

A expressão e a comunicação verbal na espiral da comunidade de investigação filosófica

Dissertação de Mestrado

Margarida Rodrigues Viegas da Silveira

Mestrado em

Filosofia para Crianças



A expressão e a comunicação verbal na espiral da comunidade de investigação filosófica

Dissertação de Mestrado

Margarida Rodrigues Viegas da Silveira

Prof.^a Doutora Maria Madalena Marcos Carlos Teixeira da Silva –
Universidade dos Açores

Prof.^a Doutora Magda Costa Carvalho – Universidade dos Açores

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



Agradecimentos

Às minhas orientadoras, pela paciência, incentivo, conhecimento, assertividade, compreensão e, acima de tudo, pelos conselhos e chamadas de atenção ao longo deste processo: à Prof.^a Doutora Magda Costa Carvalho e à Prof.^a Doutora Maria Madalena Marcos Carlos Teixeira da Silva pela disponibilidade, incansável paciência e sabedoria.

Às crianças que aceitaram o desafio de se envolverem em sessões em comunidade de investigação filosófica comigo.

À Ana Lúcia Ribeiro por me ter apresentado a Filosofia para Crianças e dado a conhecer este Mestrado. A nossa parceria tem sido uma aventura que tem dado frutos muito interessantes.

Aos meus pais que foram, sem dúvida, as pessoas que influenciaram a escolha da minha profissão, uma profissão que adoro e que dá sentido à minha vida. Um especial agradecimento à minha mãe por ter incentivado o gosto pela leitura desde tenra idade, um gosto que ainda hoje perdura.

Aos meus filhos João Pedro e Nuno Miguel por terem acreditado que conseguia chegar ao fim desta jornada e, por último, ao meu marido Pedro Miguel porque sem ele não teria sido possível concluir este Mestrado.

Resumo

Esta Dissertação intitula-se “A expressão e a comunicação verbal na espiral da comunidade de investigação filosófica” e é o resultado do trabalho final elaborado para a conclusão do Mestrado em Filosofia para Crianças da Universidade dos Açores.

“Como é que a realização de sessões em comunidade de investigação filosófica que têm como ponto de partida obras de Literatura Infantil pode promover a expressão e a comunicação verbais das crianças?” – foi a pergunta inicial que deu origem à investigação. Esta pergunta foi motivada pelo nosso trabalho enquanto professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico numa escola dos Açores (Portugal) e por termos vivenciado a metodologia da comunidade de investigação filosófica, pela primeira vez, quando iniciámos este Mestrado. Essa experiência acrescentou à nossa prática educativa a suspeita de que a Literatura se pode constituir como uma inestimável aliada da Filosofia, na promoção de um ambiente propício à verbalização conjunta de pensamento, e levou-nos a querer investigar alguns dos benefícios que podem ocorrer aquando da junção de ambas.

Para tentar dar resposta à pergunta inicial, aprofundámos os nossos conhecimentos de como, quando e onde surgiu o termo comunidade de investigação filosófica, o método escolhido para implementar o Programa original da Filosofia para Crianças. Com as características da comunidade de investigação filosófica identificadas, procurámos situá-las no movimento da chamada Filosofia para/com Crianças e explorámos algumas das implicações da adoção deste método na Educação.

Numa tentativa de compreender a possível relação entre a realização de sessões em comunidade de investigação filosófica e a promoção da verbalização, ressaltamos a ligação existente entre a expressão e a comunicação verbais e a leitura de obras de Literatura Infantil no Ensino Básico.

Ao longo deste trabalho, procurámos aprofundar os nossos próprios conhecimentos sobre os conceitos relacionados com o tema que escolhemos, recolhendo as informações necessárias no trabalho de alguns dos autores que já se debruçaram sobre o assunto e tentando aplicar esses conhecimentos na prática com a nossa própria comunidade de investigação filosófica.

Concluímos que a exploração de obras de carácter literário pode promover um exercício de verbalização imaginativa que permite aos membros da comunidade de investigação, sobretudo quando são crianças, uma disponibilidade e um envolvimento crescentes com os temas do diálogo, fundamental para a exploração filosófica dos mesmos.

Palavras-chave: comunidade de investigação filosófica, Filosofia para/com Crianças, Literatura Infantil, expressão e comunicação verbais.

Abstract

This Dissertation is entitled “Verbal expression and communication in the spiral of the philosophical research community” and is the result of the final work prepared for the completion of the Master's Degree in Philosophy for Children at the University of the Azores.

“How can holding sessions in a philosophical research community that use works of Children’s Literature as a starting point promote children’s verbal expression and communication?” – was the initial question that gave rise to the research. This question was motivated by our work as primary school teacher at a school in the Azores (Portugal) and by having experienced the methodology of the philosophical research community for the first time when we started this Master's degree. This experience added to our educational practice the suspicion that Literature can constitute an invaluable ally of Philosophy, in promoting an environment conducive to the joint verbalization of thought, and led us to want to investigate some of the benefits that can occur when the two come together.

In order to answer the initial question, we deepened our knowledge of how, when and where the term community of philosophical inquiry emerged, the method chosen to implement the original Philosophy for Children Program. Having identified the characteristics of the community of philosophical inquiry, we sought to situate

them within the movement of the so-called Philosophy for/with Children and explored some of the implications of adopting this method in Education.

