças, mesmo que elas não tenham a noção de justiça. Os conceitos também podem ser entendidos como problemáticos porque, como o próprio nome indica, são contestáveis, geram amplos momentos dialógicos, com inúmeros exemplos e perspetivas. Os conceitos desta natureza são fundamentais para os facilitadores do diálogo filosófico, visto que são mais abrangentes, procuram perpetuar o questionamento e o pensamento contínuo, enriquecendo o diálogo e possibilitando entender diversos pontos de vista. Quando estamos a pensar nos conceitos filosóficos como problemáticos, estamos a pensá-los como abertos. O conceito de belo por exemplo, durante séculos e séculos, com os mais diversos filósofos a escreverem sobre ele, é de facto um conceito que é considerado problemático e não consensual, difere de pessoa para pessoa, gera uma multiplicidade de pensamentos, diversos pontos de vista e diálogos contínuos.

No decorrer das sessões, mais especificamente no momento das criações artísticas, o facilitador foi questionando os diversos grupos sobre o conceito de arte. Indagava-os se o que estavam a criar poderia ser arte ou, então, o que é arte, se podemos fazer arte, se somos todos artistas. Foram perguntas que permitiram espelhar a possibilidade de cada criança poder fazer arte, independentemente das capacidades de cada uma. Foi possível entender que a arte é um

potente recurso que permite a democratização, uma vez que é “compreendida por todos; seja qual for o idioma, as artes plásticas podem e devem cooperar, em escala apreciável, na educação do indivíduo” (Souza, 1973, p. 56-57), como também permite explorar a criatividade e o pensamento em comunidade.

Propomos, com este estudo, que seja um contributo para o ato de entender as artes como um meio de trazer para a comunidade de investigação uma multiplicidade de linguagens que podem enriquecer e facilitar o pensamento, o diálogo e a investigação filosófica.

A dinâmica em torno do processo criativo, nomeadamente a realização de uma escultura com base nos conceitos que surgiram na investigação da comunidade, permitiu que os membros do grupo pudessem ampliar os seus conhecimentos, potenciar o pensamento, o questionamento, a criatividade e alimentar e enriquecer o diálogo. Ao desenvolver as práticas das sessões em comunidade de investigação filosófica, inicialmente, cada atividade com que trabalhamos foi lançada pelo facilitador, com perguntas como ponto de partida, no sentido de estimular a apetência para outras indagações por parte da comunidade, gerando o diálogo em comunidade. Seguidamente, com base no pensamento conceptual que foi surgindo no diálogo, passamos à experimentação e ao processo criativo, no sentido de dar forma aos conceitos, resultando numa escultura.

I. Fazer pensando

Constatámos que, ao longo do nosso percurso, enquanto facilitadores, a arte despertou na comunidade de investigação a curiosidade, a criatividade, a possibilidade de pensar em voz alta em comunidade, a colaboração permanente no ato da construção, a escuta, a argumentação e o diálogo.

A nossa investigação pretendeu abraçar o desafio de materializar alguns conceitos filosóficos, considerando a relevância que têm no seio da comunidade de investigação filosófica, de acordo com as perspetivas dos autores que temos apresentado na nossa dissertação.

A nossa proposta de investigação pretendeu investigar quais as capacidades filosóficas e educativas que podem ser promovidas, com base nos recursos materiais, seguindo o que está patente no seguinte excerto de Costa Carvalho e Santos:

“a aproximação desses materiais ao real e, no que respeita a escultura, a sua tridimensionalidade, é considerada fundamental, pois permite a experiência direta com os objetos.” (Costa Carvalho & Santos, 2022, p. 238)

Perante este pensamento, consideramos que, quando materializamos os conceitos, estamos a pensar. Estamos a pensar com os materiais, pensamos e refletimos com os conceitos e pensamos em voz alta com a comunidade quando está a decorrer o processo criativo.

Assim, perguntamos: Por que não passar da linguagem verbal para a escultura? Passar a usufruir do ato prazeroso de dar forma aos conceitos? Para além disso, por que não pensar em comunidade de investigação sobre como chegamos àquela obra? Por que não dialogar em comunidade sobre o que representa o conceito que ocupa a comunidade no momento em que dá forma à escultura? Consideramos que se trata de abrir a possibilidade de partilhar e escutar ideias e pensamentos que nos inquietam, que nos fazem pensar e expressar artisticamente.

Na senda destes questionamentos, a pensadora-artista contemporânea, deleuziana, Erin Manning, convida-nos a pensar sobre a noção do “fazer-pensando”, enfatizando a importância da junção entre a criação artística e o pensamento criativo: “gerar novas formas de conhecimento implica gerar novas formas de experiência” (Manning, 2016, p. 134). De acordo com a autora, para construir conhecimento, é fundamental explorar e vivenciar outras experiências que nos aliciam e nos abrem portas para o pensamento criativo, com base em outras perspetivas, outras experiências, outros conhecimentos, de modo a ampliar e entender o nosso saber sobre o mundo que nos rodeia. Em virtude do recurso à arte como meio de expressão nas comunidades de investigação filosófica, o contacto com diversas perspetivas, a construção de conhecimentos em comunidade e o respeito mútuo pela opinião dos outros possibilitam o enriquecimento da criança integralmente, como também possibilitam experiências enriquecedoras obtidas em torno das criações artísticas em comunidades de investigação filosófica.

O fazer-pensando, no decorrer da criação artística, à medida que as crianças dão forma aos conceitos, pode ser útil, se entendermos que, segundo Manning:

“gera novas formas de experiência; situa o que muitas vezes parecem ser práticas díspares, dando-lhes um canal para expressão coletiva; reconhece hesitantemente que os modos normativos de investigação e contenção são muitas vezes incapazes de avaliar o seu valor.” (Manning, 2016, p. 133)

No anterior excerto está patente a ideia do que a autora defende sobre abrir o leque de possibilidades para novas experiências que possibilitem o pensamento e a expressão em comunidade, transpondo a barreira de uma escola tradicional. A exploração em comunidade, por meio das expressões, por vezes, não é devidamente aceita, entendida e valorizada como meio de compreender e abordar novas experiências que convidam ao pensamento e ao diálogo em comunidade.

Ainda no que respeita à experimentação, a autora afirma que é necessário “Considerar que a criação de investigação tem menos a ver com um objeto do que com um modo de atividade que é mais interessante quando é constitutivo de novos processos.” (Manning, 2016, p. 134). De acordo com o anterior trecho, a autora realça que a exploração da criação artística deve ser entendida como um processo que possibilita e enfatiza a riqueza das interações no momento da criação, como os pensamentos que se constroem, as indagações que se criam, a formulação das experiências que vão estabelecendo e que vão sendo colocadas em prática e, ainda, a mútua colaboração neste processo de investigação que se vai construindo em comunidade.

A este respeito, a autora mostra-nos que a criação artística faz-nos pensar e convidar-nos à investigação. Uma vez que na nossa pesquisa está patente dar forma aos conceitos através da escultura, que surgiram nas atividades em comunidade de investigação filosófica, é relevante realçar que a arte é um valioso e potente recurso a utilizar, um método inovador que proporciona um vasto leque de possibilidades no sentido de gerar novos “inputs”, promovendo uma abordagem do pensamento criativo.

No decurso das diversas sessões, foi preponderante criar o espaço para a construção do pensamento e do diálogo em comunidade. Com a colaboração de todos os membros, tivemos o privilégio de ouvir, in loco, os conceitos que surgiam na comunidade, à medida que se propagava o diálogo e no decorrer da fase da criação artística. Conceitos como: pensar, ideia, fazer, dar forma, mãos, cérebro, pensamentos, eco, voz, tempo, emoções, brotavam, repentinamente e de forma continuada, com diversos significados e interpretações, de acordo com as diversas vivências dos diferentes elementos da comunidade no decorrer das sessões, enriquecendo os diálogos e pensamentos que foram preponderantes para a realização das obras artísticas realizadas pelas crianças.

Mediante a realização de criações artísticas na comunidade, tendo como premissa o objetivo de dar forma aos conceitos filosóficos, constatamos que a obra de arte tem uma grande importância como instrumento de pensamento e comunicação. Visualizamos, in loco, como a obra de arte poderia ser um instrumento de pensamento e de expressão ao serviço de todos.

No decorrer da nossa investigação, nas sessões em comunidade de investigação filosófica, salientaram-se ações como o pensar, o fazer, o dizer e o construir, que potenciaram não somente a possibilidade de dar forma aos conceitos, como também constituíram a base da atividade criativa do processo artístico. A este propósito, lembramo-nos do autor Manuel Rodrigues, que afirma que a: “Obra Faz-sentir, Faz-fazer, Faz-pensar, i.e., Age Fazendo e Faz

Agindo na vida da Comunicabilidade histórica humana: a Obra é um Facto Comunicativo.” (Rodrigues, 1997, p. 10)

De acordo com o pensamento anterior, a obra adquire uma grande importância no âmbito da comunicação, tem a capacidade de viajar pelo tempo, fazendo indagar, refletir e provocar a escuta e o pensamento criativo da criança. No capítulo quatro, mostramos com mais pormenor como foram realizadas as sessões e os contributos prestados pela comunidade de investigação filosófica.

3.2. Os conceitos na Comunidade de Investigação Filosófica

É importante fomentar numa comunidade de investigação filosófica a construção de uma cidadania reflexiva e criativa. Propagar o pensamento e o diálogo a partir das mais diversas experiências, nomeadamente a escultura, está patente na nossa investigação. Pensar é intrínseco ao ser humano, é uma predisposição que se manifesta desde muito cedo e, por este motivo, terá de ser uma atitude a ser fomentada e perpetuada nas instituições educativas.

Urge ter uma sociedade de pessoas reflexivas, que procurem pensar de forma autónoma, que não sejam subjugadas à imposição de ideias dogmáticas. Urge ter uma sociedade democrática, em que a principal chave, como nos lembra a autora Manuela Pérez, é “melhorar a capacidade de pensar; na educação, as dimensões mais importantes a cultivar são críticas, criativas e cuidadosas” (Pérez, 2016, p. 15).

Está plasmado no excerto anterior que a educação necessita, está sedenta, de se abrir a uma educação mais participativa, na procura de um pensamento que divirja do ensino tradicional, que tome um rumo de encontrar outras formas de construir conhecimento criativo.

Na comunidade de investigação filosófica existe uma ambiência propícia para a possibilidade de construir esse conhecimento, de forma a perpetuar esses pensamentos em comunidade.

Segundo Haynes, a comunidade de investigação filosófica baseia-se:

“num quadro de convívio para relações epistémicas sociais igualitárias e pluralistas em ambientes educacionais (e além) e para experiências de vida democrática e de aprendizagem.” (Haynes, 2021, p. 4)

A propósito da importância deste trecho na nossa investigação, podemos dizer que a comunidade de investigação filosófica é um espaço onde impera a inclusão, a colaboração e o respeito pela pluralidade das experiências de todos. Todos os elementos que fazem parte dela têm a oportunidade de contribuir com as suas ideias e os seus pensamentos de uma forma democrática e recíproca, proporcionando um ambiente de grande riqueza de pensamentos.

Estamos perante um conhecimento filosófico que se está a construir. Estamos constantemente a co-construir conhecimento em comunidade de investigação filosófica. O prefixo “co” pertence à comunidade, ao nós coletivo, da comunidade (Kohan, 2004). A ideia de co-construção, aqui e agora, está sempre presente na comunidade de investigação filosófica, como nos revela a autora Paula Vieira:"

“o pensamento é encarado como um processo de construção e em construção, ao invés de uma adoção de soluções, e essa construção do pensamento e da investigação faz-se em comunidade”. (Vieira, 2019, p. 10)

De acordo com o pensamento desta autora, o conhecimento que estamos a construir depende do facto de o estarmos a fazer em comunidade. Esse conhecimento não é direcionado, não é incutido, mas sim construído mediante a interação e colaboração de todos, explorando e adquirindo, conjuntamente, um conhecimento comum, edificado em comunidade de investigação filosófica.

É de realçar o entendimento da filosofia como área que propicia às crianças o tempo, o espaço e as condições de pensarem autonomamente, de se exprimirem e de pensarem sobre as suas próprias experiências, das mais diversas índoles e contextos, no sentido de indagarem sobre o que as faz questionar (Lipman, 1988). É de grande relevância estimular, desde muito cedo, nas crianças o pensamento criativo, no sentido de se munirem de competências para ultrapassarem futuros desafios, perante a resolução de problemas e a tomada de decisões de forma autónoma e consciente.

No decorrer das nossas sessões, o pensamento criativo foi surgindo em diversos momentos nas sessões de comunidade de investigação filosófica. Isto foi observável no decurso do diálogo inicial e da discussão e, posteriormente, na laboração das suas obras de escultura.

Foi importante verificar que, no decorrer do processo de criação das obras, surgiram "traços criativos e críticos do pensamento criativo", como: "Originalidade", "Imaginação", "Independência", "Experimentação", "Expressão", "Surpresa", "Geratividade", "Maiêutica" e "Inventividade" (Pérez, 2016, pp. 75-78). Estas características foram passíveis de serem visualizadas no decorrer do processo de criação e, por sua vez, ficaram plasmadas nas apresentações das obras, quer na forma verbal do diálogo surgido entre todos, quer no que respeita ao processo explorado.

Um exemplo a destacar, entre outras sessões, foi a quarta sessão com o mote: "Se a minha voz fosse uma escultura, como seria?" Depois dos sucessivos questionamentos que este mote originou, os pequenos grupos organizaram-se para realizar uma escultura, com base nos diversos conceitos que surgiram na investigação da comunidade sobre a pergunta inicial. Os

materiais à disposição para realizar a escultura eram: uma base em cartão, plasticina, arame e elementos da natureza. Depois de realizadas as esculturas, cada grupo apresentava as suas criações artísticas. Destacou-se uma criança, na comunidade de investigação filosófica, que resolveu realizar a sua escultura individualmente e que representaria a sua própria voz. Estavam todos na expectativa de como seria a apresentação da sua escultura.



Figura 14: “Voz abstrata”

O aluno começou a sua apresentação com uma representação abstrata. Segundo ele, a escultura possuía a sua própria voz e seria necessário deixá-la no centro da comunidade de investigação filosófica para que falasse por si. Entretanto, ao iniciar a sua apresentação à comunidade, o aluno afastou-se da sua escultura, escondeu-se por detrás da parede e começou a imitar diferentes vozes. A comunidade achou este comportamento muito estranho e todos começaram a rir-se. Estava a ser um momento artisticamente hilariante. O aluno não se intimidou e continuou a fazer vozes estranhas.

Como facilitador, achei muito interessante uma representação de diferentes vozes através de uma escultura, uma forma de personificar um objeto inanimado por meio das potencialidades da sua voz. Foi, sem dúvida, um momento de criação artística que fez a comunidade questionar-se sobre o estranho que era aquela escultura e a respetiva apresentação ou performance artística do seu autor. Não era uma escultura que estava dentro do esperado pela comunidade; podíamos dizer que se tratava de uma fusão entre a escultura vocal e material patente na sua apresentação. Esta demonstração levou a comunidade a questionar todo o processo, desde o trabalho individual à sua conceção e revelação totalmente diferente e desafiadora. O mote inicial foi preponderante, não somente para inspirar novas perguntas, como também para este género de criações artísticas que permitem estas fusões, onde a voz foi o conceito predominante.³¹

³¹ As evidências das criações artísticas realizadas nas sessões estão patentes no capítulo 4, e a elas voltaremos.

Como foi possível constatar, o ato de pensar sobre o conceito de voz e, posteriormente, materializá-lo, implicou uma série de ações que, não somente se cingiram à comunidade de investigação filosófica, como abriram o espaço de pensamento, enriquecendo e proporcionando uma multiplicidade de interações e experiências intrínsecas a cada elemento da comunidade, construindo uma:

“...interdisciplinaridade é imprescindível na Filosofia da Infância, caracterizando-se por uma estrutural abertura aos saberes, visando uma fina auscultação ao que é a criança e não ao que dela se determinou dizer que é.” (Santos, 2022, p. 266).

Com o contributo desta autora para a investigação do nosso trabalho, é possível entender que as expressões artísticas são um contributo rico, no sentido de problematizar, explorar e incentivar as crianças a expressarem-se por diversas vias numa comunidade de investigação filosófica, neste caso, as artes.

Esta colaboração estava patente no processo de reflexão entre os diferentes grupos de trabalho, assim como nas interações que se geravam no decorrer das criações artísticas, as esculturas. Realça-se a relevância do momento em que as crianças se expõem à comunidade de investigação filosófica e defendem, orgulhosamente, as suas obras, explicando o que as levou a chegar àquela obra e qual foi o conceito utilizado. A explicação sobre a materialização desse conceito aos restantes elementos da comunidade, todo o pensamento construído em comunidade, as reflexões e respetivas dinâmicas geradas no processo criativo até à obra final, fazem-nos refletir sobre o que a autora Manuela Pérez nos afirma: "Como produzir o que merece ser dito, pensar em como produzir o que merece ser produzido e como fazer o que merece ser feito – potencializa a problematização." (Pérez, 2016, p. 80)³².

São processos extremamente ricos, segundo esta autora, uma vez que a experiência pode gerar a problematização e, como consequência, proporcionaram o diálogo, o pensamento criativo em comunidade de investigação filosófica.

I. As perguntas fazem pensar de forma criativa uma comunidade?

No decorrer da nossa investigação, foi possível ver brotar o diálogo e a discussão de ideias, visto que as crianças estão de mãos dadas, no dia a dia, com as perguntas e, por sua vez, promovem e estimulam o pensamento criativo “um pensamento bem estruturado e bem fundamentado, estruturado e fiável.”³³ (Pérez, 2016, p. 34). Portanto, o aluno, pode aprofundar

³² Tradução nossa: “cómo producir lo que merece ser dicho, pensar cómo producir lo que merece ser producido y como hacer lo que merece ser hecho- potencia problematicidad.”

³³ Tradução nossa: “un pensamiento bien fundamentado, estructurado y fiable”

o seu pensamento, alicerçando-se em razões significativas de modo a apoiar as suas afirmações de forma convincente e plausível.

Segundo Magda Carvalho, “Uma pergunta é capaz de desalinhar certezas, desarrumar convicções. Mas também de relevar sentidos nunca antes sequer imaginados” (Carvalho, Magda Costa, 2020, p. 159). Este pensamento leva-nos a pensar que, de facto, é mesmo este sentimento que floresce e está subjacente numa comunidade de investigação filosófica. Neste espaço, aprendemos a observar, escutar e pensar com as crianças, e destaca-se uma característica comum a todas: o ato simples de perguntar. Esta necessidade inconformista de indagação, de constante insatisfação e vontade maior de adquirir mais conhecimento, mais sabedoria, revela-se num simples ato de questionar o porquê das coisas, de tudo o que as rodeia e as inquieta, como se se tratasse de um ato de sobrevivência que, impreterivelmente, as acompanha no *aión* da infância.

Edna Cunha convida-nos a pensar o seguinte: as perguntas têm uma particularidade, são ações que nos inquietam e:

“provoca ruídos, as perguntas muitas vezes ficam ressoando por muito tempo, podem nos acompanhar por toda uma vida. São elas que talvez nos ensinam a escutar as nossas inquietações, nosso silêncio³⁴.” (Cunha, 2022, p. 304)

As questões, segundo esta autora, são acolhidas e têm lugar cativo e privilegiado na comunidade de investigação filosófica, uma vez que suscitam conhecimento filosófico e criativo em comunidade e se perpetuam ecoando nos pensamentos e nas vozes dos elementos da comunidade. As perguntas provocaram o conhecimento filosófico nas nossas sessões, como também se perpetuaram e ressoaram no decorrer das mesmas, quer mediante a construção dos conceitos que surgiam e se materializavam nas criações artísticas, quer na escuta dos processos de verbalização, aquando da construção plasmados nas esculturas. Foi possível, nas comunidades de investigação filosófica, fazer surgir o conhecimento filosófico e criativo comunitário, que somos todos nós. Entre as diversas sessões realizadas, cujos motes, como estímulos, geraram questionamentos e provocaram o pensamento filosófico e criativo, destacamos a sessão número sete.