In an attempt to understand the possible relationship between holding sessions in a community of philosophical research and promoting verbalization, we highlight the link between verbal expression and communication and the reading of works of Children's Literature in elementary school.

Throughout this work, we have tried to deepen our own knowledge of the concepts related to the topic we have chosen, gathering the necessary information from the work of some of the authors who have already studied the subject and trying to apply this knowledge in practice with our own philosophical research community.

We conclude that the exploration of literary works can promote an exercise in imaginative verbalization that allows members of the research community, especially when they are children, to have increasing availability and involvement with the themes of the dialogue, which is fundamental for their philosophical exploration.

Keywords: philosophical research community, Philosophy for/with Children, Children's Literature, verbal expression and communication.

Índice

Introdução.....	8
I - A comunidade de investigação filosófica e as suas características	11
1.1 – O conceito de comunidade de investigação filosófica.....	11
1.1.1 – A origem da Filosofia para Crianças.....	11
1.1.2 – O movimento da Filosofia com Crianças	18
1.1.3 – A comunidade de investigação filosófica.....	26
1.2 – As crianças e o facilitador na comunidade de investigação filosófica.....	35
1.3 – A Filosofia para Crianças e a Educação.....	45
II – A expressão e comunicação verbal na comunidade de investigação filosófica...54	
2.1 – A Literatura Infantil e a promoção da expressão e comunicação verbal.....	54
2.1.1 – O conceito de Literatura Infantil.....	54
2.1.2 – A Literatura no Ensino Básico.....	64
2.1.3 – As obras de Literatura Infantil na promoção da expressão e comunicação verbal.....	67
2.2 –A Literatura Infantil nas sessões em comunidade de investigação filosófica..	71
III – A Literatura Infantil como ponto de partida: relatos de uma comunidade de investigação filosófica em construção.....	79
3.1 – Antes da partida.....	79
3.2 – Primeiros passos.....	83
3.3 – Uma comunidade de investigação filosófica em construção.....	87
Considerações finais.....	105
Referências.....	109
Apêndices.....	114

Introdução

O presente trabalho de investigação teve origem na seguinte pergunta: - “como é que a realização de sessões em comunidade de investigação filosófica que têm como ponto de partida obras de Literatura Infantil pode promover a expressão e a comunicação verbais das crianças?”. A partir dessa pergunta, realizámos um trabalho hermenêutico de análise e comentário de vários textos e artigos das áreas da Filosofia para/com Crianças e da Literatura Infantil que foram essenciais para a compreensão e o aprofundamento dos conceitos inerentes à temática. Esta parte teórica do trabalho, explanada no primeiro e segundo capítulos da Dissertação, permitiu-nos construir, no terceiro capítulo, um suporte fundamentado para uma possível interpretação de alguns excertos que seleccionámos das diversas sessões em comunidade de investigação filosófica realizadas.

Muitos dos textos estudados encontravam-se em inglês e alguns em espanhol. Como tal, assumimos a responsabilidade das suas traduções, tendo sempre o cuidado de colocar a citação original em rodapé, permitindo aos leitores a leitura, comparação e verificação da tradução realizada.

Para a construção do primeiro capítulo da Dissertação, intitulado “A comunidade de investigação filosófica e as suas características”, foi necessário aprofundar os nossos conhecimentos sobre a origem do Programa Curricular da Filosofia para Crianças (Lipman, 1988, 2003, 2023; Aslanimehr, 2015; Alves e Muraro, 2020; Gregory, 2022; Tibaldeo, 2023). Este processo de compreensão das origens de um Programa original e inovador foi fundamental para tentarmos definir o conceito de comunidade de investigação filosófica (Sharp, 1987, 1991, 2009; Lipman, 1988, 1991, 2003; Kohan 1999; Haynes, 2008; D. Kennedy e N. Kennedy, 2012; Gregory, 2017; Alves e Muraro, 2020; Ferraro, 2022; Tibaldeo, 2023) enquanto modelo prático do trabalho filosófico com as crianças. Também considerámos pertinente perceber como é que o método desenvolvido por Lipman, Sharp e pelos seus colaboradores se transformou no *movimento* conhecido como “Filosofia para/com Crianças” (Haynes, 2008; Haynes e Murriss, 2011; Vansieleghem e Kennedy, 2011; Gregory, 2017; Costa e Carvalho, 2020; Alves e Muraro, 2020; Lipman, 2023). Para complementar este primeiro capítulo, não podíamos deixar de explorar o papel do professor enquanto

facilitador (Sharp, 1987, 1991, 2009; Lipman, 1988, 2003, 2023; Splitter e Sharp, 1995; Murriss, 2000; Haynes, 2008; D. Kennedy e N. Kennedy, 2012; Agundez-Rodrigues, 2018; Costa e Carvalho, 2020) durante as sessões, bem como destacar a relação que as crianças desenvolvem, entre si, dentro da comunidade de investigação filosófica. Tentámos, ainda, perceber que tipo de ligação poderá existir entre a Filosofia para Crianças e a Educação, explorando algumas considerações de autores contemporâneos (Lipman, 1998, 1991, 2003, 2023; Splitter e Sharp, 1995; Sharp, 1991, 1995; Haynes, 2008; Shapiro, 2019; Tibaldeo, 2023) sobre a promoção da oralidade através da prática regular de diálogo filosófico.