Nessa sessão, a comunidade do 2.º ano, do 1.º Ciclo, foi convidada a fazer uma “*rodinha*.” Começamos a sessão com o cântico do hino à filosofia para crianças.³⁵ Um convite à comunidade para fazer investigação filosófica. Foi um momento especial e esperado com

³⁴ Excerto retirado do livro Costa Carvalho, Magda e Vieira, Paula Alexandra, (2022). *(a) riscar-se na filosofia, (a)colhendo infâncias: encontros com Gabriela Castro*. Letras Lavadas Edições.

³⁵ Música criada pela professora Paula Vieira, coordenadora do projeto de Filosofâncias, aplicada a algumas comunidades de investigação filosófica na Escola Básica Secundária Armando Cortês-Rodrigues, em Vila Franca do Campo (Açores).

entusiasmo pelas crianças da comunidade, espelhado na forma como cantam com afinco, pelo facto de terem sido convidadas para uma atividade em comunidade de investigação filosófica.

O estímulo que foi lançado convidava a comunidade a investigar: *É possível moldar o tempo?* Um elemento da comunidade levantava a mão e questionava: Será que podemos parar o tempo congelando-o? Mas se tiver muito sol irá derreter-se? E se for de noite irá derreter-se? Mas ao derreter não estaremos a moldar? E se toda a gente desligasse o relógio, os telemóveis e os tablets que dão horas? Mas é só de noite que o tempo se desliga? Porque os cientistas quando criam uma porção, e esta derrama no chão, o mundo para de girar?

Perante esta cascata de perguntas, que surgiam à medida que o pensamento fluía em torno do mote inicial: *É possível moldar o tempo?* Foi importante realçar a importância que este conceito do tempo ecoou na comunidade de investigação filosófica, com base no questionamento, reflexões e diferentes pontos de vista, culminando num possível exercício de materialização do conceito de tempo. Quando a criança, segundo o autor Alcídio Souza:

“manipula materiais para construir uma imagem visual das ideias que lhe são importantes, está envolvida num processo de criação. Emprega tais materiais com razões e propósitos particulares e procura controlar sua organização de maneira a comunicar aquilo que sente a respeito dessa ideia com um significado próprio.” (Souza, 1973, p. 79)

Reflitamos com o autor do parágrafo anterior, que realça o valor do processo da criação e da manipulação dos mais diversos materiais, que proporcionam e estimulam o pensamento criativo e que, por sua vez, fazem brotar o hábito de comunicar e debater as ideias que vão surgindo no decorrer do processo. Esta ambiência artística e filosófica, criada na comunidade de investigação filosófica, faz-nos pensar acerca da importância do conceito de tempo e das suas diversificadas formas de expressão, quer pela via oral, mediante a dinâmica manifestada no decorrer da sessão com os mais diversos pensamentos e questionamentos, quer pela via artística, patente nas criações artísticas.

Permanece sempre a dúvida em relação a esta ação que nos faz pensar sobre o porquê de nos questionarmos e que está patente no seguinte excerto de David Kennedy: “Porque estamos interessados em perguntar “o que”? O que estamos procurando? A natureza? A definição? A essência? A ideia?” (Kennedy, 2020, p. 173). De acordo com este autor, perguntar poderá ser um ato misterioso, uma ação que encerra em si perplexidade, curiosidade, interesse ou que denota capacidade de conhecimento. De acordo com a nossa investigação, fazer perguntas não é meramente formular perguntas, mas sim convidar a fazer perguntas (Carvalho, 2020, p. 76); é fazer ressoar a importância das mesmas, despertando o interesse em criar outras perguntas e proporcionando o surgimento do pensamento crítico e criativo numa comunidade de investigação filosófica.

No decurso da nossa prática investigativa, foi possível iniciar as sessões com perguntas que estimulassem, promovessem e perpetuassem o questionamento por parte da comunidade, bem como proporcionar o pensamento, quer inicialmente, quer no decorrer da criação das obras de escultura.

A este respeito, a autora Dina Mendonça convida-nos a pensar sobre a importância das perguntas:

“Na comunidade de investigação, as perguntas não são entidades estáticas ou sagradas que os participantes devem aceitar passivamente, pois após a definição da agenda cada pergunta individual pertence ao grupo...o grupo pode a qualquer momento, reconstruir as perguntas, tornando-as mais adequadas ao que pretende discutir.” (Mendonça, 2022, p. 167)

De acordo com o pensamento desta autora, as perguntas que surgem na investigação da comunidade de investigação são mutáveis e dinâmicas. As perguntas que são concebidas na comunidade têm grande importância, em virtude de serem formuladas pelo interesse do grupo, adquirindo maior relevância e responsabilidade. À medida que a investigação vai proliferando, as perguntas a que estão associadas vão-se moldando, em virtude do ambiente colaborativo característico de uma comunidade de investigação.

Na senda da importância das questões na comunidade de investigação, as perguntas podem possuir determinadas características que podem suscitar o diálogo e o pensamento. O autor David Kennedy convida-nos a pensar sobre as perguntas e as suas características, numa comunidade de investigação, “alguns critérios de acordo com os quais identificamos uma pergunta como filosófica que seja comum, central e contestável”, por exemplo, como Lipman e Sharp fazem.” (Kennedy, 2020, p. 173).

Seguindo a inspiração de Kennedy, no decurso das sessões realizadas, foi possível ouvir o fluir do diálogo em torno da pergunta inicial, denotando o surgimento de conceitos como modelar, construir, pensar e ideias. Neste sentido, foi possível entender que as perguntas realizadas requeriam investigação, visto que são contestáveis, e que diferem das questões comuns; geram mais diálogo, apelam à discussão, às concordâncias e discordâncias, a diferentes pontos de vista, a diversas perspetivas, uma vez que quem pergunta não supõe que a pessoa interrogada conheça a resposta, recuperando o que afirmámos anteriormente com Splitter e Sharp.

Para além disso, as questões que devem ser preponderantes num diálogo filosófico não deverão ter como objetivo uma resposta, mas sim uma pergunta, e a este respeito a autora Dina Mendonça revela-nos que “Fazer perguntas é crucial na atividade do pensamento e na investigação e, por isso, sempre foi uma parte fundamental na filosofia.” (Mendonça, 2022,

p. 163) É com este contributo de Dina Mendonça que podemos entender que, de facto, para investigar, procurar saber mais e suscitar o pensamento numa comunidade de investigação filosófica, é preponderante o questionamento.

A resposta perante uma pergunta não encerra o diálogo, não assinala o fim do começo de uma posterior investigação; a resposta não é o procedimento mais importante e, perante este pensamento, ouçamos o seguinte contributo:

“na filosofia o objetivo não é apresentar soluções feitas para entregar às crianças num modelo já pronto a consumir. Pelo contrário, se a filosofia acolhe e celebra inquietudes que fervilham nas perguntas” (Santos, 2022, p. 159)

Perante o anterior excerto, é notório que a pergunta na comunidade de investigação faz proliferar a investigação, perpetua o diálogo, e a sua importância ecoa pela comunidade, percorrendo as sessões, incitando e promovendo o diálogo, fomentando o surgimento de outras indagações e privilegiando o pensamento criativo e construtivo.

A pergunta encerra em si uma vontade de investigar algo que nós não temos; queremos procurar uma informação que não possuímos. As perguntas devem ser genuínas (Sharp & Splitter, 1996). Quem faz uma questão não pressupõe que a pessoa que está a escutar já conheça a resposta. Por exemplo, se questionamos o que é o tempo, numa comunidade de investigação, não pressupomos que quem ouve a pergunta nos vai dar a resposta. A questão que envolve o conceito de tempo pode gerar problematização e poderá levar a aprofundar o conceito de tempo por meio de diferentes pontos de vista, visando um diálogo mais aprofundado.

II. A comunidade de investigação abre portas a múltiplas formas de pensar, múltiplas vivências?

O pensamento filosófico pode ser uma ponte ou, mais precisamente, diversas pontes, com múltiplas formas de encontrar relações que se ancorem e que nos alavanquem a concretizar o que propomos exteriorizar. Como afirma o autor Silvio Gallo:

“A cultura do pensamento é a construção de pontes, de conexões, que não são feitas de concreto, ferro ou cimento, mas conexões elétricas e efêmeras como as sinapses, sempre em transição. Pensar é conectar. Pensar é construir pontes” (Gallo, 2008, p. 56)

De acordo com o anterior excerto, o autor faz uma analogia entre uma ponte e o pensamento. A ponte é uma ligação importante, um meio de conexão entre pensamentos, conceitos, vivências e experiências. A ideia de construir pontes para o pensamento remete-

nos para a possibilidade de dinamismo e flexibilidade na procura de novos conhecimentos, sem quaisquer barreiras.

A materialização dos conceitos poderá ser, por si só, um facilitador que promove novos pensamentos, principalmente para algumas crianças que, de acordo com as suas características, são mais introvertidas, estão pouco à vontade na verbalização ou não se revêm nos conceitos verbalizados, pelo simples facto de não terem a propensão ou se sentirem inibidas para dialogar perante a comunidade. Neste sentido, a materialização do conceito pode ser um meio, um recurso que permite uma vasta panóplia de interações e expressões que, pela via verbal, não seria passível de ser concretizada.

III. Poderá a filosofia ficar esquecida ao utilizar as artes como meio de pensamento?

Pensamos que a filosofia não fica, nem ficará esquecida ou desvirtuada com a materialização dos conceitos, uma vez que as artes são parceiras na criação de conceitos, que se entrelaçam, potenciam e enriquecem o ato de pensar e construir o conhecimento mediante múltiplas vias de expressão. “Novos processos provavelmente criarão novas formas de conhecimento” (Manning, 2016, p. 133), novas formas de potenciar o pensamento.

A expressão artística, neste caso a escultura, é mais uma possibilidade de exploração de um pensamento inibido. Esta forma de arte, a escultura, contribuiu para que a comunidade possa exprimir os seus pensamentos, principalmente no que respeita às crianças, que têm mais dificuldades em dialogar, permitindo “abrir o pensamento para além da sua articulação na linguagem em direção ao ‘movimento do pensamento’” (Manning, 2016, p. 134). Com base na escultura, procuramos ir mais além da verbalização; foi possível entender que a criatividade não tem limites. A escultura permitiu gerar e vislumbrar outros pensamentos, outras problemáticas, fomentando mais diálogo de forma criativa.

Deste modo, e na senda de pensar o conceito e a sua respetiva materialização, procuramos pensar e construir conceitos em comunidade, tornando-os meio de pensamento e construção de pontes, abrindo o leque para novas problemáticas e diversas situações que possibilitaram a comunhão de outras experiências e vivências, outras possibilidades de pensar, plasticamente, o conceito, em comunidade.

IV. O conceito de experiência numa Comunidade de Investigação Filosófica

Podemos realçar a importância da criação artística no seio da comunidade, em particular no ato de dar forma aos conceitos nas sessões realizadas, visto que proporcionaram, nas sessões de comunidade de investigação, a curiosidade e o pensamento criativo em

comunidade de investigação filosófica. O ato da experimentação, de dar volume aos conceitos, no decorrer das nossas sessões, “de lidar com conceitos criados..., apropriar-se deles, compreendê-los, recriá-los e, quem sabe, chegar mesmo a criar conceitos próprios” (Gallo, 2006, p. 26) foi preponderante para o nosso estudo, em virtude de possibilitar e fazer com que a comunidade pudesse vivenciar “o problema... fazer o movimento da experiência de pensamento” no decorrer do ato criativo, da realização da escultura (Gallo, 2006, p. 26).

Nas sessões realizadas, exaltaram-se momentos de pensamento e de reflexão, bem como uma vasta pluralidade de interações e diálogos em comunidade, plasmados em cada obra executada nas comunidades. Ações como o brincar, construir e manusear ao experienciar com as mãos não somente proporcionaram às crianças habilidades motoras e sensoriais, como também estimularam o pensamento. A este respeito: “O brincar, as mãos e a voz exemplificam os temas de um anteprograma de Filosofia da Infância que merece ser articulado com outros saberes num regime de Inter- disciplinaridade, seja pelo aprofundamento do nível da compreensão, seja por mobilizarem temas com particular relevo na infância, disponibilizando-os para reflexão. O brincar, as mãos e a voz são modos experienciais dos limites da ação e experiência do pensar. Neste sentido estruturante, a experiência permite a Aparição da criança. Não se trata de uma experiência ‘hominizante’ que proporciona chegar à adultez, mas a experiência do estar em relação, sem pressa.” (Santos, 2022, p. 267)

Podemos dizer, segundo esta autora, que a criança, quando constrói e brinca, o faz com plena satisfação, vivência e reflexão sobre cada momento do processo criativo da sua experiência. Segundo a autora Joanna Haynes, as crianças precisam de meios lúdicos como instrumentos que proporcionem o surgimento do pensamento:

“Ao introduzir 'outros' meios de construção lúdica de conhecimento e pensamento - com materiais como argila, tecnologia digital, água, areia, papel e assim por diante, estudantes de todas as idades são envolvidos e afetados pelo movimento de pensar ou pensar em movimento (cf. Haynes & Murriss, 2020) abrir potenciais não realizados no agora onde a liberdade está localizada.” (Haynes, 2021, p. 19)

Com este importante trecho da autora Haynes, que reflete uma perspectiva de como o pensamento criativo pode surgir devido à importância da experimentação e da manipulação de uma diversa panóplia de materiais, possibilitando usufruir de diversas experiências que convidam ao pensamento criativo. Estas explorações e experimentações permitem também fomentar a criatividade mediante a manipulação dos diferentes materiais, bem como potenciar a curiosidade perante a investigação de novas experiências e interações em comunidade.

A comunidade tinha a liberdade de pensar e de se exprimir de uma forma revolucionária, sem receio, sem barreiras, uma vez que, mediante a experimentação, a

comunidade podia experienciar e fazer ver diversos pontos de vista, explorando a sua criatividade e curiosidade, abrindo espaço para o pensamento criativo e desinibido.

É preponderante “propiciar ambientes de experiência estética de contemplação” (Sátiro e Tschimmel, 2020, p. 14), uma vez que, perante a observação de uma obra, pode proporcionar pensamentos críticos, diálogos duradouros e espontâneos, diversos pontos de vista, promovendo um ambiente de reflexão e diálogo democrático em comunidade. Os autores do artigo dão relevância não só ao valor “do objeto ou do trabalho, mas do discurso que possibilita o diálogo, a transformação social e como ela perdura no tempo da comunidade” (Rojas; Hernández; et al., 2023, p. 14).

De acordo com o texto anterior, a obra de arte possibilita a criação de diversas ideias, uma multiplicidade de interpretações, um pensamento reflexivo que valoriza o diálogo numa comunidade criativa. Desta forma, “a arte e suas múltiplas linguagens tocaram a sensibilidade e o pensamento ao mesmo tempo, facilitando o desenvolvimento do pensamento multidimensional (crítico, criativo e ético), proposto por Lipman”³⁶.

No que respeita à importância da experiência na comunidade de investigação filosófica, o autor Maximiliano López afirma que:

“Através de uma “comunidade de investigação” procuramos fazer da filosofia uma experiência vital e emocionante, onde as crianças vivenciam a filosofia numa dimensão existencial. Dessa forma, torna-se uma experiência e não apenas conhecimento.” (López, 2009, p. 19)³⁷

Perante o excerto do autor, mediante as comunidades de investigação, a filosofia passa a estar mais próxima das crianças, assume um carácter familiar nas suas vidas, passa a ser uma possibilidade que têm de expressar, de se questionarem, de pensarem em comunidade de acordo com as suas experiências, uma vez que é “preciso levar em conta o interesse das crianças e a relação entre o que é pensado e discutido em sala de aula e a sua experiência de vida concreta.” (López, 2009, p. 20)³⁸. Mediante essas experiências, as crianças passam a fazer parte do processo educativo, na medida em que, com base nas suas vivências e experiências, as suas inquietudes e os seus pensamentos podem ser aliados no processo de ensino, valorizando-o e tornando-o mais inclusivo e comunitário.

³⁶ Tradução nossa: “el arte y sus múltiples lenguajes, tocaban la sensibilidad y el pensamiento a la vez, facilitando el desarrollo del pensamiento multidimensional (crítico, creativo y ético), propuesto por Lipman”.

³⁷ Tradução nossa: “Mediante a “comunidad de indagación” buscamos hacer de la filosofía una experiencia vital y apasionante, donde los niños experimenten la filosofía en una dimensión existencial. De este modo, ella se vuelve una experiencia y no apenas un conocimiento.”

³⁸ Tradução nossa: “debe tomarse en cuenta el interés de los niños y la relación existente entre lo que se piensa y discute en el aula y su experiencia vital concreta.” (2009, p. 20)

De acordo com as experiências desenvolvidas nas sessões de comunidades de investigação, podemos dizer que, como nos diz o autor Sílvio Gallo, “não estamos em busca da originalidade; o que queremos é que os estudantes possam vivenciar a experiência de pensamento” (Gallo, 2006, p. 26), experimentar novas formas de expressão e de comunicação, que possam pensar por iniciativa própria ou em comunidade.”

4. Capítulo - Mãos à obra - propostas de atividades práticas para dar forma aos conceitos filosóficos

Investigamos, construímos, modelamos; criamos, fizemos arte, pensamos, refletimos, rimo-nos, zangamo-nos, dialogamos, debatemos, concordamos e discordamos, criamos, expusemos e deliciamo-nos com os resultados em comunidade.

Foi com a ajuda de duas grandes amigas que nos propusemos fazer esta viagem, esta investigação de mestrado, mais especificamente a escultura e a Filosofia. Foi, com certeza, uma parceria que promoveu uma multiplicidade de pensamentos e criações, perante as mais diversificadas formas de construir e dar forma aos conceitos, com acesso a materiais da nossa rotina diária enquanto professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Entendemos que, ao estarmos em contacto com a arte, esta nos desafia a investigar outras formas de ver o que está ao nosso redor. A arte faz-nos despertar a criatividade e relacionar-nos com as nossas emoções, permitindo-nos exprimir os nossos sentimentos. Para além disso, o processo de questionamento sobre a arte e os processos artísticos que decorrem da nossa prática educativa promovem a reflexão e o pensamento criativo.

A arte, na nossa perspetiva, é um poderoso instrumento para ser utilizado numa comunidade de investigação filosófica. Neste sentido, a expressão artística transforma-se no “eco dos acontecimentos, modificando ou acentuando a vida social e política que a criança exprime com os seus meios técnicos próprios.” (Giovana; Sabrina, 2016, p. 661) Mediante a expressão artística e os materiais que temos ao nosso dispor na sala de aula, segundo as autoras, as crianças podem expressar as suas experiências, as suas vivências, transpondo para a realidade o que sentem de uma forma singular e pessoal.

Através da sua aplicação, não só é estimulada a criatividade, como também se agiliza o ato de pensar e de dialogar. As práticas artísticas ativam diferentes sensações e fazem-nos abordar conceitos como o belo, o sonho, a imaginação e os sentidos, que são amplamente problemáticos (no sentido filosófico), permitindo à comunidade uma investigação

permanente, numa base de respeito e de entendimento segundo os pontos de vista de cada um. Através da arte, “as crianças acabam por elaborar diferentes visões do seu meio social.” (Giovana; Sabrina, 2016, p. 661) Uma das formas de expressarem as suas experiências é através da expressão artística.

Nas sessões em comunidade de investigação filosófica, as crianças podem ter a oportunidade de empregar o sentido criativo e reflexivo, perante a oportunidade de realizarem esculturas, com recurso a dar forma aos conceitos.

Consideramos, assim, que esta investigação nos permitiu entender a importância das artes como meio de expressão numa comunidade de investigação. Esperamos que este estudo possa contribuir para o trabalho dos educadores que manifestem interesse pelas artes, mais especificamente pela escultura, como um meio de expressão e comunicação em comunidades de investigação.