Relativamente ao segundo capítulo, que denominamos “A expressão e comunicação verbal na comunidade de investigação filosófica”, procurámos perceber o que distingue a Literatura da Literatura Infantil (Coelho, 1982; Meireles, 1984; V. Silva, 1996; Eagleton, 1997; Bastos, 1999; Kohan, 1999; Colomer, 1999; Wellek e Warren, 2003; F. Azevedo, 2006; Almeida, 2007; M. Silva, 2008; Cerrillo, 2010; Hunt, 2010; Grossi e Machado, 2021), definindo e caracterizando os dois conceitos. Sentimos, também, a necessidade de perceber qual o papel da Literatura no currículo do Ensino Básico (R. Azevedo, 2004; F. Azevedo, 2006; Haynes, 2008; Corsino, 2010; Corsino, 2010; Brandão e Rosa, 2010; Bernardes e Mateus, 2013; Silva e Gonçalves, 2020), bem como a relação que existe entre a leitura de obras de Literatura Infantil na promoção da expressão e comunicação verbal (Carvalho, 1987; Lipman, 2003; Azevedo, 2006; Olarieta, 2008, 2017; Oliveira, 2010; Corsino, 2010; Bernardes e Mateus, 2013; Silva e Gonçalves, 2020). Apresentamos, ainda, uma reflexão sobre as possibilidades que Literatura Infantil pode trazer à comunidade de investigação filosófica quando se escolhem obras literárias como ponto de partida para as sessões (Splitter e Sharp, 1995; Fisher, 1997; Lipman, 2003; R. Azevedo, 2004; Olarieta, 2008; Haynes, 2008; Corsino, 2010; Oliveira, 2010; Marzio, 2015; Alt, 2018).

No terceiro capítulo, designado “A Literatura Infantil como ponto de partida: relatos de uma comunidade de investigação filosófica em construção”, procurámos explicar os procedimentos que foram adotados antes, durante e após a realização das sessões em comunidade de investigação filosófica. Apresentámos uma breve caracterização da comunidade envolvida e um resumo da caminhada que iniciámos com estas crianças que, no ano letivo de 2024/2025, se encontravam a frequentar o

1.º ano de escolaridade. Procurámos, ainda, com base em excertos que foram selecionados das transcrições das três sessões gravadas em áudio, identificar alguns movimentos de argumentação e reflexão filosófica conjunta (Kennedy, 2022) e como estes promoveram, ou não, o diálogo.

Ao longo deste trabalho de investigação tivemos sempre a preocupação de perceber os conceitos que íamos abordando, estruturando e interligando as ideias que, no nosso entender, nos auxiliaram a construir a narrativa de cada capítulo. Embora tivéssemos consultado um leque variado de autores, com especial destaque para as obras de Matthew Lipman (1923-2010), temos consciência de que existem muitas outras fontes que também teriam sido uma mais-valia para a construção desta Dissertação. No entanto, tivemos que fazer escolhas baseadas na estrutura que tínhamos delineado para cada capítulo, na forma como nos conseguimos relacionar com os textos escolhidos, no tempo que tínhamos disponível para realizar este trabalho e também naquilo que constitui a economia de uma Dissertação de Mestrado.

Capítulo I - A comunidade de investigação filosófica e as suas características

“A filosofia ajuda-me a ter pensamentos e não interessa se estão errados ou certos.”

Joana (10 anos)

1.1 – O conceito de comunidade de investigação filosófica

1.1.1 – A origem da Filosofia para Crianças

Antes do aparecimento da Filosofia para Crianças como um Programa curricular, na década de 70 do século passado, a Filosofia era vista como uma prática exclusivamente reservada para adultos. Além disso, dos adultos que a praticavam era exigido que tivessem conhecimentos enciclopédicos (Aslanimehr, 2015, p. 331). Mas, segundo Alves e Muraro (2020), foi Matthew Lipman, professor de Filosofia na Universidade da Columbia (EUA), que se apercebeu da ligação existente entre a Filosofia e a infância e da sua importância para a educação dos mais jovens (p. 6), afirmação que podemos confirmar pelas palavras do próprio Lipman (1988) quando explica que “toda a matéria parece ser mais fácil de aprender quando seu ensino é inspirado pelo espírito aberto, crítico e de rigor lógico característico da filosofia” (p. 20). Lipman acrescenta ainda que “se não podemos fazer filosofia com as crianças, privamos sua educação do verdadeiro componente que pode fazer tal educação mais significativa” (1988, p. 223). Com base nas palavras de Lipman, entendemos que o componente capaz de tornar a Educação mais significativa para uma criança é a racionalidade, um elemento essencial do diálogo filosófico e que, quando reconhecido pelos adultos que acompanham as crianças, garante que estas sejam tratadas como “pessoas” com opiniões e expressões racionais válidas (Lipman, 1988, p. 223).

Este entendimento de Lipman sobre a ligação entre a Filosofia e a infância e, por conseguinte, com a Educação, teve também origem na sua convicção de que até as crianças mais pequenas gostam de “fazer filosofia” e no conhecimento de que

Sócrates¹ “jamais estabeleceu um limite de quando fazer filosofia com pessoas de idades diferentes” (Lipman, 1988, p. 31). De facto, na sua autobiografia, Lipman (2023) explica que as crianças, inclusive as mais pequenas, interessam-se por ideias filosóficas e são capazes de discutir o significado de muitos conceitos da Filosofia (p. 152), o que pressupõe que “fazer filosofia não é uma questão de idade mas de habilidade em refletir escrupulosa e corajosamente sobre o que se considera importante” (Lipman, 1988, p. 31).

Além do que já referimos, outros dois fatores influenciaram a perceção de Lipman sobre a ligação entre a Filosofia e a infância. O primeiro foi o seu trabalho enquanto professor no ensino superior onde observou que alguns estudantes, embora tivessem Filosofia nos currículos, não conseguiam pensar criticamente (Alves e Muraro, 2020, p. 11) e o segundo foi ter conhecido Ann Sharp² em 1973, “uma jovem professora de Educação” que prontamente se ofereceu para o auxiliar no que fosse necessário para desenvolver essa “estranha e nova aventura envolvendo filosofia para crianças” (Lipman, 2023, p. 135 e 136).

A conjugação destes fatores foi o ponto de partida para a criação colaborativa de um currículo que permitisse levar a Filosofia às crianças. Mas como é que começou todo este processo? O que levou Matthew Lipman, um professor universitário, a interessar-se pelo ensino básico para além da educação dos seus dois filhos? Em que momento começou a pensar de forma diferente dos seus colegas catedráticos em relação à idade para praticar Filosofia? Segundo o próprio (2023), esta ideia foi surgindo devagarinho em alturas e locais diferentes da sua vida e a conjugação dessas experiências e reflexões foram construindo o conhecimento que potenciou a tomada de decisão para enveredar por este projeto pioneiro.

A primeira vez que Lipman pensou nos direitos educacionais das crianças foi quando leu o artigo de Hannah Arendt, “Reflexões sobre Little Rock”, de 1959, e começou a sentir vontade de melhorar a qualidade da educação para todas as crianças, especialmente no que diz respeito ao momento de transição casa/escola que,

¹ Na *Stanford Encyclopedia of Philosophy* Sócrates é descrito como um enigma porque, apesar de nunca ter escrito nada, é considerado um dos poucos filósofos que mais contribuíram para mudar a forma como a filosofia viria a ser concebida (<https://plato.stanford.edu/entries/socrates/>).

² Ann Sharp era professora assistente na Faculdade de Educação quando se associou a Matthew Lipman no IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) (Lipman, 2023, p. 136).

segundo o artigo, não era suave (Lipman, 2023, p. 107). Uns anos mais tarde, quando dava aulas a alunos do 3.º ano durante os fins de semana na Igreja Unitária de Montclair, Lipman apercebeu-se de que a liberdade de investigação que desfrutava, enquanto docente universitário, não era sentida nas escolas pelas crianças nem pelos professores, o que o levou a questionar-se sobre como poderia ajudar as crianças a pensar por si mesmas (Lipman, 2023, p. 109 e 110).

O outro acontecimento que teve influência na decisão de Lipman de levar a Filosofia às crianças, de acordo com os seus relatos autobiográficos, foi ter visitado uma exposição de arte infantil no Museu de Arte Moderna. Ao ver as pinturas expostas ficou surpreendido com a profundidade dos trabalhos, uma profundidade que refletia os processos criativos e a forma de pensar daquelas crianças e que, de imediato, o fez questionar sobre se as crianças teriam capacidades semelhantes às dos adultos na forma de pensar sobre certos tópicos e conceitos (Lipman, 2023, p. 117).

Esta combinação de acontecimentos e reflexões despertaram no fundador da Filosofia para Crianças o desejo de mudar a Educação de maneira a que esta potenciase o pensamento das crianças e lhes desse as ferramentas necessárias para serem mais razoáveis, exercerem bons juízos e desenvolverem/fortalecerem a sua autodefesa cognitiva, tornando-se capazes de se defenderem intelectualmente de propaganda e publicidade manipuladoras (Lipman, 2023, p. 115 e 120).

Esse desejo de mudança e a época conturbada que parecia agitar a sociedade na década de 1960 foram fundamentais na decisão de Matthew Lipman de fazer alguma coisa para melhorar a Educação, embora na altura ainda não tivesse bem a certeza do que seria. No entanto, tendo como referência o seu trabalho enquanto professor universitário, em que os “cursos eram invariavelmente baseados em livros” (Lipman, 2023, p. 120), considerou que devia começar pelo tipo de texto utilizado nas aulas do ensino básico pois, na sua opinião, seria muito mais fácil transformar textos do que professores. Revemo-nos nesta afirmação de Matthew Lipman, na medida em que nem sempre é fácil para um professor distanciar-se daquilo que aprendeu na sua formação inicial e que, com o passar dos anos, foi ficando cada vez mais enraizado na sua prática pedagógica. Embora a Escola tenha mudado muito ao longo dos tempos, ainda existe uma linha que separa alguns professores das crianças e que podemos observar, por exemplo, na forma autoritária como se relacionam com os seus alunos e

na recusa em deixar que estes tenham uma parte ativa no seu próprio processo de aprendizagem. Parece-nos que Lipman, desde o início, se apercebeu que seria necessário um trabalho específico e exaustivo de formação dos professores e, por esse motivo, resolveu começar pelo instrumento a ser utilizado que melhor se adaptasse ao seu objetivo principal: ensinar as crianças a pensar.