Para podermos dar início à nossa investigação, a professora Paula Vieira, responsável pelo projeto “*Filosofâncias*”: *comunidades de investigação filosófica* projeto que junta a filosofia e as crianças na Escola Básica e Secundária Armando Côrtes Rodrigues em Vila Franca do Campo, São Miguel Açores” (Santos et al., 2022, p. 315) acolheu-nos e abriu-nos as portas das diferentes comunidades de investigação filosófica, no sentido de desenvolvermos este estudo. Esta escola tem uma particularidade especial, como foi anteriormente preconizado, de colocar em prática as “*Filosofâncias*”.

I. Que projeto diferente é este, que faz a escola pensar e questionar numa “roda”?

“*Filosofâncias: Comunidades de investigação filosófica*” que advém da união entre a Filosofia e as crianças da Escola Básica Secundária Armando Côrtes Rodrigues, em Vila Franca do Campo, São Miguel, Açores. Este projeto deu os seus primeiros passos no ano letivo de 2014-2015 e, como nos descreve a professora responsável pelo respetivo projeto, Paula Vieira:

“No ano letivo de 2018-2019, participaram no projeto 480 crianças, entre os 4 e os 12 anos, num total de 28 turmas, com sessões regulares semanais e continuadas de atividades em comunidade de investigação filosófica. O projeto envolve 28 docentes regulares das turmas, de diferentes áreas disciplinares, e 3 professores facilitadores com formação inicial em filosofia (licenciatura) e formação pós-graduada em filosofia para crianças. Para além das sessões regulares nas turmas, por vezes acontecem sessões em comunidades de investigação de diálogo entre crianças e adolescentes”. (Vieira, 2022, p. 149)

Esta unidade orgânica é a única nos Açores que tem este projeto organizado, no âmbito da filosofia para crianças, como também é devidamente reconhecido no seu Projeto Educativo

e Projeto Curricular de Escola³⁹ como uma mais-valia, para o percurso escolar do aluno. A coordenadora iniciou este projeto, conjuntamente, com outros dois professores, Fernando Vieira e Silvina Cabral, no sentido de incentivar as crianças a dialogarem e a pensarem em comunidade de investigação filosófica. Assim tiveram início as sessões de filosofia no ensino básico desta escola, traduzindo-se em conversas à volta da vida, das perguntas e do lugar que cada um ocupa e “como estas hierarquias impedem que nos escutemos uns aos outros”. Ainda é importante salientar que em 2023: “estão 27 turmas a fazer encontros filosóficos, todas as semanas, repartidos com os tempos letivos de cidadania”⁴⁰.

II. Caracterização da Unidade Orgânica: Escola Básica e Secundária Armando Côrtes-Rodrigues

Esta unidade orgânica está sediada em Vila Franca do Campo, São Miguel, Açores. Tem ao seu cuidado os 2.º e 3.º Ciclos e o Secundário, como também engloba os núcleos da educação pré-escolar e do 1.º Ciclo, que estão repartidos pelo concelho de Vila Franca do Campo, nomeadamente em Água d’ Alto, a Escola Básica do 1.º Ciclo e Jardim de Infância Francisco de Medeiros Garoupa; São Pedro, a Escola Básica do 1.º Ciclo e Jardim de Infância Padre Manuel Ernesto Ferreira; e São Miguel, a Escola Básica do 1.º Ciclo e Jardim de Infância Professor António dos Santos Botelho.

No ano letivo de 2023-2024, a nossa investigação decorreu na Escola Básica do 1.º Ciclo e Jardim de Infância Professor António dos Santos Botelho e na Escola Básica e Secundária Armando Côrtes-Rodrigues.

As escolas do 1.º Ciclo mantêm a traça característica das “Escolas do Plano dos Centenários”, unidades orgânicas construídas em Portugal há mais de cem anos e que, entretanto, foram alvo de renovações, cujas salas têm espaços amplos e bem iluminados, bem como todos os espaços envolventes. Nas salas onde eram realizadas as sessões em comunidade

³⁹ O Projeto Educativo como “O Projeto Educativo (PE) é por definição, conforme Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A, de 12 de julho de 2013, o documento que consagra a orientação educativa da Unidade Orgânica (UO), elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a Unidade Orgânica se propõe cumprir a sua função educativa.” Este contempla as Filosofâncias nas suas atividades educativas e culturais como uma mais-valia para o seu currículo escolar.

Projeto Educativo e Projeto Curricular de Escola - Escola Básica e Secundária Armando Côrtes-Rodrigues (azores.gov.pt)

⁴⁰ <https://www.radioatlantida.net/projeto-sobre-filosofia-para-criancas-revela-se-um-sucesso/>

Paralelamente, a Escola tem trabalhado em parceria com a Universidade dos Açores através de um protocolo firmado em 2015 e renovado em 2022, reafirmando o trabalho pioneiro que a nossa Academia tem desenvolvido na área da filosofia para crianças, sendo a única no País (e umas das poucas no mundo) a oferecer um Mestrado nesta área (em regime de *e-Learning*). In <https://noticias.uac.pt/filosofancias-oficinas-de-filosofias-e-infancias/>

de investigação filosófica, ocupávamos o espaço central da sala, do qual as docentes tinham o cuidado de desviar as mesas e cadeiras atempadamente, para que pudéssemos realizar as sessões de forma confortável e espaçosa. Havia ainda, nas paredes da sala, um espaço destinado com o nome de “Filosofia”, com o objetivo de expor ou fixar os trabalhos que se realizavam em comunidade de investigação filosófica semanalmente.

III. Caracterização das comunidades

As sessões de comunidades de investigação foram aplicadas nas turmas do 2.º e 3.º anos do 1.º Ciclo, com uma duração de 45 minutos, semanalmente, no decorrer do ano letivo. Será importante referir que as turmas que nos receberam têm sessões de comunidade de investigação filosófica de continuidade, o que quer dizer que já começaram a usufruir das sessões desde o pré-escolar.

Estas turmas que nos ajudaram e acompanharam nas investigações em comunidade de investigação são oriundas do 1.º Ciclo, nomeadamente, a turma do 2.º ano, que é constituída por 16 alunos, residentes no concelho de Vila Franca do Campo, com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos. A turma do 3.º ano, que também percorreu connosco as sessões de investigação, tem 14 alunos, provenientes do concelho de Vila Franca do Campo, cujas idades estão compreendidas entre os 7 e 8 anos.

De referir que na turma do 5.º ano de escolaridade temos alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos. Pontualmente, desenvolvemos algumas sessões em comunidade de investigação filosófica na Escola Básica e Secundária Armando Côrtes Rodrigues.

Fazer parte integrante das diversas comunidades de investigação filosófica de continuidade e adquirir conhecimento com facilitadores com alguns anos de experiência tornaram possível entender a dinâmica investigativa que é gerada nestes contextos educativos. Sendo assim, foi possível encontrar e estruturar as bases para a nossa investigação. Podemos dizer que o questionamento nos abriu portas para o pensamento, para o imaginário, para a criação e a reflexão.

Mediante a importância da prática das comunidades de investigação, “a filosofia para crianças é um dos poucos ambientes educativos que oferece um espaço para as crianças e os professores perguntarem, explorando a variedade e o impacto das suas perguntas” (Mendonça, 2022, p. 163).

E foi através das questões que serviram de mote à abertura de novos questionamentos por parte da comunidade que se abriu a possibilidade de fazer surgir os conceitos filosóficos

nas nossas atividades em sala de aula. De referir que este procedimento permitiu a possibilidade de não só fazer emergir os conceitos, como também de proporcionar o espaço para novas indagações e pensamentos.

A nossa investigação visava proporcionar um clima de questionamento e de diálogo, permitindo que os conceitos ecoassem no decorrer das sessões. Posteriormente, depois do diálogo em comunidade, a possibilidade de dar forma aos conceitos, recorrendo à escultura, foi o nosso propósito de estudo.

No decorrer das criações artísticas, foi muito interessante contemplar as diversas experimentações e respetivos diálogos que as crianças realizavam no momento das suas criações. Neste sentido, as autoras Magda Costa e Ana Santos contribuem para a nossa investigação com os seus pensamentos na medida em que na “comunidade de investigação filosófica é permanente a visita de ideias: florestas de pensamentos intrincados, caóticos, habitados por pequenos pormenores (sons, imagens e cheiros...) que pedem acolhimento” (Costa & Santos, 2022, p. 242). Com este contributo, entende-se que, no decorrer das nossas sessões, abriu-se a oportunidade de as crianças explorarem, pela via artística, outras formas de pensar, de comunicar e de se expressarem com recurso a materiais que “podem constituir-se enquanto elementos potencializadores de novas explorações e descobertas” (Costa & Santos, 2022, p. 238). A possibilidade de manipular materiais que fazem parte da nossa rotina diária poderá ser um estímulo para a criação de outras construções, poderá desenvolver o pensamento mais abstrato e criativo em comunidade, explorando e permitindo outras formas de expressão, alcançando uma atmosfera de pensamentos e de diálogos significativos.

E como nos acrescentam as autoras Magda Carvalho e Ana Santos:

“Porque em Educação de infância se entende as crianças como construtoras ativas do seu conhecimento, estes materiais pedagógicos abrangem um infindável número de possibilidades com as quais elas interagem no dia a dia.” (Costa & Santos, 2022, p. 238)

E, na sequência do contributo destas autoras, podemos entender que as “crianças como construtoras ativas” procuram construir o seu conhecimento. Mediante o acesso a diferentes materiais que despertam o sentido criativo, podem ampliar o seu pensamento e ter a possibilidade de alargar o seu leque de competências e conhecimentos, num ambiente rico em estímulos, fundamental para as suas experiências atuais e futuras.

IV. Transportar os materiais apela a curiosidade?

Inicialmente, houve a necessidade de criar um meio de transportar os materiais para as nossas sessões, bem como incentivar a curiosidade dos membros da comunidade para o que iria acontecer. Após diversas tentativas e estudos para criar um meio de transportar os materiais, foram criados uns cilindros em cartão, a que chamamos de “Cartuchos Filosóficos”, cuja tampa de abertura estava sinalizada com um ponto de interrogação, apelando à expectativa e à curiosidade. Os diversos materiais para a conceção das obras estavam, de acordo com a natureza de cada sessão, no interior de cada cartucho.



Figuras 1 e 2: Cartuchos filosóficos criados para transporte dos materiais para as sessões de comunidade de investigação filosófica

Os cartuchos filosóficos foram concebidos para transportar os materiais relativos à atividade prática a desenvolver, em torno dos conceitos filosóficos que surgiam no decorrer do discurso filosófico. Estes eram disponibilizados às crianças no momento de proceder à prática da criação artística nas sessões, logo após o questionamento e o diálogo inicial. Cada sessão, de acordo com as questões, contemplava diversos materiais cedidos pelo facilitador, nomeadamente:

Na 1.^a sessão, cujo mote foi: “As nossas mãos pensam?”, os materiais utilizados para esta sessão consistiam em diversos pedaços de cartões e cartolinas reutilizadas, nas quais foram, previamente, realizadas pequenas incisões de forma aleatória nos seus contornos, com o intuito de realizar posteriores uniões. Os membros da comunidade foram construindo diversas formas, tendo como base os conceitos, pensamentos e ideias que os fizeram pensar e questionar no decorrer do diálogo. Ainda foram disponibilizadas diversas bases em cartão, com o objetivo de as crianças colocarem as suas esculturas, caso assim o entendessem.

Na 2.^a sessão, perante a questão “Qual a ligação entre a escultura e a arte?”, foram aplicados elementos naturais e oásis florais como base para a futura escultura. O objetivo era realizar uma escultura com elementos naturais, mediante a união com plasticina dos respetivos elementos. Posteriormente, as crianças, consoante os conceitos mais discutidos no decorrer do diálogo, as suas reflexões e experiências, construíram a escultura, que poderia ser realizada a partir do oásis, sendo este um material maleável para a fixação e o respetivo suporte da obra.

Na 3.^a sessão, foram empregues a pasta de papel e o arame. A partir da questão “Ao modelar um objeto, pensamos?”, as crianças partiram para uma dialógica reflexiva em torno do tema. Foram sugeridas mais questões relativas à primeira indagação e, posteriormente, partimos para a materialização dos conceitos. As conceções das esculturas foram feitas com recurso à pasta de papel e ao arame.

Na 4.^a sessão, os materiais utilizados foram a plasticina e o arame. A questão que deu o mote à sessão de investigação foi “Se a minha voz fosse uma escultura, como seria?”. Deste modo, perante esta indagação, que foi amplamente investigada, foi, conseqüentemente, materializada com recurso ao arame e à plasticina.

Na 5.^a sessão, utilizámos esparguete e plasticina. Realizámos uma escultura com esparguete, através da união com plasticina, partindo da questão “É possível modelar pensamentos?”. Perante esta pergunta, foi possível manusear estes materiais, que fazem parte da nossa rotina diária e que nos permitiram chegar a outros pensamentos, no momento em que procedíamos à modelação e à criação das esculturas.

Na 6.^a sessão, os materiais utilizados pelas crianças foram o barro, a casca de ovo partida em pequenos pedaços e uma base de cartão para servir de suporte à escultura em barro, com base numa questão cedida pela comunidade: “Será que somos o nosso rosto?”

Na 7.^a sessão, o mote era: “É possível modelar o tempo?”. Esta questão permitiu-nos pensar numa forma diferente de expressar os nossos pensamentos. Mediante a cedência dos cartuchos filosóficos, que eram entregues às crianças antes da realização da escultura, continham oásis florais no seu interior, assim como também foram disponibilizados pela comunidade diversos elementos da natureza. As crianças escolhiam, livremente, os elementos que desejavam para o momento da criação das suas obras.

Consideramos que os elementos naturais estão revestidos de grande potencialidade expressiva, na medida em que possuem diversas formas, cores, cheiros, texturas, diversas proporções e características que proporcionam e abrem o leque de possibilidades para a criação da escultura. As crianças manifestam especial atenção a estes elementos, visto que, mediante as características anteriormente descritas, conseguem desenvolver a expressão

artística através de diferentes construções que viabilizam e possibilitam o pensamento abstrato para o concreto.

V. Uma canção que convida a comunidade a colocar mãos à obra?

Começamos as sessões com o mote de abertura à investigação em comunidade. No decorrer da realização das sessões, pelas diferentes salas do 1.º Ciclo, independentemente da disposição geográfica do espaço da sala de aula, as comunidades estavam sempre preparadas para receber os facilitadores com abraços apertados, sorrisos sem fim e palavras de saudade que nos enchiam o coração. Era meritório e satisfatório o trabalho das crianças e das professoras titulares em conceber um espaço, nas suas salas de aula, para que a comunidade se pudesse reunir em círculo e fazer as atividades necessárias.

E em círculo começamos as diferentes sessões, entoando o cântico que convida a comunidade para a investigação filosófica. Esta experiência é reforçada por diversos autores. Ouçamo-los:

“A filosofia convidou as crianças, elas aceitaram o convite e trouxeram as infâncias. Infâncias de todas as idades, infâncias que olham para as coisas como se fosse a primeira vez, que pensam que as coisas podem ser de outros modos, infâncias ao encontro de outras possibilidades e de outros possíveis. Em torno de perguntas, perguntas que perguntam verdadeiramente.” (Santos et al., 2022, p. 316)

No seguimento do trecho anterior, podemos constatar que, ao fazermos parte da comunidade de investigação filosófica, estamos a fazer parte de um espaço que nos convida a investigar com as crianças. Elas trazem consigo frescura e espontaneidade ao partilhar as suas perguntas e inquietudes. Ao estarmos em comunidade com as crianças, podemos ser surpreendidos pela simplicidade e sinceridade das suas questões que nos poderão deixar a pensar.

VI. Sete motes. Porquê estes e não outros?

A conceção dos motes para as sessões continha conceitos como o pensar e o tempo, que estavam, maioritariamente, presentes nas sessões de continuidade destes grupos. Os motes foram concebidos e organizados da seguinte forma: Para a primeira sessão, o mote seria: As nossas mãos pensam? Seguidamente, na segunda sessão, o mote era: Qual a ligação entre a escultura e a arte? Para a terceira sessão, a questão era a seguinte: Ao moldar um objeto, pensamos? Relativamente à quarta sessão, o mote foi: Se a minha voz fosse uma escultura, como seria? Para a quinta sessão, a questão foi: É possível modelar pensamentos? Na sexta

sessão, o mote foi: Será que somos o nosso rosto? E, por último, na sétima sessão: É possível modelar o tempo?

Portanto, para as comunidades de investigação filosófica, os conceitos presentes nos motes já lhes eram familiares. As perguntas apelavam à comunidade para oferecer mais indagações, com o objetivo de não somente proporcionar o diálogo, mas também recorrer à expressão artística, mais especificamente às esculturas.

À medida que prosseguíamos na nossa investigação nas sessões em comunidade de investigação, apercebemo-nos de que os motes incentivavam ao surgimento de mais indagações no decorrer do diálogo e, posteriormente, no decurso da criação artística pelos diversos elementos da comunidade de investigação filosófica.

De acordo com a autora Magda Carvalho, que afirma que “a partir destas perguntas, e mediante uma série de movimentos potenciadores de pensamentos, o espaço educativo na comunidade de investigação filosófica constrói-se” (Costa, 2022, p. 159). As perguntas são, assim, potenciadoras de discussão, geradoras de pensamentos, e criam o ambiente propício à investigação em comunidade. As perguntas são atos que estão intrínsecos ao pensamento de qualquer ser humano, fazendo parte da nossa experiência. No que se entende pela ação de perguntar, o autor Enrico Postiglione convida-nos a pensar sobre a importância de perguntar na aprendizagem da criança:

“tanto perguntar como responder são competências necessárias para envolver os participantes num diálogo frutífero. Estar a vontade para fazer perguntas está diretamente relacionado com o pensamento crítico: na verdade, levantar dúvidas sobre uma teoria envolve uma abordagem não submissa ao conhecimento”. (Postiglione, 2018, p. 11)

Segundo Enrico Postiglione, o ato de perguntar implica uma atitude ativa, uma propensão que mostra querer aprender, propicia o pensamento, e é uma ação que convida a partilhar experiências, diferentes pontos de vista e outras opiniões. Fazer questões permite abrir horizontes, quebra barreiras e proporciona o espaço para a construção de conhecimento em comunidade de investigação. A este respeito, o autor Enrico refere que: “a construção de uma comunidade dialógica de investigação depende, entre outros factores, da natureza e da qualidade das questões individualizadas pelos participantes” (Postiglione, 2018, p. 12). De acordo com este autor, a qualidade das questões é responsável por proporcionar uma abertura para uma “atitude epistémica”. As questões que surgem na comunidade perpetuam o diálogo e o pensamento em comunidade, incentivando a investigação colaborativa. Como nos diz o autor: “o questionamento ambicioso contra uma aceitação dócil de teorias (e práticas sociais) bem estabelecidas” (Postiglione, 2018, p. 1).

Neste sentido, as crianças devem ser encorajadas a questionar, a pensar por si, a investigar o mundo que as rodeia, na medida em que, como nos elucida Enrico:

“o pensamento das crianças deve ser livre de dogmas e teorias indiscutíveis que predominam nas opiniões dos adultos, as suas questões ou argumentos sobre questões filosóficas podem lançar nova luz sobre eles, ou mesmo sublinhar algumas contradições da sociedade adulta, que em condições normais são inconscientemente desconsideradas” (Postiglione ,2018, p. 1)

A este propósito, a comunidade de investigação filosófica oferece este ambiente colaborativo de investigação e de diálogo em comunidade, no sentido de proporcionar às crianças uma atitude de inclusão e de respeito na procura do desenvolvimento integral da criança para a sociedade, como também nos menciona Lucas Zanetti, acerca da importância de estar em comunidade: “A pedagogia da comunidade de investigação promete oferecer um espaço seguro onde as crianças podem expressar as suas dúvidas e explorá-las de forma colaborativa.” (Zanetti, 2020, p. 5)

Com o contributo deste autor, podemos entender que estar em comunidade é estar num espaço seguro, que nos respeita e nos escuta, que abraça as nossas inquietudes e os nossos questionamentos numa atitude colaborativa.