Nesse sentido, a ideia principal passava por ter textos que fossem desafiantes e interessantes tanto para os alunos, como para os professores, e que potenciassem a discussão nas salas de aula (Lipman, 2023, p. 120). O autor decidiu então escrever textos que permitissem

que professores e crianças se envolvessem simultânea e abertamente na investigação em sala de aula. Dessa forma, ambos os grupos poderiam explorar simultaneamente o que consideravam problemático sobre o texto e, assim, consolidar a sala de aula em uma única comunidade contendo crianças e adultos envolvidos em uma única investigação (Lipman, 2023, 121).

Esta nova abordagem educacional que Matthew Lipman pretendia desenvolver quebrava com o paradigma da Educação tradicional³, que sempre se centrou na memorização de conteúdos e visava colocar o foco no pensar, através da utilização dos textos que se propunha criar para o efeito. Esses textos, quando apresentados à turma, seriam o ponto de partida para discussões sobre as diferentes interpretações que surgiriam. Lipman (2023) considerava que a “disputa e a reflexão que esse processo suscitaria na sala de aula levaria os alunos a ter opiniões que eles transformariam em juízos, e discussões que transformariam em diálogos” (p. 122). Com esta ideia em mente, em 1967, decidiu então escrever alguns materiais curriculares relevantes para o ensino do pensamento. Esses materiais, mais tarde, tornaram-se na obra *Harry Stottlemeier’s Discovery*, a história que pretendia ser uma introdução à Filosofia para Crianças do 2.º Ciclo, publicada pela primeira vez (versão piloto)⁴ em 1969 (Lipman, 2023, p. 125 e 132).

³ Na educação tradicional, o modelo de ensino está centralizado na passagem de informações do professor para os estudantes, ou seja, o professor é a figura central que atua como um mediador do conhecimento.

⁴ A pequena versão piloto foi impressa pela primeira vez com um apoio financeiro e só foram feitas 300 cópias do livro. Houve pequenas adições e correções a esta versão piloto, mas segundo Lipman (2023, p. 127) “o livro hoje é o mesmo de quando foi originalmente escrito”.

Foi após a publicação desta versão piloto, em 1972, que Matthew Lipman decidiu procurar emprego noutra universidade e, tendo encontrado apoio financeiro para continuar com o seu projeto de Filosofia dirigida a crianças, começou a trabalhar na Montclair State College, em New Jersey (Lipman, 2023, p. 132). Com o suporte desta Universidade, criou um instituto para promover o pensamento filosófico das crianças, instituto esse que mais tarde recebeu a designação de Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC). Ao ter um instituto dedicado apenas ao seu trabalho inovador, Matthew Lipman tinha o suporte necessário para concorrer a bolsas, publicar a história de Harry Stottlemeier e dar visibilidade ao seu estudo, ganhando assim apoiantes e colaboradores, alguns deles fundamentais para o desenvolvimento do seu trabalho, como é o caso de Ann Margaret Sharp que “trouxo para o projeto as perspetivas combinadas de Educação e Filosofia, tremendamente necessárias” (Lipman, 2023, p. 135).

A primeira coisa que Lipman, Sharp e outros colaboradores do IAPC fizeram em conjunto foi arranjar um nome para a atividade que estavam a tentar desenvolver e assim surgiu o termo “Filosofia para Crianças” (Lipman, 2023, p. 136), nome que segundo Lipman iria suscitar controvérsia, pois alguns iriam considerar que se era Filosofia, não podia ser praticada por crianças ou então, que se era para crianças, não devia ser de maneira nenhuma Filosofia. Esta contradição em relação ao nome escolhido agradou a Lipman pois, na sua opinião, a noção de que a Filosofia era apenas para os mais velhos era uma ideia muito infeliz (Lipman, 2003, p. 70).

Desde o início da sua parceria que Lipman e Sharp perceberam que seria necessário escrever e publicar vários livros que formassem o currículo da Filosofia para Crianças, desenvolver novos métodos para a formação de professores e explorar outras formas de as crianças se relacionarem em sala de aula (Lipman, 2023, p. 136). Além disso, também perceberam que não seria fácil para um professor explorar de forma adequada os livros do currículo de Filosofia para Crianças, sem ter um manual de instruções com exercícios que o guiassem na exploração dos temas presentes em cada capítulo das histórias (Lipman, 2023, p. 143).

Sendo assim, nestes anos iniciais, Lipman e Sharp desenvolveram romances ou novelas (*novels*), com os respetivos manuais para auxiliarem os professores na facilitação das discussões em sala de aula, especialmente os professores que não

tinham formação filosófica. O seu objetivo era escrever e publicar materiais diversificados e adequados às idades das crianças, que pudessem ser utilizados desde o ensino básico até ao secundário (Tibaldeo, 2023, p. 10). Segundo Lipman (2003), as novelas foram construídas de forma a que as personagens ficcionais de cada história servissem de exemplo e atuassem como uma primeira etapa ao nível do questionamento, abrindo assim o caminho para a curiosidade das crianças na sala de aula. As novelas eram diferenciadas por idade e visavam

estimular nas crianças padrões de questionamento e discussão que são primeiro modelados pelas personagens ficcionais das novelas e posteriormente continuados, por internalização e apropriação, pelas crianças na sala de aula, à medida que falam sobre o que aprenderam (Lipman, 2003, p. 156, tradução nossa)⁵.