Foi com esta atitude de interajuda e de investigação em comunidade que as crianças não conseguiam esconder a sua curiosidade, inquietude e interesse em enveredar pela criação artística, no sentido de materializar os conceitos numa escultura.

VII. Sessões

Propusemo-nos realizar sete propostas de sessões em comunidade de investigação, a partir do cruzamento entre a filosofia e a arte, mais especificamente a escultura. As sessões em comunidade de investigação filosófica foram o reflexo de uma dinâmica colaborativa, com base no questionamento, no pensamento, no diálogo e na materialização de conceitos. A nossa investigação pretendeu ir ao encontro da importância do surgimento dos conceitos em comunidade de investigação filosófica e entender a ligação entre a filosofia e a arte.

Foram pensadas e organizadas sete sessões⁴¹, para um tempo estimado, por sessão, de quarenta e cinco minutos. Estas sessões estavam organizadas mediante sete perguntas como motes, como estímulos, com objetivo de fazer com que a comunidade oferecesse mais questionamentos, numa ambiência propícia a investigação. Para além disso, os motes

⁴¹ Anexo II- Planos das sessões

permitiram fluir o diálogo e o surgimento de conceitos, que brotavam da comunidade de investigação, levando a comunidade ao ato de criar.

Foi pensada uma tabela como método da nossa organização das sessões,⁴² na qual constam os motes, a calendarização, as sessões, as comunidades, os materiais e as escolas onde se iriam desenvolver as sessões. De referir que os campos relativos ao surgimento de conceitos e questões, que foram surgindo no decorrer das atividades, foram preenchidos na tabela após o final das sessões, uma vez que foi a comunidade que colaborou na construção destes campos.

Assim, aventuramo-nos com as nossas comunidades numa viagem de questionamentos e pensamentos, à procura de dar forma aos conceitos, mediante as seguintes sessões:

a. As nossas mãos pensam?

Para iniciar a nossa primeira sessão em comunidade de investigação filosófica, com recurso à escultura como meio de expressão, decidimos levar cinco cartuchos filosóficos com materiais simples, como diversos tipos de cartão reutilizado, previamente recortados, de várias cores e com algumas ranhuras para facilitar o trabalho da construção, através de encaixes, visto que o tempo da sessão era muito reduzido. Este material foi pensado para realizar um trabalho que não envolvesse instrumentos auxiliares como a tesoura e a cola, de modo a montar as peças e, posteriormente, poder proporcionar volume à escultura. Tivemos em conta estes pormenores técnicos na medida em que o tempo fosse nosso aliado, no sentido de não somente promover o espaço para o diálogo, como também sobrar tempo para desenvolver as esculturas.

No seguimento da questão inicial feita pelo facilitador, os membros da comunidade observaram as suas mãos. Algumas das crianças tinham como resposta imediata que as mãos não pensam. Contrariamente, outros elementos da comunidade, ao olharem diversas vezes para as suas mãos, revelaram-nos o que as mãos pensavam. Entretanto, uma criança afirmava: “Esta é uma pergunta boa, é uma pergunta para pensar.”

Como facilitador, estávamos relutantes em saber quando deveríamos entrar em ação para passar à criação artística, uma vez que o diálogo estava em plena ascensão. Decidimos reforçar a questão inicial, de modo a ecoar a importância da indagação: Será que as nossas mãos pensam? Reforçámos a ideia de que, antes de responder ou questionar, seria importante olharmos bem para as nossas mãos e deixar que elas olhassem para nós, de modo a criar um

⁴² Anexo I- Tabela das Sessões

prolongamento do contacto visual e, ainda, proporcionar o tempo necessário para olhar e pensar de modo reflexivo, no sentido de não entrar no campo do imediatismo, tendo tempo para investigar, refletir e pensar. A este respeito:

“O tempo da comunidade de investigação é diferente do ritmo frenético das modernas sociedades de consumo ou do tempo voraz da inovação tecnológica. É um tempo que demora nas palavras tronadas coisas, tanto quanto elas pedem que nos demorem. É esta a duração que, filosoficamente, permite esclarecer e fundamentar o pensamento, depurar as suas fragilidades e dar voz as potencialidades escondidas, para que amadureçam.” (Costa, 2022, p. 79)

É possível perceber que, no seio da comunidade de investigação filosófica, o tempo é, definitivamente, diferente em relação ao tempo de aula tradicional. Dá-se grande importância à escuta, ao diálogo, ao pensamento e à reflexão. Estamos naquele círculo a ouvir-nos e a vermo-nos ao mesmo nível; é um espaço inteiramente dedicado a estas ações, que, fora deste círculo, dificilmente se iriam materializar.

Entretanto, uma criança da comunidade responde à pergunta lançada como mote: “eu acho que as mãos pensam onde nós vamos tocar.” Assim, em qualquer pausa, outras indagações se faziam convidadas e ecoavam pela comunidade: Será que as nossas mãos têm olhos? Foi mais uma questão que se levantou na comunidade, em virtude de o facilitador ter dito que, inicialmente, ao olhar para as nossas mãos, também devíamos deixar que elas olhassem para nós. “As nossas mãos escrevem o que o cérebro diz para escrever?” Foi outra questão que surgiu na comunidade e que revela uma atitude pensativa, uma atitude que nos invoca a pensar que o nosso cérebro comanda o nosso corpo e nos diz o que temos de fazer. Entretanto, um outro aluno realça que o seu colega ao lado lhe disse que as mãos têm olhos. “Mas eu também penso que as mãos têm boca!”, diz ele, muito pensativo e olhando fixamente para as suas mãos. O facilitador, mediante a generosidade da comunidade em facultar diferentes questões, promove um espaço em que as ideias ressoam e os fazem pensar. “Como é que o cérebro diz às mãos para escrever?” Questão feita pela criança à sua comunidade, ao que, prontamente, questiona outro elemento da comunidade: “Como se faz esta comunicação?”

Entretanto, começaram a desabrochar as mais diversas questões, por parte da comunidade, nomeadamente: “Será que as nossas mãos nos conseguem ouvir?” “Será que as mãos conseguem fazer tudo?” “Será que as mãos conseguem cheirar?”

Enquanto facilitadores, apercebemo-nos que o conceito de pensar estava presente na maior parte das indagações da comunidade. As crianças, acompanhadas pela criatividade que fluía perante as suas questões, foram atribuindo características às suas mãos como se tratassem de pessoas.

Entretanto, olhávamos para o tempo a passar. O nosso problema residia no facto de não sabermos quando poderíamos dar início à criação artística. É uma sensação inexplicável, visto que, por um lado, o diálogo estava a fluir de forma ininterrupta e espontânea, os questionamentos em torno do mote inicial pareciam inesgotáveis, e, por outro lado, queríamos iniciar o processo artístico de modo a enveredar pela escultura. Então, alguém da comunidade perguntou: o que trazem dentro desses canudos? Foi mediante esta observação que nos aventurámos a dar forma aos conceitos e pensamentos que surgiram em comunidade.

Propusemos aos grupos de trabalho que atribuíssem um nome à sua escultura, bem como explicassem, perante a comunidade, o que os levou a pensar na construção da escultura. Com os grupos envolvidos nas suas ideias e questionamentos, começaram a colocar “mãos à obra”. As ideias e os pensamentos que surgiam nos grupos foram-se materializando e avolumando num corpo só, numa escultura, encorpando um universo de emoções, ideias, escuta e colaboração. À medida que o facilitador percorria os diversos grupos, fazia questões como: Estão a fazer uma escultura? Vocês são artistas? Como conseguem colocar essas ideias todas nessa escultura? De que é feita a vossa escultura? Como se vai chamar a vossa escultura?

Era notável como, em tão curto espaço de tempo, as crianças se mobilizaram no sentido de pensar o que poderiam fazer, quais os papéis que assumiam nos seus grupos, as ideias eram escutadas e respeitadas por todos os elementos da comunidade e todos convergiam para um produto final em comum, de acordo com o pensamento colaborativo.

Deparamo-nos com mais um problema: no momento de regressar à comunidade, após o momento de criação artística, as crianças mostravam insatisfação, uma vez que algumas desejavam a perfeição nas suas esculturas e outras porque não usufruíram do tempo necessário para terminar a escultura. Contudo, tínhamos de voltar ao círculo.

Todos estavam preparados para apresentar as suas esculturas:



Figura 3: “Um pirata”



Figura 4: “O bigodudo”

De acordo com esta investigação, a aplicação das práticas em sessões de comunidade de investigação filosófica, neste caso a escultura, permitiu fazer com que a criança não só explorasse o pensamento reflexivo, por meio do diálogo e do questionamento em comunidade a partir de uma questão, como também conseguiu explorar o pensamento criativo na medida em que, em comunidade, o conceito de pensar passasse a ser materializado, passasse do abstrato para o concreto, das ideias para a construção, numa atitude exploratória, num ato de experimentação, como nos lembra Lipman: “fazemos testes ou esquemas provisórios para realizar uma ação; fazemos testes. “O pensamento criativo envolve experimentação” (Lipman, 2016, p. 76)⁴³. Mediante o pensamento de Lipman, podemos realçar que, depois do diálogo sobre os diferentes pontos de vista e os respetivos questionamentos, é fundamental que a criança seja confrontada com a possibilidade de experienciar os conceitos que surgiram no decorrer do diálogo em comunidade e, posteriormente, seja capaz de exprimir esses conceitos mediante a construção de uma escultura.

De acordo com a escultura “Um pirata” (Figura 3), o pequeno grupo realizou a sua escultura com os materiais que tinham à sua disposição. Com base nas suas vivências, pensaram e convergiram para a realização de um pirata. Entenda-se que o grupo refere o seguinte: “A cabeça teve a ideia e a mão ouviu e depois fez.” A partir deste testemunho, podemos referir que o grupo, no decorrer da criação artística, tinha presente o conceito de pensar, aplicando-o no decorrer do processo criativo. O grupo personificou a mão, atribuindo-lhe a responsabilidade de efetuar as tarefas comandadas pelo cérebro, que é responsável pelo pensamento e que dirige as ações do nosso corpo.

No que respeita a “O bigodudo” (Figura 4), o pequeno grupo executou uma escultura cujo nome era um observador com bigode. A execução desta obra tinha a particularidade de representar uma pessoa com bigode, um senhor muito sério, que está muito atento ao que dizemos e pensamos, segundo o grupo. Neste caso particular, os elementos do grupo não são muito participativos nas sessões. Contudo, na execução da obra, representaram uma pessoa observadora, que vai ao encontro do nosso mote inicial: *“As nossas mãos pensam?”*. Na medida em que as diferentes mãos do pequeno grupo criaram a escultura a partir das diversas observações, convergindo para uma personagem que os caracteriza, estão em silêncio no grande círculo da comunidade, mas quando colocam as mãos à obra e executam a escultura, colocam as suas personalidades na criação artística.

De sublinhar que, no decurso da apresentação das esculturas, a comunidade de investigação filosófica estava expectante com as contribuições e os questionamentos sobre as

⁴³ Tradução nossa: “no es meramente fortuita o sólo una manera de llegar a la verdad”.

esculturas que iam sendo apresentadas. Contudo, foram raras as situações que se proporcionaram neste sentido. Esta atitude deveu-se, em parte, à vontade que os grupos manifestavam em mostrar o resultado das suas esculturas antes de terminar a sessão.

Em suma, o processo de avaliação aplicado à sessão foi de grande importância, uma vez que nos facultou a ideia de que a atividade gerou um impacto positivo na comunidade. Houve uma boa aceitação por parte das crianças quando mostraram o polegar virado para cima, como sinal de que gostaram muito, na medida em que a atividade os fez pensar e questionar, assim como puderam construir uma escultura com base no pensamento das suas mãos, recorrendo aos mais diversos materiais. No entanto, percebemos que o tempo atribuído à criação artística foi, manifestamente, insuficiente para suscitar mais diálogo e investigação na comunidade de investigação filosófica.

b. Qual a ligação entre a escultura e a arte?

Realizámos esta sessão na turma do 5.º ano de escolaridade, na disciplina de Formação Cívica. Convidámo-los a fazer parte de uma comunidade de investigação. Iniciámos a sessão realizando um círculo, sem lugares definidos no chão. Realizámos algumas respirações profundas, de olhos fechados, de modo a criar um ambiente calmo. Repentinamente, o facilitador lança uma questão: qual a ligação entre a escultura e a arte? Esta questão foi o estímulo para iniciar a sessão.

Estávamos apreensivos, visto que a comunidade expressava relutância em intervir. Os semblantes dos elementos da comunidade expressavam uma total admiração e interrogação. Mas antes de dar início ao diálogo, definimos que só intervinha quem tivesse o marcador na mão, e quem quisesse tomar a palavra tinha de pedir o respetivo marcador. Com uma voz tímida, avançava uma aluna que questionava: será que a diferença entre a arte e a escultura é porque a arte é feita com materiais como lápis, marcadores, coisas para desenhar e a escultura é feita com uma estrutura, com cimento, com argila?

Com o decorrer da sessão, as questões iam proliferando. As diversas perguntas que surgiam na comunidade de investigação realçavam o conceito de arte, que estava sempre presente no decorrer dos pensamentos e dos diálogos. De acordo com a comunidade, a arte estava presente no seu quotidiano; mesmo na hora de elaborar um prato para uma refeição, era necessário fazê-lo com arte. O facto de maquilharem-se e vestirem-se antes de sair de casa era fazer arte. Repentinamente, manifesta-se uma criança com duas simples questões: a arte é fazer escultura?

Aproveitámos este momento para iniciarmos a preparação de pequenos grupos para a realização das esculturas. Estava na hora de colocar mãos à obra. Cada grupo levou os respetivos cartuchos para os seus locais de trabalho e começou a desenvolver as suas obras de arte. À medida que os grupos laboravam e pensavam na sua escultura, o facilitador percorria os grupos de trabalho, no sentido de escutar o processo reflexivo e criativo da construção da escultura. Os elementos dos diversos grupos estavam com dificuldades em iniciar as esculturas em virtude de associarem o mote inicial aos materiais disponibilizados. Assim, à medida que percorríamos os grupos, perguntávamos aos membros dos grupos se, com o material disponibilizado, se poderia fazer arte? De facto, entendemos que o material de origem natural dificultou o processo de criação numa fase inicial, em virtude de ser um material com o qual não estavam habituados a trabalhar, como também não conseguiam ligar o mote inicial ao início da obra.

Contudo, apesar de ter o tempo como opositor, os grupos começaram a colocar as suas ideias em prática e começaram a surgir diversas esculturas, uma vez que, como diziam alguns elementos: “Arte pode ser tudo o que queremos fazer.” Neste sentido, o autor João Castro Silva convida-nos a pensar sobre o escultor: “O escultor pensa, transforma, constrói e faz nascer uma realidade singular” (Silva, 2021, p. 14).

É de realçar neste pensamento a capacidade do escultor em ter nas suas mãos a possibilidade de pensar, materializar e fazer surgir o que pensou. Assim, surgiram as mais diversas esculturas:



Figura 5 “A Ilha da Chopi”



Figura 6 “Floresta florestal”.



Figura 7 “Prainha da formiguinha”



Figura 8 “O mato”

As criações das esculturas despertaram uma panóplia de ações perante os elementos naturais, desde sentir as texturas, os cheiros, as cores, as proporções e as formas, que enriqueceram o processo criativo e a materialização dos conceitos.

De referir que, ao visualizarmos as Figuras acima apresentadas, podemos perceber que têm um elemento em comum na escultura: a representação da natureza como característica principal. Os diferentes grupos de trabalho pensaram nas suas esculturas de acordo com o material à sua disposição. Os materiais apelavam à temática relacionada com a natureza. Podemos entender que se aproximaram do mote inicial: *"Qual a ligação entre a escultura e a arte?"*, no sentido de dar forma ao conceito de arte, que foi realçado diversas vezes, quer no diálogo inicial, quer no decorrer do processo criativo. Uma vez que podemos fazer arte, com tudo o que quisermos, de acordo com o que foi mencionado na comunidade, basta empregarmos o nosso gosto e criatividade quer na aplicação das nossas ideias, quer na manipulação dos mais diversos materiais.

c. **Ao modelar um objeto pensamos?**

Convidamos a comunidade a investigar ao som de uma canção que dita o início da comunidade de investigação filosófica. Rapidamente, entoamos de uma forma enérgica, que nos elevava, que nos motivava a investigar em comunidade, fazendo-nos ouvir ao longo do corredor do piso da escola. Então, o que vamos investigar hoje? Perguntava o facilitador.

E, neste dia, conjuntamente com a comunidade de investigação filosófica, partimos para dar forma aos conceitos com o mote: *Ao modelar um objeto, pensamos?* Entretanto, a generalidade das crianças transcrevia a questão para os seus cadernos de filosofia com muito entusiasmo e dedicação. Esta comunidade tinha por hábito transcrever o que entendia

relevante para o seu caderno, desde questionamentos, pensamentos, imagens, ideias, entre outras.

Afirmava um elemento da comunidade: “Encontrei uma palavra parecida com modelar, é modelo.” Entretanto, alguém na comunidade dizia: “Podemos pensar como pensar? Eu não sei! Eu posso pensar dentro do pensar?” Mas uma das crianças realça que: “Aquela questão é boa, mas não é possível, porque se nós estamos a pensar no pensar, então não vale a pena pensar outra vez, porque já estamos a pensar uma vez!”

Denote-se que, por meio destas questões e pensamentos, o diálogo vai-se construindo. Gradualmente, cresce o interesse e a preocupação sobre o que estamos a pensar em comunidade. É fundamental “promover o exercício do pensamento filosófico junto das crianças enquanto mais um recurso à sua disposição para pensarem as suas próprias vidas, dar-lhes a oportunidade de conhecerem conceitos que lhes permitem relacionar-se com as suas experiências de uma forma criteriosa.” (Costa, 2022, p. 44)

Entretanto, a sessão começou a ficar repleta de questionamentos. Pedimos aos leitores que prestassem atenção ao desfilar destas perguntas e aos conceitos que podem surgir e que nos colocam a pensar sobre o pensar: “Mudar de opinião é pensar duas vezes?” “O que é modelar?” “Como é que a gente pensa senão vemos o pensamento?” “Será que o pensamento é invisível?” “Do pensamento para aqui é invisível, então?” “Para todos é invisível o pensar?” “Já agora, o que é o pensamento? Essa pergunta é boa!” afirmava um elemento da comunidade.

Uma criança da comunidade questiona: Estamos *pr’aqui* a pensar? Será que podemos experimentar? Nesse instante, proporcionou-se o espaço para a criação artística.



Figura 9 “Caça pensamentos”



Figura 10 “Homem do cérebro gigante.”

Perante uma comunidade que se revelou muito participativa, face ao mote inicial: “*Ao modelar um objeto, pensamos?*”, pudemos constatar que, para além de uma vasta panóplia de questionamentos, denotaram um grande interesse pelo conceito de pensamento. Este conceito

foi determinante para a nossa fase posterior, que é deitar as mãos à obra, a criação artística do conceito e dar forma ao conceito.

Ao visualizarmos as Figuras nove e dez, verificamos que ambos os grupos procuram representar o cérebro e as suas funções. Este órgão representa, para a comunidade, o agregador de pensamentos, o responsável por guardar e criar pensamentos novos. Foi interessante perceber que, embora a comunidade não consiga ver os seus cérebros, eles o representam como uma parte muito importante do corpo, uma vez que, sem o cérebro, não só não conseguimos pensar, como também podemos deixar de ter pensamentos novos.

Assim, de acordo com a Figura nove, um grupo criou o “Caça Pensamentos”, que tem a particularidade de ter “o corpo de uma pessoa, a cabeça de uma pessoa e uns ferros especiais que captam os pensamentos; eles pegam nos pensamentos quando nos faltam.” Nesta Figura, podemos ver que houve uma tentativa de aproximar a escultura da realidade devido à textura que o cérebro apresenta. Há uma preocupação com a representação do cérebro de forma que se aproxime da realidade. Para além disto, tem o lado criativo das crianças, no sentido de adicionar uns ferros ao cérebro com o objetivo de poder atrair os pensamentos, visto que o cérebro nunca poderá ficar sem pensamentos, uma vez que são parte fundamental não só do cérebro, como também do ser humano e, de forma alguma, podem faltar.

No que respeita à Figura dez, “o cérebro está todo tapado, porque tem ferros à volta, onde tinham ideias boas, as más, as tolas, as apressadas, as limpas, e o seu nome era o ‘Homem do Cérebro Gigante.’” Esta obra, produzida por este grupo, revelou uma preocupação por parte do grupo no sentido de distinguir diversos pensamentos e ideias. Verifique-se o título da obra: “Homem do cérebro gigante.” Segundo as crianças, “ele tem de ter uma cabeça muito grande, tem de ser gigante, para ter lá dentro muitas ideias para ter consigo e para poder oferecer”.

Podemos compreender que os conceitos que se realçaram no decorrer do diálogo inicial foram os pensamentos e as ideias. O processo dialético a partir do mote inicial: “*Ao modelar um objeto, pensamos?*” permitiu conduzir a comunidade para a realização de uma escultura inspirada nos conceitos anteriores. O pensamento e as ideias, como conceitos que marcaram a sessão e o processo criativo, revelaram-se problemáticos na medida em que, não só despertaram o diálogo e diversos pontos de vista, como também motivaram o aparecimento de esculturas que revelavam uma atenção especial ao ato de pensar. É de realçar que os materiais específicos para esta sessão despertaram e motivaram a criatividade, a expressão e a capacidade de abstração e aproximação da realidade.

d. Se a minha voz fosse uma escultura como seria?

Voltamos a turma do 5.º ano. A partir do momento que começamos a realizar comunidades de investigação filosófica nesta turma, passamos a ver as crianças de outra forma, como está patente neste pensamento de Kohan:

“tornar a sala de aula é um grupo de crianças que investigam juntas sobre questões problemáticas comuns de uma maneira tal que as faz construir ideias umas das outras, a partir das ideias umas das outras, oferecer contra- exemplos umas as outras, questionar as inferências umas das outras, e encorajar umas as outras a gerar visões alternativas e soluções para o problema tratado, além de seguir com a investigação para onde quer que ela leve.” (Kohan, 2004, p. 122)

Partilhamos do mesmo pensamento do autor. Procuramos que a nossa atitude em sala de aula seja de total predisposição para a descoberta, a investigação, o fazer pensar, pensar pensando em comunidade, criar laços e criar espírito de comunidade, de modo a estarmos unidos na procura de conhecimento. Estávamos, aos poucos, a perceber que as crianças da comunidade começavam a querer escutar e a colaborar em comunidade.

No nosso interior, perguntamo-nos: aonde nos levará, desta vez, os nossos pensamentos? Quais os conceitos que vão brotar destas mentes que borbulham criatividade e vida? Que criações artísticas poderão florescer desta comunidade?

Questionámos a comunidade acerca de uma dúvida que tínhamos e que gostaríamos que nos ajudassem, no sentido de investigar sobre uma questão que nos fazia pensar muito, muito. Repetimos diversas vezes para capacitar sobre a perplexidade da questão e promover a descoberta: se a minha voz fosse uma escultura, como seria?

De modo a permitir o questionamento e o diálogo fluido, sem interrupções e permitindo a participação de todos, tornámos o marcador do quadro branco num instrumento que nos permitisse dar a palavra, para que cada um se expressasse quando fosse a sua vez, no sentido de iniciar o diálogo ou o questionamento.

O silêncio foi sempre uma característica presente no seio desta comunidade. Uma criança resolveu fazer uma intervenção: “A nossa voz, quando sai, parece que sai de uma forma que parece uma parede bem lisa!” O facilitador pediu à criança para explicar melhor a sua ideia e explicou à comunidade que: “Quando deixo sair a voz, parece uma parede lisa,” e reforça o seu pensamento com o gesto de colocar a palma da mão em frente à sua boca e deixar sair o som. Com este gesto, convida a comunidade a fazer parte deste pensamento, levando a comunidade a pensar com ela: “porque a nossa própria imagem corporal fica incompleta se tomada separadamente; em um nível gestual.” (Kennedy, 2020, p. 97)⁴⁴.

⁴⁴ Tradução nossa: “porque nuestra propia imagen corporal es incompleta si se la toma por separado; en un nivel gestual.”

A nossa investigação perpetua-se pelas indagações em torno do mote inicial. *Se a minha voz fosse uma escultura como seria?* David Kennedy convida-nos a escutar o seguinte: “as palavras, pelo menos na comunidade do questionamento e da pesquisa, sempre surgem e apontam para além do gesto em direção ao pensamento.” (Kennedy, 2020, p. 101)⁴⁵. É perante esta afirmação de Kennedy que percebemos a potencialidade da linguagem, o alcance da nossa voz, a importância das palavras como meio de exprimirem o nosso pensamento em comunidade de investigação.

Não obstante, uma criança referiu que existem esculturas de comer: “nós fazemos coisas comestíveis, tipo uma hóstia. Se, por exemplo, comêssemos uma hóstia, é como se comêssemos uma escultura, que parece comestível, parece papel, ela fica presa dentro da boca, tem uma textura que parece papel; quando falamos, é essa a nossa voz.” Em detrimento deste pensamento, da textura e da cor que a hóstia tem, o facilitador questiona se a voz é algo parecido ao papel. Outro elemento da comunidade explica que: “Para mim, se a nossa voz fosse uma escultura, é nossa e não das outras pessoas, a voz é minha e a dele é a dele. As vozes de todas as pessoas são suas; são a sua própria voz.”

Deste modo, surgiram outras perguntas: “Como podemos moldar a nossa voz?” “Quando ouvem a vossa voz gravada, conhecem a sua voz?” “Eu posso falar fino, falar brasileiro, posso falar várias vozes, então, se tivermos uma coisa muito grande na nossa boca, a nossa voz seria diferente.” “Então, se a nossa voz fosse uma escultura, as pessoas não iam perceber o que nós íamos dizer!” referia um elemento da comunidade com um ar muito pensativo. Alguém dizia: “Se nos pararmos para pensar, podemos trocar de voz, podemos falar chinês, podemos falar brasileiro, podemos falar italiano, podemos falar mexicano, podemos falar várias línguas, podemos falar como bem entender.” De acordo com um elemento da comunidade, afirmava que: “Há pessoas que pensam que a sua língua é a mais correta. A minha língua portuguesa é a língua mais correta.” Com a proliferação de questionamentos e um diálogo fértil, deparámo-nos com o mesmo problema habitual: quando partir para a criação artística? Até que alguém nos perguntou: “Nós podemos ser uma escultura?”

Neste momento, com os cartuchos filosóficos prontos para entrar na comunidade de investigação filosófica, colocámos mãos à obra. Com os pequenos grupos divididos, entrámos no universo da criação artística. Os grupos poderiam distribuir-se por toda a sala. Todos manifestaram vontade de trabalhar em grupo, à exceção de uma criança que quis fazer a atividade individualmente, não se quis aliar a ninguém. Perante esta atitude, o facilitador quis entender o porquê. Então, o mesmo disse que queria fazer algo especial para a comunidade,

⁴⁵Tradução nossa: “las palabras, al menos en la comunidad de cuestionamiento e investigación, siempre se elevan y apuntan más allá del gesto hacia el pensamiento.”

algo que tinha em mente e que só ele poderia fazer. Foi respeitado, não foi de modo algum coagido a fazer parte de um grupo. Deixámos que esta criança realizasse a sua obra de forma individual.



Figura 11 “Voz interior”



Figura 12 “A voz que sente”



Figura 13 “Voz forçada”



Figura 14 “Voz abstrata”

A voz foi o conceito que se propagou pelo diálogo inicial em comunidade, bem como prosseguiu na fase da criação artística. Foi uma sessão diversificada, com diversas representações de diferentes vozes, uma forma de dar vida a um objeto inanimado, a escultura, por meio das potencialidades da sua voz.

Foram momentos de criação artística que fizeram a comunidade materializar a sua voz, uma vez que é um conceito audível. Deste modo, podemos dizer que as artes têm esta capacidade: permitem que algo que seja abstrato possa ser visível e vice-versa.

Como é verificável na “Voz interior” (Figura 11), a voz do grupo, segundo eles, “estava representada naquela pessoa, era uma voz interior. Uma forma de expressar como eles se sentem por dentro. Por fora podem estar felizes, mas por dentro podem estar com um

sentimento diferente.” A voz representa o interior da pessoa no sentido de manifestar o que se sente, os seus sentimentos. O grupo quis deixar representado, materialmente, a sua voz, como instrumento ao nosso dispor que pode revelar o nosso estado emocional.

No que respeita à “Voz que sente” (Figura 12), “representavam as suas vozes, que pareciam ondas a sair da boca; era a representação das suas vozes todas juntas.” Esta escultura, primeiramente, resulta de um trabalho colaborativo, e isto é verificável pela atribuição do nome à obra. A escultura tem características que representam um movimento que não é visível, que é abstrato, mas que as crianças, mediante a sua capacidade de criação, conjuntamente com as potencialidades dos materiais, conseguiram representar algo que não é visível, como as ondas sonoras, e materializaram-nas.

Relativamente à “Voz forçada” (Figura 13), o grupo optou por fazer uma representação da sua voz gravada, de modo que a escultura ficasse com uma voz viva. Esta escultura foi, particularmente, interessante, uma vez que não era uma escultura, meramente, passível de ser visualizada; podia também ser audível. Esta obra convidava-nos a fazer parte dela, vê-la e ouvi-la. Esta escultura foi concebida da seguinte forma: colocaram a escultura no centro da comunidade e gravaram as suas vozes em áudio, no telemóvel, de forma que todos ouvissem as suas vozes forçadas, ou seja, com o intuito de não serem reconhecidas.

No que respeita à “Voz abstrata” (Figura 14), o aluno que realizou o seu trabalho individual apresenta a sua própria voz: “A escultura possuía a sua própria voz.” O autor desta obra tinha a intenção de manifestar o seu descontentamento relativamente à sua voz. Não desejava que a sua escultura se identificasse com a sua voz. Pretendia que a escultura possuísse vida própria, por isso iria deixá-la falar por si. Representou o momento da apresentação afastando-se da sua escultura e escondendo-se por detrás da parede, imitou diferentes vozes. “São as minhas vozes interiores que se escondem”, dizia a criança que realizou a escultura. Este momento representa aquilo que é a arte: uma forma diferente de expressão. Um instrumento ao alcance da criança, permitindo expressar-se e comunicar de diferentes formas. Apesar de esta criança ter pedido para realizar individualmente a escultura, entendemos ter-lhe dado a oportunidade de trabalhar em comunidade. Contudo, sendo um trabalho em comunidade, o aluno expressou especial desejo de realizar a criação artística de forma individual naquela sessão, porque era especial para ele. Esta criança desejava muito fazer este trabalho individualmente, visto que a escultura lhe proporcionava essa possibilidade. Mostrou aos seus colegas a sua insatisfação vocal, personificada numa escultura, visto que, pela via da oralidade, não estava à vontade para o fazer.

e. É possível modelar pensamentos?

Que barulho é este, nos perguntamos? O silêncio percorria os corredores, dando lugar aos sorrisos e aos abraços apertados que nos evadem; é a felicidade em movimento, é o contentamento recíproco em nos vermos novamente. As crianças desta idade são carinhosas, afetuosas, abraçam-nos fortemente, deixam-nos sem saber como reagir, circundam-nos a perguntar o que vamos investigar hoje, sorriem, sentem a nossa falta; é a nossa comunidade de investigação do 3.º ano, do 1.º ciclo.

Voltamos à nossa investigação. Desta vez, para onde nos levarão os nossos questionamentos e pensamentos? Que esculturas poderão ser criadas em comunidade com os materiais que estão nos cartuchos filosóficos? Que materiais estarão no interior dos cartuchos?

Como tem vindo a ser habitual, a comunidade é convidada a sentar-se em círculo e começamos a sessão com a canção das Filosofâncias, um convite à comunidade a fazer parte da investigação filosófica.

Depois do cântico, levantámos rapidamente a nossa mão, perguntando-lhes se tinham alguma questão para trazer à nossa comunidade. Então, mostramos a nossa preocupação, dizendo-lhes que na noite anterior tinha-nos surgido uma pergunta que nos fez refletir muito e que gostaríamos muito de partilhar com a comunidade. As crianças aguardavam expectantes e impacientes pelo mote que convidava a comunidade a refletir: Será possível modelar pensamentos? Alguém da comunidade disse: “Isso é uma pergunta boa!” Uma criança manifestou vontade de ser o gestor da palavra, que, de acordo com a autora Ana Santos, “é a designação dada ao membro da comunidade de investigação responsável por decidir, em cada sessão, quem intervém no diálogo do grupo e quando o deve fazer.” (Santos, 2022, p. 184) O mesmo, prontamente, começou a desempenhar o seu papel, identificando quem queria fazer perguntas. Um elemento da comunidade, muito surpreso, questionou: “Como seria possível dormir e pensar ao mesmo tempo com uma pergunta na cabeça?” Entretanto, outra criança que levantava a sua mão afirmou que: “para que isso aconteça, temos de imaginar. Alguém questionava em comunidade: “Será que os sonhos é o que *a gente* pensa enquanto *a gente* dorme?”

Estes questionamentos por parte da comunidade funcionam como “um membro do grupo pode agir como um gatilho para a transformação, e ninguém, incluindo o facilitador, pode controlar a transformação.” (Kennedy, 2022, p. 115). Como nos afirma este autor, basta uma pergunta, uma ideia, para que a discussão siga outro rumo, mesmo perante o mote inicial. A comunidade pode ser levada a outros questionamentos; a comunidade pode ser ela o gatilho para o discurso reflexivo e criativo, de modo a tornar o seio da comunidade um palco de

interesses comuns. O facilitador respondeu-lhe: “Que excelente pergunta!” e amplia a questão para toda a comunidade, incentivando e apelando ao questionamento e ao diálogo.

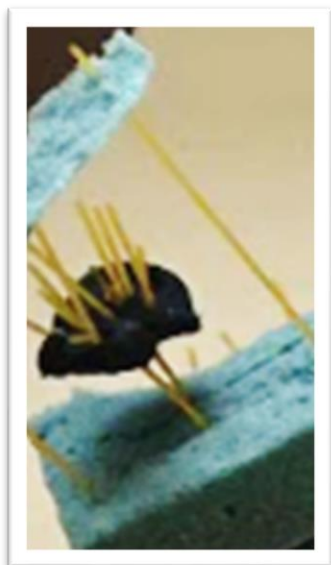


Figura 15 “Hotel dos pensamentos”.



Figura 16 “A gaveta dos pensamentos”.

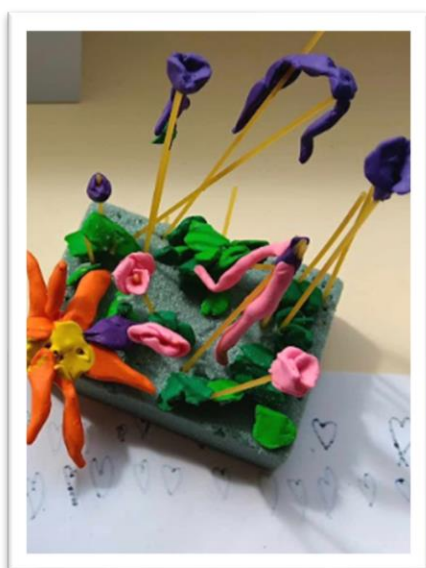


Figura 17 “Jardim dos pensamentos”

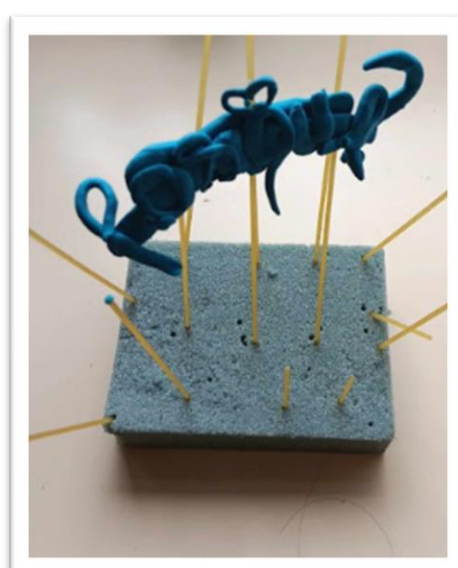


Figura 18 “Porquê?”

Embarcamos na fase da criação, mais especificamente, dar forma aos conceitos, materializando-os numa escultura. O conceito que mais se realçou na comunidade, no decorrer da nossa sessão, foi o pensamento.

Ao percorrer os diversos grupos de trabalho, a questão inicial era: “Que material é este verde?” “Como vamos trabalhar com isto?” “Como vamos colocar as folhas e os ramos neste

bloco verde?” “Mas o esparguete depois não serve para comer?” O material disponibilizado pela comunidade tinha a idiossincrasia de, não somente, servir como base para colocar as ideias e pensamentos em prática, como também colocava os membros dos pequenos grupos a pensar na sua utilização. Entretanto, os grupos começaram a desenvolver as suas criações. O facto de, em tão pouco tempo, se organizarem, pensarem, distribuírem tarefas e darem forma às suas criações, à medida que percorremos os grupos, é extraordinário. Todos os elementos dos grupos sabem que o tempo disponível para realizarem as suas esculturas é muito reduzido, por isso não havia tempo a perder. Com o auxílio do diálogo inicial, eles conseguiam colocar mãos à obra e fazer nascer a sua escultura.

Passamos às apresentações, começando pelo “Hotel dos Pensamentos” - (Figura 15) - “No último andar do hotel está uma fogueira no centro e, à volta desta, estão os elementos do grupo reunidos à volta da fogueira a relaxar.” Para este grupo, o conceito de pensamento na escultura que realizaram levava-os a refugiarem-se no relaxamento.

No que respeita à “Gaveta dos Pensamentos” - (Figura 16) – explicava-nos o grupo que “À medida que os ramos crescem, os nossos pensamentos também crescem. Colocaram um puxador para a gaveta dos pensamentos, para abrir e fechar os pensamentos.”

Estavam todos dentro da gaveta e proibiam os pensamentos de fugir. Podemos ver que têm ramos maiores, pensamentos maiores, ramos pequenos, pensamentos pequenos. A escultura em causa sugere a vontade de não deixar os pensamentos fugirem, por isso tiveram a preocupação de os arrumarem numa gaveta. Além disso, há a singularidade de que existem pensamentos maiores e pensamentos pequenos, captados por diferentes ramos. Estas características e conceitos atribuídos à criação artística são passíveis de serem visualizados quando materializados através da arte, nomeadamente a escultura, visto que existem pensamentos e inquietudes que são entendidos quando se lhes atribui forma.

O “Jardim dos Pensamentos” - (Figura 17) – esta escultura está colorida e alegre, repleta de flores feitas com plasticina e tem um baloiço no centro que nos chama a atenção. Perante esta criação, alguém da comunidade questionava qual a semelhança entre um baloiço num jardim e os pensamentos. Então, um elemento do grupo responsável pela escultura dizia: “O baloiço que têm no jardim vai e vem e não sai do lugar; os pensamentos vão e vêm, mas saem do lugar.” Foi um pensamento que nos deixou a pensar, visto que, por via das artes, a escultura tornou-se um meio para materializar esta ideia, esta representação do conceito.