Relativamente aos manuais realizados para cada obra, Lipman, Sharp e outros colaboradores do IAPC fizeram um trabalho extensivo de identificação das ideias principais para cada capítulo das novelas e depois desenvolveram essas ideias, sequencialmente, nos inúmeros exercícios propostos, tornando assim cada conceito “mais legível para professores sem formação em filosofia” (Lipman, 2023, p. 143).

Tendo já o objeto que iria introduzir a Filosofia nas salas de aulas, através das novelas para as crianças e dos manuais para os docentes, Lipman e Sharp tinham de encontrar o método mais adequado para a sua implementação. Lipman (2023) esperava que os seus textos permitissem que “professores e crianças se envolvessem simultaneamente e abertamente na investigação em sala de aula” (p. 121), formando assim uma comunidade única, um grupo com um objetivo em comum. Com base nesse pressuposto e, segundo Lipman (2023), numa expressão inventada por Charles Peirce⁶, resolveu chamar a esse grupo específico “comunidade de investigação” (p. 122), termo que era usado originalmente por cientistas que, na adoção de procedimentos semelhantes durante as suas investigações, formavam uma espécie de comunidade.

⁵ “The novels are age-differentiated, and they aim to stimulate in children patterns of questioning and discussion that are first modeled by the fictional characters in the novels and subsequently continued, by internalization and appropriation, by the live children in the classroom, as they talk about what they have learned.”

⁶ Charles Sanders Peirce (1839-1914), filósofo, pedagogo, cientista, linguista e matemático americano que contribuiu com vários trabalhos sobre lógica, matemática e filosofia. Foi um dos fundadores do pragmatismo junto com William James e John Dewey.

Posteriormente, e no âmbito do Programa inicial de Filosofia para Crianças, o termo foi alargado a qualquer tipo de investigação, quer científica quer não, o que facilitou o seu uso em variados contextos como, por exemplo, nas escolas, locais privilegiados por Lipman e Sharp para a criação de comunidades de investigação filosófica. Segundo os dois autores, tratava-se do método mais adequado para trabalhar o Programa da Filosofia para Crianças (Lipman, 2003, p.20).

Apesar de ser o próprio Lipman (2023) a referir que foi Peirce que inventou a expressão comunidade de investigação, Gregory (2022), após análise das obras de Peirce, explica que a comunidade de investigação filosófica como foi desenvolvida por Lipman e Sharp servia um duplo propósito: por um lado, era o protocolo que permitia operacionalizar a recomendação de Peirce para uma investigação filosófica e, por outro, era o método pedagógico que pretendia introduzir a investigação filosófica às crianças e aos professores (p. 7). No entanto, e segundo o autor, Lipman e Sharp dão uma interpretação diferente à recomendação de Peirce e consideram que a parte do diálogo é mais do que suficiente numa investigação (p. 13), contrariamente ao pressuposto por Peirce de que a colaboração numa investigação enfraqueceria a capacidade dos participantes para fazerem juízos de valor sem se deixarem influenciar (p.12). Sendo assim, Gregory (2022) considera que se pode afirmar que o termo “comunidade de investigação” foi cunhado

em 1978 por Matthew Lipman (1923-2010) e Ann Margaret Sharp (1942-2010), que também foram os primeiros a adaptar a ideia a um programa educacional, a saber, filosofia para crianças (p. 1, tradução nossa).⁷

Depois de terem definido o método mais adequado para a concretização do seu projeto e ao mesmo tempo que iam criando e desenvolvendo um currículo de Filosofia para Crianças, Lipman, Sharp e os seus colaboradores também investiram na publicação de artigos académicos como forma de divulgar, fazer pensar e dar a conhecer o seu Programa internacionalmente. Para tal, lançaram o periódico *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, que se manteve ativo até 2014 (Tibaldeo, 2023, p. 11). Paralelamente a todo este trabalho de divulgação, também foram realizados

⁷ “(...) the precise phrase ‘community of inquiry’—which does not occur in Peirce’s writings—was coined in 1978 by Matthew Lipman (1923-2010) and Ann Margaret Sharp (1942-2010), who were also the first to adapt the idea to an educational program, namely, philosophy for children.”

esforços para formar professores, recorrendo a cursos teórico-práticos, seminários e workshops que os preparassem para a facilitação do diálogo em comunidade de investigação filosófica, possibilitando o crescimento do Programa num maior número de escolas (Tibaldeo, 2023, p. 12), primeiro nos Estados Unidos da América e, posteriormente, em vários países do mundo.