Finalmente, a escultura cujo nome é “Porquê?” - (Figura 18) – esta palavra, segundo eles, é a mais utilizada na comunidade de investigação e “é muito importante, porque nos leva a conhecer mais coisas”. A palavra "porquê" tem minúcia em cada pormenor da sua elaboração. Segundo o grupo: “É uma palavra simples que está em todos os pensamentos”,

afirmavam os elementos do grupo. Se visualizarmos a obra, podemos entender que há um destaque desta palavra. É uma escultura simples, mas que, para o grupo, lhes diz muito. A obra representa o que eles sentem, o seu papel na comunidade de investigação filosófica. Esta palavra é a gênese da comunidade, aquilo que nos move e nos permite conhecer mais e ter uma atitude que revela a procura de conhecimento.

Podemos dizer que esta investigação sobre a materialização do conceito, nomeadamente os pensamentos, nos permitiu ver e escutar o manancial de possibilidades que o questionamento provoca inicialmente. Segundo Eurico Gonçalves:

“a criança não só explora relações lógicas de causa e efeito, e de forma e função, como também é capaz de explorar relações ilógicas ou absurdas ao abordar o campo da incomensurável do imaginário, onde tudo é possível.” (Gonçalves, 1991, p. 31)

Estamos de acordo com este autor, no sentido de ser difícil acompanhar todo o imaginário latente numa sessão deste cariz, tudo pode ser possível e nunca estamos preparados para estas sessões, por isso é que somos “apenas mais um membro do grupo.” (Kennedy, 2002, p. 105)

f. Será que somos o nosso rosto? (sem escultura)

Esta sessão começou muito mais tarde do que é habitual, pois celebrava-se o Dia do Pai. Então, encontramos as crianças no exterior da sala, visto que foram convidadas para uma representação de fantoches, que se prorrogou para além do tempo. Perante esta situação, estávamos apreensivos, visto que era a última sessão antes da interrupção escolar para a Páscoa.

Uma vez que a sessão começara mais tarde, rapidamente a comunidade foi convidada a sentar-se em círculo, onde começámos a sessão com a canção das *Filosofâncias*.

O estímulo convidava a comunidade a refletir sobre: *Será que somos o nosso rosto?* Um membro da comunidade interroga-se: “Esta pergunta é mesmo estranha? O que será que esta pergunta está a perguntar?”

O silêncio imperava na sessão, tornando-se difícil desenvolver a investigação em comunidade. Entretanto, questionou uma criança: “Mas o nosso rosto está no nosso corpo humano?” O facilitador amplia a anterior questão para a comunidade, de modo que surgissem mais questionamentos. Mais alguém da comunidade partilhava uma questão: “O rosto é o nosso rosto, porque está no corpo humano?”

O conceito do rosto começava a fluir na comunidade, mas revelava alguma estranheza por parte da mesma. Na realidade, na comunidade de investigação filosófica, é proporcionado às crianças, segundo nos diz Kohan:

“a oportunidade de descobrir valores, coisas, ideias, ideais, e pessoas dos quais cuidarão. Ela também fornece a elas um ambiente no qual elas podem crescer emocionalmente assim como racional, social e politicamente. É em um contexto como este que elas experienciam um diálogo autêntico, o respeito de um pelo outro como pessoas, uma confiança mútua crescente e a habilidade para comunicar em uma variedade de níveis. Este sentido crescente de confiança na seriedade de cada um é de valor inestimável na educação das emoções.” (Kohan, 2004, p. 127)

De acordo com o autor, numa comunidade de investigação filosófica, nós escutamos, nós vemos e sentimos o que está errado para corrigir; exaltam-se valores, estamos perante um ambiente de cuidado, amor e respeito por todos. Embora não houvesse disponibilidade para efetuar o que estava preparado para a sessão, foi de grande importância a comunidade ter entendido que é preciso respeitar os outros elementos da comunidade e que nos importamos com todos; todos somos importantes neste ambiente de comunidade.

Podemos concluir que foi uma sessão bastante exigente. Não pelo facto de já ter começado mais tarde, mas também pela atitude de alguns elementos da comunidade, que não permitiram que a sessão se desenrolasse normalmente. Acrescenta-se o facto de que a professora lhes fez um reparo sobre o seu comportamento incorreto na comunidade e, ainda,

Não realizámos a parte prática da sessão. Perante a falta de tempo e as adversidades iniciais, não nos foi possível efetuar a parte prática, a modelação dos conceitos. Acreditamos que, se houvesse disponibilidade de tempo para realizar a escultura, poderiam ser exaltados pensamentos e questionamentos que ficaram por dizer no decorrer da sessão.

g. É possível modelar o tempo?

Começamos a sessão com a canção das Filosofâncias, um convite à comunidade para fazer investigação filosófica. É um momento especial, no qual as crianças cantam com afinco, porque foram convidadas para uma atividade em comunidade de investigação filosófica.

Alguém na comunidade trazia alguma pergunta, algum pensamento que quisesse partilhar em comunidade? Perguntava o facilitador.

Como não havia nenhuma questão ou pensamento, o estímulo que foi lançado convidava a comunidade a investigar: *É possível modelar o tempo?*

Este mote traz consigo o conceito de tempo e convidou a comunidade a trazer muitas indagações: “Quem é que controla o tempo?” “Mas o tempo não tem pilhas?” “E se o meu relógio não parar e o do meu colega parar?” “E se toda a *gente* desligasse o relógio, os

telemóveis e os tablets que dão horas?” “Mas é só de noite que o tempo se desliga?” “Será que o mundo consegue controlar o tempo?” “Se não pensarmos no tempo, ele desaparece?” “Eu sinto que estou a segurar o tempo?”

De referir que, devido à problemática gerada à volta do conceito de tempo, a comunidade estava a contribuir com grande entusiasmo para este pensamento; o diálogo estava a proliferar. Foi notório que o conceito de tempo era problemático, gerava os mais diversos pensamentos e questionamentos, concordâncias e discordâncias, e as mais variadas reflexões, em virtude das vivências de cada membro da comunidade de investigação filosófica.

Embarcamos na aventura de dar forma aos conceitos, cujo conceito de tempo foi predominante, e nos acompanhou para a fase da criação artística.

No centro da comunidade estavam os cartuchos filosóficos, com um pedaço de oásis floral em cada cartucho. Os diversos elementos naturais foram deixados no centro da “rodinha” para que quem precisasse pudesse ir recolher livremente.

O entusiasmo era evidente; uma grande diversidade de gestos associados à procura dos materiais, desde o cheirar os elementos, tocar para sentir texturas, ver e analisar as proporções. Consoante a cor e a proporção, definiram-se as posições e enquadramentos que deveriam fazer parte das esculturas. Esta fase foi muito interessante de perceber, no sentido de visualizar e escutar as atitudes, os processos de escolha, tanto dos grupos que fazem parte como dos materiais inerentes à construção da escultura.

Algumas questões foram proliferando por parte da comunidade à medida que realizavam as suas esculturas. “É possível fazer o tempo sem pensar?”, perguntava alguém.

Entretanto, os grupos colocaram mão na obra. Perante a azáfama da criação artística, a questão que mais se ouvia era: “O que vamos fazer?” “Como vamos colocar o tempo nas nossas esculturas se ele não se vê?” “Eu nunca mexi nesta coisa verde.” “Podemos usar isto aqui?”

Após diversas hesitações e indagações, as crianças dos grupos foram ficando autónomas e seguras do que estavam a criar. Contudo, chegava a hora de ir terminando. Este momento era, de facto, o mais complicado, visto que as crianças careciam de tempo para aprimorar e terminar as suas criações. Então, passámos às apresentações:



Figura 19 “Boneco de Planta”



Figura 20 “A árvore do tempo,”



Figura 21 “Planta da Salvação.”

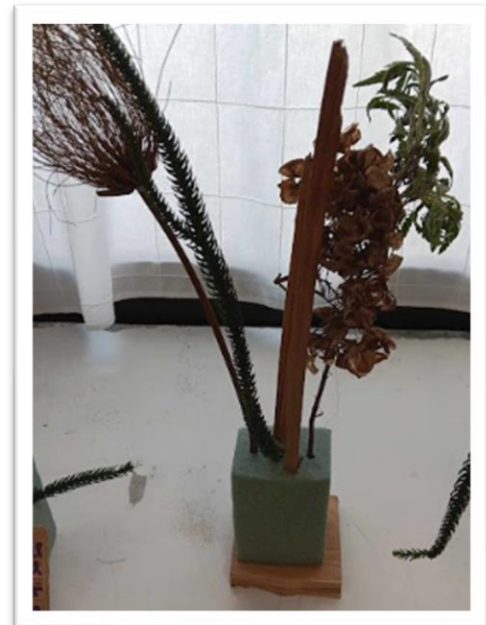


Figura 22 “O tempo da vida.”

A escultura cujo nome é o “Boneco de Planta” - (Figura 19) - que consegue parar o tempo. Segundo o grupo, esta escultura representa a vontade de parar o tempo, visto que, segundo as crianças, “quando estamos a fazer aquilo que gostamos muito, o tempo é curto e passa num instante. Se virem bem, o boneco tem uma antena na cabeça que para o tempo.” Este grupo mostrou preocupação com a falta de tempo que lhes impede de fazer as coisas que eles gostam. A escultura tem a particularidade de ser uma peça funcional, neste caso, e não meramente expositiva, passiva.

No que respeita à árvore do tempo — (Figura 20) —, segundo as crianças, “esta árvore dá força ao tempo. As plantas dão energia para o tempo funcionar. As plantas mais altas

recebem energia pelas antenas que têm em cima delas; depois, a energia iria para o tronco, e depois vai para as raízes, transmitindo o tempo para os relógios.” É, de facto, delicioso escutar estas possibilidades infinitas que o conceito de tempo trouxe às crianças. A criatividade parece não ter tempo para findar. Foi um manancial de diálogos e pensamentos que brotaram, quer na parte inicial, quer na conversão do conceito em escultura. De facto, a possibilidade de dar volume aos conceitos transmite-nos uma outra perspetiva do que as crianças pensam em comunidade de investigação filosófica.

Não podemos deixar de referir que a escultura, a “Planta da Salvação” — (Figura 21) — tinha características específicas. “Esta permitia que o mundo não parasse de girar, porque, se parar o tempo, vai parar com ela. E, se o mundo parasse de girar, elas comunicavam entre si. Depois, elas vão dar mais voltas ao mundo, e este vai rodar cada vez mais.” Então perguntávamos: “E se o tempo parar, o que acontece?” A preocupação deste grupo era: “Que se o mundo parasse de girar e, por sua vez, o tempo parasse, poderíamos não viver, poderíamos não voltar a brincar.” Está patente nesta observação a importância e a preocupação que é para elas não voltar a ter tempo para brincar. Com o recurso à possibilidade de dar forma aos conceitos, nomeadamente à escultura, podemos entender que, para este grupo, o conceito de tempo está associado ao brincar, que para as crianças é imprescindível ter esse tempo.

Avançamos para “O tempo da vida.” - (Figura 22) - “A escultura tem muitas árvores e a ideia é que, em todas elas, as soprassem para ver como o tempo funciona com o vento, o sopro, o tempo da vida, o sopro do tempo da vida!” Perante esta escultura e a explicação que o grupo lhe atribuía, fazia-nos pensar em todos nós. Dizia alguém da comunidade: “A gente tem um tempo, o tempo que parece que passa que nem um sopro.” Este grupo evidenciou muita maturidade no que respeita ao pensamento do conceito de tempo aliado à criação artística. O grupo, no momento da criação, pensou nos elementos naturais que poderiam ser mais leves, ou seja, mais suscetíveis ao sopro, para fazer parte da escultura, de modo a criar a noção de que o tempo é tão leve que basta um sopro para ele voar.

É importante realçar a importância destas sessões para a comunidade, uma vez que tivemos uma montra de diversas esculturas com várias explicações e funções. Os conceitos percorreram as sessões desde o mote inicial até ao processo artístico, evidenciando que, de facto, foram conceitos que marcaram a comunidade, quer pelas questões que surgiram, quer pelas interações nos pequenos grupos, culminando nas ações pensadas e colocadas em prática. Dar forma aos conceitos permite-nos perceber outras problemáticas, outras preocupações que, numa atitude dialógica, não seriam possíveis.

Considerações Finais

E assim foi.

*Com o vento ao nosso favor
fizemo-nos acompanhar das Artes e da Filosofia
ao encontro de outras formas de pensar.*

Embarcamos nesta aventura de “*Dar forma aos conceitos numa comunidade de investigação filosófica.*” Esta proposta de estudo foi com o propósito de, através da escultura, materializar os conceitos que surgem no seio de uma comunidade de investigação filosófica.

O nosso estudo permitiu às crianças explorarem, de forma criativa, as problemáticas faladas e pensadas na comunidade de investigação filosófica. As interações que se criam na comunidade de investigação filosófica permitem dar voz às crianças. O facto de elas tomarem a iniciativa de questionar e de se questionarem, de terem do seu lado o poder da voz naquele momento, dá-lhes a oportunidade de se expressarem, sentirem que as suas ideias são válidas. Contudo, nem todos têm facilidade ou predisposição para verbalizar. Então, por que não recorrer às artes para facilitar e permitir os pensamentos inibidos?

A comunidade de investigação colocou mãos à obra. Depois dos mais diversos questionamentos e pensamentos expressados verbalmente, partimos para o mundo das artes, mais especificamente, a escultura, no sentido de transformar o conceito abstrato no concreto, do ponto de vista das crianças.

Esta simbiose entre as artes e a filosofia foi uma agradável surpresa. Ao transformar os conceitos pensados e verbalizados, no seio da comunidade de investigação filosófica, e dar-lhes forma através de uma escultura — “que implica o prazer de fazer, a curiosidade, ... e uma predisposição natural para experimentar o que ainda não se sabe.” (Gonçalves, 1991, p. 25)

Pudemos entender que, à medida que percorríamos os grupos de trabalho, na fase da criação artística, as artes despertavam nas crianças a capacidade de explorar diferentes materiais, facilidade de interação e comunicação em pequenos grupos de trabalho, capacidade de encontrar o sentido para os conceitos e, conseqüentemente, explicar o conceito materializado.

Realçamos a importância da criação dos materiais para a realização das esculturas e do desenvolvimento do pensamento criativo.

Inicialmente, houve a necessidade de criar um meio de transportar os respetivos materiais. Este meio tinha de ser apelativo e tornar-se mais um elemento da comunidade. Os

cartuchos filosóficos surgiram para corresponder a esta função, como também, em algumas sessões, fizeram parte integrante da escultura.

Os materiais foram desenvolvidos tendo em conta o défice de recursos existentes nas escolas, bem como apelando à reutilização, à criatividade, ao uso de materiais de uso diário e ao que a natureza nos oferece. Podemos dizer que estes materiais, tendo em conta o tempo reduzido das sessões, resultaram e contribuíram não só para o desenvolvimento do pensamento criativo, como também para o desenvolvimento do pensamento filosófico.

Acrescentamos que este estudo foi desenvolvido abrangendo o 1.º e o 2.º Ciclos. Denotamos que, em ambos os Ciclos, as crianças demonstraram grande receptividade na realização das criações artísticas nas sessões. Contudo, temos a manifestar que o tempo das sessões para realizar estas atividades é claramente reduzido, tendo em conta o início da sessão, o desenvolvimento do questionamento e do pensamento com a comunidade, a realização de pequenos grupos de trabalho para concretizar a escultura, com base nos conceitos que surgiram e, ainda, a apresentação das esculturas aos restantes membros da comunidade. Além disso, podemos afirmar que foi possível.

Mediante este estudo, foi possível proporcionar às diferentes comunidades de investigação filosófica a oportunidade de compreender os diferentes conceitos e a sua importância, que surgem na comunidade, de acordo com as diferentes experiências de cada membro. Neste sentido, é preponderante:

"Dar às crianças a oportunidade de sondá-las na sua comunidade de sala de aula é ajudá-las não apenas a deixar mais claro para elas o que esses conceitos significam na sua própria experiência, mas também a começar a perceber como essas diferentes interpretações têm importância na própria vida. Assim, as crianças chegam não só a uma compreensão mais profunda de si mesmas, mas também a uma compreensão mais rica dos outros". (Splitter & Sharp, 1996, p. 180)

Foi gratificante ouvir e ver os diferentes sentidos atribuídos aos conceitos. Como também foi interessante visualizar, de acordo com os diferentes grupos, as diferentes vivências e interpretações do conceito nas esculturas.

Ver que, de facto, dar forma, dar volume aos conceitos nos pode surpreender. E fomos surpreendidos, visto que as crianças, com a sua criatividade e as suas diferentes vivências, conseguiram transmitir-nos o conceito do ponto de vista coletivo.

De salientar que as crianças, mesmo aquelas com mais dificuldades em se expressar verbalmente em comunidade, nos surpreenderam ao expressar-se com as suas esculturas, visto que a arte é mais do que um objeto estético ou de contemplação; é um meio de pensamento que desperta e fomenta a comunicabilidade pelas mais diversas formas sensoriais — “não

apenas da vista, mas também do tato, do cheiro, do paladar e do ouvido”, como nos lembra o autor Eurico Gonçalves. (Gonçalves, 1991, p. 26)

Em suma:

Porque não criar a possibilidade, numa comunidade de investigação filosófica, de dar (outras) formas aos conceitos?

Referências Bibliográficas

- Almeida, A. Betâmio. (1976). *A Educação Estético-Visual no Ensino Escolar*. Livros Horizonte. Lisboa.
- Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico. (2018). Direção-Geral da Educação (mec.pt).
- Arthur Wolf. (2024). “Afeto e investigação filosófica com crianças” *childhood&philosophy*, Rio de Janeiro, v. 20, jan. pp. 01-25.
- Brenifier, Oscar, (2005). *El diálogo en la classe*, Santa Cruz de Tenerife, Ediciones Idea.
- Cabeleira, H. (2017). “A (des)integração das artes no currículo do século XXI: apontamentos para uma história do presente” *Revista Matéria-Prima*. ISSN 2182-9756 e-ISSN 2182-9829. v. 5 (3), pp. 132-141.
- Castro, Gabriela. (2007). "Valores estéticos no dealbar do séc. XXI", *Revista Arquipélago (Filosofia)*, 8, 39-44. ISSN 0871-7672. Ponta Delgada.
- Corazza S. e Tadeu T. (2002). “Ele foi capaz de introduzir no movimento dos conceitos o movimento da vida. Entrevista com José Gil.” *Educação e Realidade*. v. 27, n.2, jul/dez. Lisboa.
- Costa Carvalho, Magda e Vieira, Paula Alexandra (Orgs.) (2022). *(a) riscar-se na filosofia, (a) colhendo infâncias: encontros com Gabriela Castro*. Letras Lavadas Edições. Ponta Delgada.
- Costa Carvalho, Magda e Silva, R. (Orgs.) (2022). *Janelas de fuga: escrevendo entre filosofia e infância*. Edição Letras Lavadas, Ponta Delgada.
- Costa Carvalho, Magda. (2022). *Filosofia para crianças, a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas*. NEFI Edições. (Coleção Ensaios; 4). Ponta Delgada.
- Deleuze, G. e Guattari, F. (1992). *O que é a Filosofia*. Editorial Presença, Lisboa.
- Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa. (2001). Fundação Calouste Gulbenkian. I volume A-F. Editorial Verbo. Lisboa.
- Eça, Teresa Torres. (2010). “A educação artística e as prioridades educativas do início do século XXI.” *Revista Ibero Americana de Educación*. N.º 52, pp. 127-146 Madrid/Buenos Aires.
- Eça, Teresa Torres. (Maio, 2008). "Educação artística em Portugal: entre a tradição e a ruptura” *Pós: Belo Horizonte*, v. 1, n. 1, pp. 26 – 36.
- Echeverría, E. (2004). *Filosofia para niños*. SM de Ediciones, S. A. de C. V. Magdalena 211, Colonia del Valle, 03100, México, D. F.
- Gallo, Sílvio. (2008). “Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na educação básica. Educação e Filosofia.” *Uberlândia*, v.22, n. 44, pp. 55-78, jul./dez. Rio de Janeiro.

- Gallo, Sílvio. (2006). “A filosofia e o seu ensino: conceito e transversalidade.” Rio de Janeiro, v.13, n.1, pp. 17-35. *ETHICA*.
- Gonçalves, E. (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Raiz editora. Amadora.
- Haynes, J., Murriss, K. (2021) “Bem debaixo de nossos narizes: o adiamento da igualdade política das crianças e o agora” *Infância & Filosofia*, Rio de Janeiro, v. 17, pp. 01-21
- Kennedy, David. (2020). *A comunidade da infância*. NEFI. (Coleção Ensaios; 9) Rio de Janeiro
- Kohan. O. (2004). *Lugares da Infância: Filosofia*. DP&A editora. Rio de Janeiro.
- Lipman, M. (2023). *Uma Vida Ensinando a Pensar*. NEFI Edições. Rio de Janeiro
- Lipman, M. (1988). *A Filosofia vai à escola*. Summus. São Paulo: Editorial LTDA.
- Logos. (2006). *Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. v. 1, Editora Verbo. Lisboa.
- Gonçalves, Eurico. (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Raiz Editora. Lisboa.
- Lopez, M. (2009). “Filosofia com jóvenes: la comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica” Noveduc libros. Buenos Aires, Argentina
- Manning, E. (2016). “Dez preposições para pesquisa-criação.” N. Colin et al. (eds.), *Collaboration in Performance Practice* © The Editor(s). Londres.
- Manual do Professor e o Currículo, Globalizar, Integrar e Flexibilizar (2000). *O Ensino e a aprendizagem da Educação Visual e Tecnológica. Estádios de desenvolvimento expressivo*, p. 16. Edições Asa. Porto.
- Manuel J. (1997). “A Obra como Facto Comunicativo”. *Philosophica: Revista Internacional de História da Filosofia*, v. 5, p. 9. Lisboa.
- Ministério da Educação. (2018). Portugal. *Aprendizagens Essenciais. Artes Visuais. Primeiro Ciclo*.
- Ministério da Educação. (2017). Portugal. *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.
- Pérez, M. (2016). *El Lugar del pensamiento en la educación*. Textos de Matthew Lipman, Octaedro editorial, Barcelona.
- Pirol, Andréa Scopel e Paiva, Jair Miranda. (2017). “O ensino de filosofia como experiência filosófica e a experiência de pensamento no ensino de filosofia”. *Revista KIRI-KERÊ: Pesquisa em Ensino*, n.º 3, novembro. (pp. 50-78). São Mateus.

- Postiglione, Enrico. (2018). “Perguntas e Performativos- comunidades de investigação como contextos convencionais” - *Childhood & Philosophy*, 14 (31), pp. 697–714. Universidade de Modena e Reggio Emilia, Itália.
- Reynolds, rose- anne. (2019). “Making a circle: building a community of philosophical enquiry in a post-apartheid, government school in south africa”. *Childhood & Philosophy*, 15, 01–21. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2019.42414>
- Rodrigues, D. (2002). *A infância da Arte, a arte da infância*. Edições Asa. Porto Rodrigues
- Rojas Chávez, Víctor Andrés, Herrero Hernández, Alejandra, Dumett Arrieta, Simón, Tabares Salazar, Adriana, & García Gutiérrez, Zaily Del Piar. (2023). “Desenvolvimento do pensamento multidimensional para a construção de uma cidadania criativa”. *Childhood & Philosophy*, 19, 01–23.
- Santos, A. (2022). “Avaliação das aprendizagens no ensino superior: o portefólio como dispositivo de auto e de heteroavaliação” Universidade do Minho.
- Sardi, R. (2007). “Perguntas Máquinas”, *childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v.6, n.º 3, jul./dez.
- Sharp, A. (1997). “O que é uma Comunidade de Inquérito”. *Journal of Moral Education*, v.16, n.º 1.
- Souza, Alcídio. (1973). *Artes Plásticas na Escola*. Edições Bloch. Rio de Janeiro.
- Souza, A. (1973). *Artes plásticas na escola*, Edições Bloch. Rio de Janeiro.
- Souza, T. (2013). “O ensino de Filosofia para crianças na perspectiva de Matthew Lipman”. *Revista Filogênese – Revista Eletrônica de Pesquisa na Graduação em Filosofia da UNESP*. Vol. 6, nº 2. São Paulo.
- Splitter L.& Sharp. A.M., (1995). *La otra educación, Filosofia para Niños y la comunidad de indagación*, Editora Manantial. Buenos Aires, Argentina.
- Silva, João Castro. (2021). *Reflexões sobre Escultura, Matéria e Técnicas, um manual*. Edição Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes (CIEBA) Lisboa, Portugal.
- Telmo, I. (1994). *Linguagem Gráfica Infantil*. Setúbal. Instituto Politécnico de Setúbal
- Tibaldeo, Roberto. (2023). *Matthew Lipman e Ann Margaret Sharp: Filosofia para Crianças Revolução Educacional*. Editora Springer. Curitiba. Brasil.
- Vieira, P. (2019). “Intersubjetividade: um olhar sobre a comunidade de investigação filosófica.” *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 15, jun., pp. 01 – 21

Webgrafia

http://apevt.pt/2016/05/05/intervencao-curriculo-para-o-seculo-XXI/1c_artes_visuais.pdf (mec.pt)

<https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>, 2021

<https://www.dge.mec.pt>.

<https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>

<https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.3084>

<https://doi.org/10.12957/childphilo.2019.42414>

<https://noticias.uac.pt/filosofancias-oficinas-de-filosofias-e-infancias/>

<https://www.radioatlantida.net/projeto-sobre-filosofia-para-criancas-revela-se-um-sucesso/>

[Wikipédia, a enciclopédia livre \(wikipedia.org\)](https://pt.wikipedia.org/)

Anexos

Anexo 1 -Tabela das Sessões

Anexo 2- Planos das sessões

Anexo 1 – Tabela das Sessões

Tabela das Sessões de Filosofâncias- 2023-2024

“Dar forma a Conceitos na Comunidade de Investigação Filosófica”

Sessões	Motes	Atividades	Materiais	Local	Comunidade	Calendarização	Conceitos (Preencher depois da atividade)
1	As nossas mãos pensam?	Realizar uma escultura com elementos naturais através da manipulação das diversas formas em cartão	Cartucho cedido pelo facilitador com diversos cartões com encaixes para realizar uniões	EB1/JI António dos Santos Botelho	2.º I	18 janeiro	Mãos Fazer Ideia Cérebro
Diálogo com filósofos e Bibliografia	<p>Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico Direção-Geral da Educação (mec.pt). 2018</p> <p>Brenifier, Oscar, <i>El diálogo en la classe</i>, Santa Cruz de Tenerife, Ediciones Idea. 2005</p> <p>Gonçalves, Eurico. <i>A arte descobre a criança</i>. Raiz Editora. 1991.</p> <p>Kennedy, D., <i>A comunidade da infância</i>, Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2020.</p> <p>Lipman, Matthew. <i>El lugar del pensamiento en la educación</i>. Edición e traducción de Manuela Gómez Pérez. Octaedro Editorial. 2016</p> <p>Mendonça, Dina. <i>Brincar a Pensar, Manual de Filosofia para Crianças</i>. Plátano Editora. 2021</p>						
Perguntas CIF-1.ª sessão (Preencher depois da atividade)	<p>Será que as nossas mãos têm olhos?</p> <p>As nossas mãos escrevem o que o cérebro diz para escrever?</p> <p>Como o cérebro diz às mãos para escreverem?</p> <p>Como se faz esta comunicação?</p> <p>Será que as nossas mãos nos conseguem ouvir?</p> <p>Será que as mãos conseguem fazer tudo?</p> <p>Será que as mãos conseguem cheirar?</p> <p>Será que temos palavras nas nossas mãos?</p> <p>As mãos são iguais a nós? As mãos são nossas?</p> <p>Será Mistério?</p> <p>Será que o que podemos construir com as mãos podemos construir com os pés?</p>						

	Podemos fazer um mistério? Podemos fazer um escorrega humano?						
2	Qual a ligação entre a escultura e a arte?	Realizar uma escultura com elementos naturais através da união com plasticina	Cartucho cedido pelo facilitador Elementos naturais da natureza e Oásis floral como base	EBS Armando Cortês Rodrigues	5.º D	25 janeiro	Arte Escultura Pensamentos
Diálogo com filósofos e Bibliografia	<p>Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico Direção-Geral da Educação (mec.pt). 2018 Brenifier, Oscar, <i>El diálogo en la clase</i>, Santa Cruz de Tenerife, Ediciones Idea. 2005 (Castro G.; Miúdo Berta P.; Costa Carvalho, M. <i>CRIA, Um projeto de Filosofia para Crianças</i>. Universidade dos Açores. 2010 Costa Carvalho, M., Silva Sampaio, R. <i>Janelas de fuga escrevendo entre filosofia e infância</i>. Ponta Delgada: Letras Lavadas. 2022 Gonçalves, Eurico. <i>A arte descobre a criança</i>. Raiz Editora. 1991. Kennedy, D., <i>A comunidade da infância</i>, Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2020. Lipman, Matthew. <i>El lugar del pensamiento en la educación</i>. Edición e traducción de Manuela Gómez Pérez. Octaedro Editorial. 2016</p>						
Perguntas CIF- 2.ª sessão (Preencher depois da atividade)	<p>O que é uma escultura? Podemos ser artistas? Se colocarmos uma questão a escultura, que pergunta faziam? Podemos materializar os pensamentos que surgem numa comunidade de investigação filosófica?</p>						
3	Ao modelar um objeto pensamos?	Realizar uma escultura com pasta de papel	Cartucho cedido pelo facilitador Pasta de papel e arame	EB1/JI António dos Santos Botelho	2.º I	29 de fevereiro	Sonho Pensamento Modelar Pensar Cérebro Ideias

<p>Diálogo com filósofos e Bibliografia</p>	<p>Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico Direção-Geral da Educação (mec.pt). 2018 Brenifier, Oscar, <i>El diálogo en la classe</i>, Santa Cruz de Tenerife, Ediciones Idea. 2005 Gonçalves, Eurico. <i>A arte descobre a criança</i>. Raiz Editora. 1991. Kennedy, D., <i>A comunidade da infância</i>, Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2020. Lipman, Matthew. <i>El lugar del pensamiento en la educación</i>. Edición e traducción de Manuela Gómez Pérez. Octaedro Editorial. 2016 Mendonça, Dina. <i>Brincar a Pensar, Manual de Filosofia para Crianças</i>. Plátano Editora. 2021</p>						
<p>Perguntas CIF- 3.ª sessão</p> <p>(Preencher depois da atividade)</p>	<p>O que é modelar? Será fazer? O que é pensar? Modelar será pensar? Modelar é fácil? Será fácil pensar? Podemos pensar como pensar? Estamos a pensar sobre o pensar? Mudar de opinião é pensar duas vezes? Como a gente pensa se não vemos o pensamento? O que é o pensamento? Se o pensamento é invisível então como está no cérebro? O nosso cérebro apanha ou cria pensamentos? Como os pensamentos saem? Como a gente sonha? Será que o sonho é o pensamento do pensamento que descansa? Mas eu não sonho as coisas que eu vejo de dia? Ao modelar pensamos? O pensar é uma forma de viajarmos? Podemos dizer que as ideias são nossas? Se existem ideias sujas ou limpas, o que é que pode ser o detergente para limpar?</p>						
<p>4</p>	<p>Se a minha voz fosse uma escultura como seria?</p>	<p>Realizar uma escultura através do arame e plasticina</p>	<p>Cartucho cedido pelo facilitador Arame e plasticina</p>	<p>EB1/JI António dos Santos Botelho</p>	<p>3.ºI</p>	<p>7 de março</p>	<p>Voz Modelar Língua Escultura Eco</p>

<p>Diálogo com filósofos e Bibliografia</p>	<p>Kennedy, D., <i>A comunidade da infância</i>, Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2020. Sharp, A.M., <i>O que é uma comunidade de inquérito?</i> In Journal of Moral Education Volume 16, n. °1, pp 37-45, 1987 Lipman, M., <i>El Lugar del pensamiento en la educacion</i>, Barcelona. Octaedro, Editorial, 2016. Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico Direção-Geral da Educação (mec.pt)</p>						
<p>Perguntas CIF- 4.ª sessão</p> <p>(Preencher depois da atividade)</p>	<p>Será possível modelar a nossa voz? Se modelasse a minha voz como seria? Com que materiais posso modelar a minha voz? Quando ouço a minha voz gravada é igual à minha voz sem ser gravada? Como podemos esculpir a nossa voz? A voz é algo parecido ao papel? O que representava essa pessoa interior para eles? Por meio de uma escultura poderíamos representar como nos sentimos? Mediante a realização de uma escultura conseguem expressar-se? A nossa voz poderia ser uma onda?</p>						
<p>5</p>	<p>É possível modelar pensamentos?</p>	<p>Realizar uma escultura com esparguete através da união com plasticina</p>	<p>Cartucho cedido pelo facilitador Esparguete e plasticina</p>	<p>da EB1/JI António dos Santos Botelho</p>	<p>3.º I</p>	<p>12 março</p>	<p>Modelar Pensamentos Sonhos Ramos</p>
<p>Diálogo com filósofos e Bibliografia</p>	<p>Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico Direção-Geral da Educação (mec.pt). 2018 Brenifier, Oscar, <i>El diálogo en la classe</i>, Santa Cruz de Tenerife, Ediciones Ideia. 2005 Gonçalves, Eurico. <i>A arte descobre a criança</i>. Raiz Editora. 1991. Kennedy, D., <i>A comunidade da infância</i>, Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2020. Lipman, Matthew. <i>El lugar del pensamiento en la educación</i>. Edición e traducción de Manuela Gómez Pérez. Octaedro Editorial. 2016 Mendonça, Dina. <i>Brincar a Pensar, Manual de Filosofia para Crianças</i>. Plátano Editora. 2021</p>						
<p>Perguntas CIF- 4.ª sessão</p>	<p>O que é modelar? O que são pensamentos? Como seria possível dormir e pensar numa pergunta? Será que os sonhos é o que a gente pensa enquanto a gente dorme? Porque os pensamentos não estão nas raízes e sim nos ramos?</p>						

(Preencher depois da atividade)							
6	Será que somos o nosso rosto?	Realizar uma escultura em barro	Cartucho cedido pelo facilitador; barro e casca de ovo e uma base de cartão	EB1/JI António dos Santos Botelho	Turmas 3.º I e 5.º D	19 /21 de março	Emoção Rosto Corpo
Diálogo com filósofos e Bibliografia	<p>Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico Direção-Geral da Educação (mec.pt). 2018</p> <p>Brenifier, Oscar, <i>El diálogo en la classe</i>, Santa Cruz de Tenerife, Ediciones Ideia. 2005</p> <p>Gonçalves, Eurico. <i>A arte descobre a criança</i>. Raiz Editora. 1991.</p> <p>Kennedy, D., <i>A comunidade da infância</i>, Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2020.</p> <p>Lipman, Matthew. <i>El lugar del pensamiento en la educación</i>. Edición e traducción de Manuela Gómez Pérez. Octaedro Editorial. 2016</p> <p>Mendonça, Dina. <i>Brincar a Pensar, Manual de Filosofia para Crianças</i>. Plátano Editora. 2021</p>						
Perguntas CIF- 4.ª sessão (Preencher depois da atividade)	<p>Será que temos emoção no nosso rosto?</p> <p>Nós somos um todo?</p> <p>O crânio é o nosso rosto?</p> <p>Será que o meu rosto é o verdadeiro rosto?</p> <p>Será que a emoção veio do meu rosto?</p> <p>Será que a emoção faz a gente ou nós é que fazemos a emoção?</p> <p>Será que o rosto tem todas as emoções?</p> <p>Será que ao sorrir, esta emoção veio do meu rosto?</p> <p>Será que temos duas caras uma por fora e outra por dentro?</p>						

7	É possível modelar o tempo?	Realizar uma escultura com oásis floral e elementos naturais	Cartucho cedido pelo facilitador Placas de oásis floral e elementos naturais escolhidos pelas crianças	da EB1/JI António dos Santos Botelho	2.º I	21 março	Tempo Mundo Parar Modelar
Diálogo com filósofos e Bibliografia	<p>Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico Direção-Geral da Educação (mec.pt). 2018 Brenifier, Oscar, <i>El diálogo en la classe</i>, Santa Cruz de Tenerife, Ediciones Idea. 2005 Gonçalves, Eurico. <i>A arte descobre a criança</i>. Raiz Editora. 1991. Kennedy, D., <i>A comunidade da infância</i>, Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2020. Lipman, Matthew. <i>El lugar del pensamiento en la educación</i>. Edición e traducción de Manuela Gómez Pérez. Octaedro Editorial. 2016 Mendonça, Dina. <i>Brincar a Pensar, Manual de Filosofia para Crianças</i>. Plátano Editora. 2021</p>						
Diálogo com filósofos e Bibliografia	<p>Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico Direção-Geral da Educação (mec.pt). 2018 Brenifier, Oscar, <i>El diálogo en la classe</i>, Santa Cruz de Tenerife, Ediciones Idea. 2005 Gonçalves, Eurico. <i>A arte descobre a criança</i>. Raiz Editora. 1991. Kennedy, D., <i>A comunidade da infância</i>, Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2020. Lipman, Matthew. <i>El lugar del pensamiento en la educación</i>. Edición e traducción de Manuela Gómez Pérez. Octaedro Editorial. 2016 Mendonça, Dina. <i>Brincar a Pensar, Manual de Filosofia para Crianças</i>. Plátano Editora. 2021</p>						
Perguntas CIF- 3.ª sessão (Preencher depois da atividade)	<p>É possível parar o tempo? Se o mundo parar de girar o que é que acontece? O tempo não tem pilhas? E se toda a gente, de todo o mundo, parasse o relógio e o telemóvel? Haverá algum momento que gostássemos de parar o tempo? O tempo para nós? É preciso relógio para parar o tempo? Será que dentro dessas caixas misteriosas tem um relógio? Será que podemos modelar o tempo congelando-o? Será que derreter não será modelar? Será que o mundo para o tempo?</p>						
<p>Comunidades onde se praticou as sessões: Turma 5.º D; Diretor de turma Juan Pacheco- Escola EBS Armando Cortês Rodrigues Turma 3.º I; Sandra Carreiro- Escola EBJI – Armando Botelho</p>							

Turma 2.º I; Rosário Toste- Escola EBJI – Armando Botelho

Os materiais disponibilizados pelo facilitador estarão dispostos em cartuchos, “Cartuchos filosóficos”, que são familiares para a comunidade de investigação filosófica, uma vez que provocam o questionamento, em saber que materiais que estarão disponíveis para serem postos em prática, e são materiais que fazem parte das sessões em comunidade como meio de entrar numa fase mais prática da sessão.

Cada sessão terá matérias-primas diferentes no ato de realizar a escultura, no sentido de ampliar e enriquecer a manipulação e provocar na criança uma atitude de pensamento quer pelo ato do conceito que surgiu no diálogo quer pelo ato da construção e manipulação de materiais diferentes, mas que estão presentes no quotidiano.