Tudo o que referimos anteriormente só foi possível porque Matthew Lipman entendeu a infância como “uma dimensão legítima do comportamento humano e da experiência humana” que não era “menos habilitada ao tratamento filosófico que as outras dimensões para as quais já existem filosofias” (Lipman, 1988, p. 215), aceitando e demonstrando que a infância não tem de ser inconciliável com a prática da Filosofia. Em suma, foi essa forma diferente de entender a infância que possibilitou a criação e o desenvolvimento do Programa da Filosofia para Crianças. Um Programa que, desde a sua conceção, “teve como alvo a instituição escolar visando mudanças no sistema de ensino” (Alves e Muraro, 2020, p. 15 e 16). Podemos confirmar esta afirmação de Alves e Muraro com as palavras do próprio Matthew Lipman na sua autobiografia:

A abordagem que criei em Filosofia para Crianças é sobre processo, não conteúdo. Não se trata de prescrever nenhuma filosofia para crianças, mas de incentivá-las a desenvolver sua própria filosofia, sua própria maneira de pensar sobre o mundo. Trata-se de dar às mentes mais jovens a oportunidade de expressar ideias com confiança e em um ambiente onde se sintam seguras para fazê-lo (2023, p. 175).

Sendo assim, ao criar a Filosofia para Crianças, Lipman, Sharp e os outros autores do IAPC tinham como objetivo dar às crianças as ferramentas intelectuais adequadas para desenvolverem a capacidade de pensar por si mesmas, ganhando a autonomia necessária para se libertarem da manipulação de um mundo centrado no consumo e no imediatismo (Tibaldeo, 2023, p. 35).

1.1.2 – O movimento da Filosofia com Crianças

Um longo caminho tem sido percorrido no sentido de continuar o trabalho iniciado por Matthew Lipman em levar a Filosofia às crianças, não só por parte do IAPC e dos seus colaboradores, mas também por um variado leque de profissionais de diversas áreas. A expansão mundial do IAPC através dos seus afiliados e/ou associados

em mais de 50 países não só promoveu a Filosofia para Crianças mundialmente, como também potenciou o aparecimento de abordagens divergentes do Programa original (Gregory, 2017, p. 207).

No entanto, apesar da sua proliferação pelo mundo, a Filosofia para Crianças nunca conseguiu um lugar efetivo nas escolas públicas devido, segundo Gregory (2017), ao facto de a Filosofia não fazer parte do património cultural de alguns países, dos filósofos manterem um diálogo, na maioria das vezes, direcionado para a sua comunidade e não para a comunidade em geral e à necessidade sentida pelas escolas em preparar os alunos para a vida profissional e não em desenvolver as suas capacidades de reflexão (p. 208).

Contudo, ao longo dos anos, a Filosofia para Crianças tem vindo a obter reconhecimento e apoio financeiro não só do Estado e outras entidades, mas também de diversas associações, quer nos EUA quer noutros países, havendo inclusive estudos específicos em que os resultados apontam para a ligação existente entre a prática da Filosofia para Crianças e a promoção da capacidade de argumentação dos estudantes que a praticam (Gregory, 2017, p. 208 e 209).

As demais iniciativas que foram surgindo após a criação do Programa original da Filosofia para Crianças formam um movimento composto por

filósofos, estudiosos da educação, estudantes de pós-graduação, professores e administradores, decisores políticos educativos, editores, pais, crianças e adolescentes que trabalham para estabelecer e melhorar a prática da investigação filosófica intergeracional. Esses constituintes envolvem-se em vários tipos de colaboração, incluindo boletins informativos, workshops, conferências, redação de bolsas, pesquisas e reuniões para investigação filosófica (Gregory, 2017, p. 207, tradução nossa)⁸.

Segundo Gregory (2017), o sucesso deste movimento tem sido acompanhado por estudos rigorosos e pesquisas abrangentes sobre a natureza e os benefícios da prática da Filosofia com as crianças, resultando num vasto leque de publicações académicas não só no campo da Filosofia e da Educação, como também noutras áreas,

⁸ "I would characterize this movement as a network of philosophers, scholars in education, graduate students, schoolteachers and administrators, education policy makers, publishers, parents, children and teenagers working to establish and improve the practice of intergenerational philosophical inquiry. These constituents engage in many kinds of collaboration, including newsletters, workshops, conferences, grant writing, research, and meetings for philosophical inquiry."

tornando a Filosofia da Infância num campo interdisciplinar bem estabelecido. Um dos promotores de grande parte destas iniciativas é o *International Council of Philosophical Inquiry with Children* (ICPIC) que já tem afiliados em mais de 60 países (p 207) e do qual Maughn Gregory⁹ faz parte como investigador e Coordenador de Investigação. O ICPIC foi criado em 1985 com o principal objetivo de reforçar o trabalho internacional do IAPC na promoção do pensamento nos jovens. Através de um esforço coletivo e simultâneo de cooperação com projetos nacionais e internacionais dedicados à prática da investigação filosófica com crianças e jovens, o ICPIC promove e desenvolve relações entre todos os envolvidos nesses projetos. Além disso, coordena e publica pesquisas; organiza congressos e simpósios e, entre outras coisas, incentiva filósofos a dedicarem-se à melhoria da qualidade da Educação para todas as crianças¹⁰.