ANEXO 2 – PLANOS DAS SESSÕES



Sessão 1. :	Filosofâncias (Crianças entre 6-7 anos)
Data:	18.01. 2024
Facilitador	Juan Manuel Cabral Martins Silva Pacheco
Tempo:	45”
Local e Comunidade:	Alunos do 2.º ano da EB1/JI António dos Santos Botelho Vila Franca do Campo, com as docentes Rosário Toste e Paula Vieira, integrado nas sessões em comunidade de investigação filosófica do projeto das Filosofâncias
Área Filosófica	Estética
Conceitos filosóficos	Arte e sensibilidade

Atividade	Escultura com material a reutilizar
------------------	-------------------------------------

Espaço:	Sala de aula/ todos sentados em círculo no chão
----------------	---

Estímulos:	A pergunta: As nossas mãos pensam?
-------------------	------------------------------------

Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular desde cedo as habilidades cognitivas de argumentação dos alunos • Promover o diálogo entre toda a comunidade • Estimular nos alunos as capacidades estéticas e sensoriais • Respeitar os diferentes pontos de vista de cada um
-------------------	---

Materiais:	<ul style="list-style-type: none"> • 5 Cartuchos filosóficos com material reciclado, com diversas formas para a elaboração da escultura • 1 Folha de papel branco fora de formato para assentar as questões da comunidade.
-------------------	--

Operacionalização:	<p><u>Parte Inicial:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciamos sentando-nos em círculo. • Fechamos os olhos e cantamos a canção da autoria da docente Paula Vieira, de convite à CIF. • Dizemos todos em conjunto: Bem-vindos à nossa “comunidade de investigação filosófica”. 2X <p><u>Parte Fundamental:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciamos a sessão com a investigação com base na pergunta: As nossas mãos pensam? • Espaço para a discussão bem como para o pensamento reflexivo • Realizamos 5 grupos de investigação com 3 elementos para a atividade de construção da escultura • Estarão disponíveis no centro da nossa CIF, 5 cartuchos filosóficos • Cada representante dos pequenos grupos recolhem o seu cartucho • Constroem a escultura com base na questão e o que lhes causou mais indagação • No decorrer do processo de criação, o facilitador percorre os grupos e questiona sobre o que estão a pensar enquanto realizam a escultura, bem como indaga sobre o que os leva a fazer a respetiva escultura • Atribuem um nome à escultura
---------------------------	--

- Após 15” decorridos, voltam ao grande grupo onde farão a apresentação da sua escultura
- Registamos na folha, que está ao centro da comunidade, as questões que se levantam

Parte Final:

- Cada grupo apresenta a sua escultura. Discursam sobre o que os levou a pensar no ato de fazer a escultura. Debateremos o que mais os suscitou no decorrer da construção da escultura
- Exposição de trabalhos na sala de aula

Questões Volante:

1. Somos artistas?
2. Podemos fazer arte?
3. As nossas esculturas são arte?

Avaliação

Os pequenos filósofos têm três gestos que poderão fazer nomeadamente: o polegar virado para cima quer dizer que gostaram da sessão. O polegar virado para baixo, quer dizer que não gostaram da mesma. Se foi mais ou menos o polegar estará na posição lateral.

Bibliografia

Brenifier, Ó., *Filosofia para Crianças. O que são a beleza e a Arte*. Dinalivro, 2008
 Kennedy, D., *A comunidade da infância*, Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2020.
 Sharp, A.M., O que é uma comunidade de inquirito? In *Journal of Moral Education* Volume 16, n. °1, pp 37-45, 1987
 Lipman, M., *El Lugar del pensamiento en la educacion*, Barcelona. Octaedro, Editorial, 2016.
 Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico | Direção-Geral da Educação (mec.pt)

Sessão 2. :	Filosofâncias (Crianças entre 9-12 anos)
Data:	25.01.2024
Facilitador	Juan Manuel Cabral Martins Silva Pacheco
Tempo:	45”
Local e Comunidade:	Alunos do 5.º D da EBS Armando Cortês Rodrigues Vila Franca do Campo, integrado nas sessões em comunidade de investigação filosófica do projeto das Filosofâncias
Área Filosófica	Estética
Conceitos filosóficos	Arte e sensibilidade
Atividade	Escultura com elementos naturais

Espaço: Sala de aula/ todos sentados em círculo no chão
Estímulos: A questão: Qual a ligação entre a escultura e a arte?

Objetivos:

- Estimular desde cedo as habilidades cognitivas de argumentação dos alunos
- Promover o diálogo entre toda a comunidade
- Estimular nos alunos as capacidades estéticas e sensoriais
- Respeitar os diferentes pontos de vista de cada um

Materiais:

- 5 Cartuchos filosóficos com material reciclado, com elementos da natureza e plasticina
- 1 Folha de papel branco fora de formato para assentar as questões da comunidade.

Operacionalização:

Parte Inicial:

- Iniciamos sentando-nos em círculo
- Fechamos os olhos e procedemos a 3 respirações profundas de olhos fechados

Parte Fundamental:

Iniciamos a sessão com a investigação com base na pergunta: Qual a ligação entre a escultura e a arte?

- Espaço para a discussão bem como para o pensamento reflexivo
- Realizamos 5 grupos de investigação com 3 elementos para a atividade de construção da escultura
- Estarão disponíveis no centro da nossa CIF, 5 cartuchos filosóficos
- Cada representante dos pequenos grupos recolhe o seu cartucho
- Constroem a escultura com base na questão e o que lhes causou mais indagação
- No decorrer do processo de criação, o facilitador percorre os grupos e questiona sobre o que estão a pensar enquanto realizam a escultura, bem como indaga sobre o que os leva a fazer a respetiva escultura
- Atribuem um nome à escultura
- Após 15” decorridos, voltam ao grande grupo onde farão a apresentação da sua escultura
- Registamos na folha, que está ao centro da comunidade, as questões que se levantam

Parte Final:

- Cada grupo apresenta a sua escultura. Discursam sobre o que os levou a pensar no ato de fazer a escultura. Debatemos o que mais os suscitou no decorrer da construção da escultura
- Exposição de trabalhos na sala de aula

Questões Volante:

- 1- Somos artistas?
- 2- Podemos fazer arte?
- 3- As nossas esculturas são arte?

Avaliação

Os pequenos filósofos têm três gestos que poderão fazer nomeadamente: o polegar virado para cima quer dizer que gostaram da sessão. O polegar virado para baixo, quer dizer que não gostaram da mesma. Se foi mais ou menos o polegar estará na posição lateral.

Bibliografia

Brenifier, Ó., *Filosofia para Crianças. O que são a beleza e a Arte*. Dinalivro, 2008

Kennedy, D., *A comunidade da infância*, Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2020.

Sharp, A.M., O que é uma comunidade de inquérito? In *Journal of Moral Education* Volume 16, n.º1, pp 37-45, 1987

Lipman, M., *El Lugar del pensamiento en la educacion*, Barcelona. Octaedro, Editorial, 2016.

Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico | Direção-Geral da Educação (mec.pt)

Sessão 3: **Filosofâncias (Crianças entre 7-8 anos)**

Data: 27 de fevereiro

Facilitador Juan Manuel Cabral Martins Silva Pacheco

Tempo: 45”

Local e Alunos do 3.º I da EB1/JI António dos Santos Botelho

Comunidade: Vila Franca do Campo, com as docentes Sandra Carreiro e Paula Vieira, integrado nas sessões em comunidade de investigação filosófica do projeto das Filosofâncias

Área Estética

Filosófica

Conceitos Arte e sensibilidade

filosóficos

Atividade Escultura em pasta de papel

Espaço: Sala de aula/ todos sentados em círculo no chão

Estímulo: Pergunta: Ao modelar um objeto pensamos?

Objetivos:

- Estimular desde cedo as habilidades cognitivas de argumentação dos alunos
- Promover o diálogo entre toda a comunidade
- Estimular nos alunos as capacidades estéticas e sensoriais
- Respeitar os diferentes pontos de vista de cada um

Materiais:

- 5 Cartuchos filosóficos
- Pasta de papel já previamente elaborada
- 20 bases em cartão (pacotes de leite abertos para servir de base)

Operacionalização:

Parte Inicial:

- Iniciamos sentando-nos em círculo.
- Fechamos os olhos e cantamos a canção da autoria de docente Paula Vieira, de convite a CIF.
- Dize-mos todos em conjunto: **Bem-vindos a nossa “comunidade de investigação filosófica”.**
2X
- Convidamos a comunidade a construir uma escultura em pasta de papel

Parte Fundamental:

- Formamos 5 grupos para a realização de uma escultura em pasta de papel
- Distribui-se pasta de papel pelos 5 grupos da comunidade e uma placa de cartão para servir de base a escultura
- Cada elemento realiza uma escultura com base no estímulo nomeadamente, a questão: **Ao modelar um objeto pensamos?**
- A escultura é realizada no local, no círculo
- Fazer uma pergunta sobre a escultura e dar-lhe um nome
- Apresentação das esculturas e as perguntas

Possíveis questões:

- 1- O que pensaram quando estavam a fazer a escultura?
- 2- Somos artistas sem criar?
- 3- Nascemos artistas ou tornámo-nos artistas?
- 4- Nós podemos ser arte?

Parte Final:

- Exposição das esculturas na sala de aula

Avaliação

Os pequenos filósofos têm três gestos que poderão fazer nomeadamente: o polegar virado para cima quer dizer que gostaram da sessão. O polegar virado para baixo, quer dizer que não gostaram da mesma. Se foi mais ou menos o polegar estará na posição lateral.

Bibliografia

Brenifier, Ó., *Filosofia para Crianças. O que são a beleza e a Arte*. Dinalivro, 2008
Kennedy, D., *A comunidade da infância*, Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2020.
Sharp, A.M., O que é uma comunidade de inquérito? In *Journal of Moral Education* Volume 16, n.º1, pp 37-45, 1987
Lipman, M., *El Lugar del pensamiento en la educacion*, Barcelona. Octaedro, Editorial, 2016.
Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico | Direção-Geral da Educação (mec.pt)

Sessão 4:	Filosofâncias (Crianças entre 10-12 anos)
Data:	7 de março
Facilitador	Juan Manuel Cabral Martins Silva Pacheco
Tempo:	45"
Local e Comunidade:	Alunos do 5.º D da EBS Armando Cortês Rodrigues, Vila Franca do Campo, integrado nas sessões em comunidade de investigação filosófica do projeto das Filosofâncias

Área Filosófica	Estética
Conceitos filosóficos	Arte e sensibilidade

Atividade	Escultura em Arame e plasticina
------------------	---------------------------------

Espaço:	Sala de aula/ todos sentados em círculo no chão
----------------	---

Estímulos:	Pergunta: Se a minha voz fosse uma escultura como seria?
-------------------	--

- Objetivos:**
- Estimular desde cedo as habilidades cognitivas de argumentação dos alunos
 - Promover o diálogo entre toda a comunidade
 - Estimular nos alunos as capacidades estéticas e sensoriais
 - Respeitar os diferentes pontos de vista de cada um

- Materiais:**
- 5 Cartuchos filosóficos
 - Arame aos pedaços e plasticina

- Operacionalização:**
- Parte Inicial:**
- Iniciamos sentando-nos em círculo
 - Fechamos os olhos e procedemos a 3 respirações profundas de olhos fechados

- Parte Fundamental:**
- Formamos 5 grupos para a realização de uma escultura em arame e plasticina
 - Distribui-se arame e plasticina, que estão nos respetivos cartuchos, pelos 5 grupos da comunidade
 - Cada elemento realiza uma escultura com base no estímulo nomeadamente, a questão: **Ao modelar um objeto pensamos?**
 - A escultura é realizada no local, no círculo
 - Fazer uma pergunta sobre a escultura e dar-lhe um nome
 - Apresentação das esculturas e as perguntas

Possíveis questões:

- 1- Um artista tem liberdade para criar?
- 2- Reconhecemos o artista pela sua forma de ser?
- 3- Os artistas criam para si ou para os outros?
- 4- Um artista que não faz nada é um artista?
- 5- Para que serve a arte?

Parte Final:

- Exposição das esculturas na sala de aula

Avaliação

Os pequenos filósofos têm três gestos que poderão fazer nomeadamente: o polegar virado para cima quer dizer que gostaram da sessão. O polegar virado para baixo, quer dizer que não gostaram da mesma. Se foi mais ou menos o polegar estará na posição lateral.

Bibliografia

- Brenifier, Ó., *Filosofia para Crianças. O que são a beleza e a Arte*. Dinalivro, 2008
Kennedy, D., *A comunidade da infância*, Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2020.
Sharp, A.M., O que é uma comunidade de inquérito? *In Journal of Moral Education* Volume 16, n.º1, pp 37-45, 1987
Lipman, M., *El Lugar del pensamiento en la educacion*, Barcelona. Octaedro, Editorial, 2016.
Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico | Direção-Geral da Educação (mec.pt)

Sessão 5: **Filosofâncias (Crianças entre 10-12 anos)**

Data: 12 de março

Facilitador Juan Manuel Cabral Martins Silva Pacheco

Tempo: 45”

Local e Comunidade: Alunos do 5.º D da EBS Armando Cortês Rodrigues, Vila Franca do Campo, integrado nas sessões em comunidade de investigação filosófica do projeto das Filosofâncias

Área Filosófica Estética

Conceitos filosóficos Arte e sensibilidade

Atividade Escultura em Esparguete e plasticina

Espaço: Sala de aula/ todos sentados em círculo no chão

Estímulos: Pergunta: É possível modelar pensamentos?

Objetivos:

- Estimular desde cedo as habilidades cognitivas de argumentação dos alunos
- Promover o diálogo entre toda a comunidade
- Estimular nos alunos as capacidades estéticas e sensoriais
- Respeitar os diferentes pontos de vista de cada um

Materiais:

- 5 Cartuchos filosóficos
- Esparguete e plasticina

Operacionalização:

Parte Inicial:

- Iniciamos sentando-nos em círculo
- Fechamos os olhos e procedemos a 3 respirações profundas de olhos fechados

Parte Fundamental:

- Distribui-se esparguete e plasticina nos respectivos cartuchos pelos 5 grupos da comunidade
- Cada elemento realiza uma escultura com base no estímulo nomeadamente, a questão: **É possível modelar pensamentos?**
- A escultura é realizada no local, no círculo
- Fazer uma pergunta sobre a escultura e dar-lhe um nome
- Apresentação das esculturas e as perguntas

Possíveis questões:

- 1- O que pensaram quando estavam a fazer a escultura?
- 2- O que vos levou a pensar em fazer essa escultura?

Parte Final:

- Exposição das esculturas na sala de aula

Avaliação

Os pequenos filósofos têm três gestos que poderão fazer nomeadamente: o polegar virado para cima quer dizer que gostaram da sessão. O polegar virado para baixo, quer dizer que não gostaram da mesma. Se foi mais ou menos o polegar estará na posição lateral.

Bibliografia

- Brenifier, Ó., *Filosofia para Crianças. O que são a beleza e a Arte*. Dinalivro, 2008
- Kennedy, D., *A comunidade da infância*, Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2020.
- Sharp, A.M., O que é uma comunidade de inquirido? In *Journal of Moral Education* Volume 16, n. °1, pp 37-45, 1987
- Lipman, M., *El Lugar del pensamiento en la educacion*, Barcelona. Octaedro, Editorial, 2016.
- Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico | Direção-Geral da Educação (mec.pt)

Sessão 6: Filosofâncias (Crianças entre 7-8 anos)

Data: 19 de março

Facilitador Juan Manuel Cabral Martins Silva Pacheco

Tempo: 45"

Local e Comunidade: Alunos do 3.º I da EB1/JI, Professor António Santos Botelho.

Vila Franca do Campo, integrado nas sessões em comunidade de investigação filosófica do projeto das Filosofâncias

Área Estética

Filosófica

Conceitos filosóficos Arte e sensibilidade

Atividade Realizar uma escultura com oásis floral

Espaço: Sala de aula/ todos sentados em círculo no chão

Estímulos: Pergunta: Será que somos o nosso rosto?

Objetivos:

- Estimular desde cedo as habilidades cognitivas de argumentação dos alunos
- Promover o diálogo entre toda a comunidade
- Estimular nos alunos as capacidades estéticas e sensoriais
- Respeitar os diferentes pontos de vista de cada um

Materiais:

- 5 Cartuchos filosóficos
- 5 placas pequenas de oásis floral para cada aluno
- Cascas de ovos previamente partidas

Operacionalização:

Parte Inicial:

- Iniciamos sentando-nos em círculo
- Cantamos a música que dá o mote à investigação filosófica
- Coloca-se a questão que dá o início à discussão

Parte Fundamental:

- Agrupam-se 5 grupos de crianças
- Distribui-se os respetivos cartuchos pelos 5 grupos da comunidade
- Cada elemento realiza uma escultura com base no estímulo nomeadamente, a questão: **Será que somos o nosso rosto?**
- As realizações das esculturas são realizadas pela sala
- Fazer uma pergunta sobre a escultura e dar-lhe um nome
- Apresentação das esculturas e as perguntas

Possíveis questões:

- 1- O que pensaram quando estavam a fazer a escultura?
- 2- O que sentimos quando moldamos?
- 3- Será o nosso rosto?

Parte Final:

- Exposição das esculturas na sala de aula

Avaliação

Os pequenos filósofos têm três gestos que poderão fazer nomeadamente: o polegar virado para cima quer dizer que gostaram da sessão. O polegar virado para baixo, quer dizer que não gostaram da mesma. Se foi mais ou menos o polegar estará na posição lateral.

Bibliografia

Brenifier, Ó., *Filosofia para Crianças. O que são a beleza e a Arte*. Dinalivro, 2008

Kennedy, D., *A comunidade da infância*, Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2020.
Sharp, A.M., O que é uma comunidade de inquirito? In *Journal of Moral Education* Volume 16, n. °1, pp 37-45, 1987
Lipman, M., *El Lugar del pensamiento en la educacion*, Barcelona. Octaedro, Editorial, 2016.
Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico | Direção-Geral da Educação (mec.pt)

Sessão 7:	Filosofâncias (Crianças entre 7-8 anos)
Data:	21 de março
Facilitador	Juan Manuel Cabral Martins Silva Pacheco
Tempo:	45”
Local e Comunidade:	Alunos do 3.º da EB1/JI António dos Santos Botelho Turma da professora Rosário Toste, Vila Franca do Campo, integrado nas sessões em comunidade de investigação filosófica do projeto das Filosofâncias
Área Filosófica	Estética
Conceitos filosóficos	Arte e sensibilidade

Atividade Realizar uma escultura com oásis floral e elementos naturais

Espaço: Sala de aula/ todos sentados em círculo no chão

Estímulos: Pergunta: É possível modelar o tempo?

Objetivos:

- Estimular desde cedo as habilidades cognitivas de argumentação dos alunos
- Promover o diálogo entre toda a comunidade
- Estimular nos alunos as capacidades estéticas e sensoriais
- Respeitar os diferentes pontos de vista de cada um

Materiais:

- 5 Cartuchos filosóficos
- Placas de oásis e bases e elementos naturais

Operacionalização:

Parte Inicial:

- Iniciamos sentando-nos em círculo
- Fechamos os olhos e procedemos a 3 respirações profundas de olhos fechados

Parte Fundamental:

- Distribui-se arame e plasticina nos respetivos cartuchos pelos 5 grupos da comunidade
- Cada elemento realiza uma escultura com base no estímulo nomeadamente, a questão: **É possível modelar o tempo?**
- A escultura é realizada no local, no círculo

- Fazer uma pergunta sobre a escultura e dar-lhe um nome
- Apresentação das esculturas e as perguntas

Possível questão:

1- O que pensaram quando estavam a fazer a escultura?

Parte Final:

- Exposição das esculturas na sala de aula

Avaliação

Os pequenos filósofos têm três gestos que poderão fazer nomeadamente: o polegar virado para cima quer dizer que gostaram da sessão. O polegar virado para baixo, quer dizer que não gostaram da mesma. Se foi mais ou menos o polegar estará na posição lateral.

Bibliografia

- Brenifier, Ó., *Filosofia para Crianças. O que são a beleza e a Arte*. Dinalivro, 2008
- Kennedy, D., *A comunidade da infância*, Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2020.
- Sharp, A.M., O que é uma comunidade de inquérito? In *Journal of Moral Education* Volume 16, n. °1, pp 37-45, 1987
- Lipman, M., *El Lugar del pensamiento en la educacion*, Barcelona. Octaedro, Editorial, 2016.
- Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico | Direção-Geral da Educação (mec.pt)

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas

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

2024



D

Dar Forma aos Conceitos na Comunidade Filosófica