Na multiplicidade de abordagens que existem atualmente dedicadas a desenvolver atividades filosóficas com crianças, nem sempre é fácil para o IAPC avaliar a qualidade de cada uma dessas abordagens devido à diversidade de currículos e materiais pedagógicos existentes, bem como às diferentes “concepções do que significa ensinar filosofia às crianças ou envolver-se com crianças em práticas filosóficas” (Gregory, 2017, p. 210, tradução nossa)¹¹. Além disso, algumas dessas abordagens têm objetivos diferentes como, por exemplo, “melhorar as habilidades de pensamento, habilidades sociais e juízo ético das crianças” (Gregory, 2017, p. 210, tradução nossa)¹².

Apesar de muitas dessas abordagens não terem origem no IAPC, o Instituto e os seus colaboradores acolhem a diversidade e incentivam a cooperação entre todos os seus praticantes (Gregory, 2017, p. 210). Nesse sentido, parece-nos essencial tentar perceber o que distingue a Filosofia para Crianças desenvolvida por Lipman e Sharp das abordagens que foram surgindo após a criação do Programa original. Segundo Gregory (2017), são três os aspetos do Programa original que permanecem distintos e inalterados: os objetivos, o método e os materiais (p. 211), três aspetos que já foram

⁹ Maughn Rollins Gregory é um professor de “Educational Foundations” na “Montclair State University (USA)”, onde ocupa o cargo de diretor do IAPC.

¹⁰ Informações adquiridas no site oficial do ICPIC: <https://www.icpic.org/about-us/> (consultado em março de 2025).

¹¹ “...conceptions of what it means to teach philosophy to children or to engage with children in philosophical practices.”

¹² “...improving children's thinking skills, social skills, and ethical judgment.”

mencionados no subcapítulo anterior e que, de certa forma, distinguem a chamada primeira geração do movimento da Filosofia para Crianças da segunda.

Enquanto que a chamada “primeira geração da Filosofia para Crianças” entendia o Programa original como uma abordagem didática estruturada e o aplicava na sua prática com crianças, a segunda geração resolveu acolher a diferença como um princípio para o crescimento do próprio movimento (Vansieleghem e Kennedy, 2011, p. 172). Foi com a segunda geração de representantes da Filosofia para Crianças que o método desenvolvido por Lipman, Sharp e os seus colaboradores se transformou num movimento. Essa transformação foi o resultado da tentativa de adaptar a Filosofia para Crianças às constantes mudanças da sociedade e da Educação:

É característica desta geração que estas novas ideias não sejam consideradas um ataque aos seus antecessores, mas como um passo necessário que tem em conta as novas circunstâncias do ambiente global e educacional e, portanto, são entendidos como uma forma de autocorreção (Vansieleghem e Kennedy, 2011, p. 177, tradução nossa)¹³.

Sendo assim, tal como nos explicam Vansieleghem e Kennedy (2011), com esta segunda geração há um afastamento da procura de unidade e consistência que advém da exploração de categorias lógicas e de razões universais e uma aproximação à troca de argumentos racionais e de opiniões refletidas. Como tal, o destaque dado ao diálogo é ainda maior, tornando-se a peça fundamental e indispensável na pedagogia da Filosofia, uma vez que promove nas crianças a capacidade de reflexão e comunicação em comunidade (Vansieleghem e Kennedy, 2011, p. 178). Os autores dizem-nos ainda que, quando se começou a substituir a preposição “para” por “com”, deu-se início a um movimento que se desenvolveu através do que consideram a segunda geração. Se o termo “Filosofia para Crianças” designa o Programa original, já o termo “Filosofia com Crianças” indica todo um movimento que dentro da sua variedade engloba diferentes abordagens, cada uma delas com as suas próprias técnicas, estratégias e metodologias (Vansieleghem e Kennedy, 2011, p. 178 e 179)¹⁴.

¹³ “It is characteristic of this generation that these new ideas are not considered an attack on its predecessors but as a necessary step that takes into account the changing circumstances of the global and educational environment and, hence, are understood as a form of self-correction.”

¹⁴ Quando, na nossa Dissertação, pretendermos englobar todas as abordagens que foram desenvolvidas para levar a Filosofia às crianças iremos utilizar o termo “Filosofia para/com Crianças”.

Convém salientar que uma das mudanças mais significativas desta segunda geração é não se limitar à utilização das novelas do Programa original como ponto de partida para as sessões em comunidade de investigação filosófica. Sendo assim, embora muitas dessas abordagens sigam as linhas gerais do Programa inicial, utilizam obras de Literatura Infantil como ponto de partida para o diálogo. Foi Gareth Matthews, em 1976, que começou a utilizar obras de Literatura Infantil em sessões em comunidade de investigação filosófica. Embora Lipman e Sharp no início não tivessem aceitado essa ideia, mais tarde acabaram por se aperceber do seu valor, o que levou Lipman a convidar Matthews para escrever uma coluna intitulada “Thinking in Stories” para a revista *Thinking* do IAPC. Nessa coluna, Matthews apresentava obras de Literatura Infantil e discutia o seu conteúdo filosófico. Além de ter sido editor colaborador da revista, escreveu um total de 58 artigos na referida coluna, desde o seu primeiro número em 1979 até 2006 (Gregory, 2017, p. 214). Nos anos seguintes e até 2014, altura em que a revista *Thinking* terminou as suas publicações, a coluna “Thinking in Stories” foi escrita por Peter Shea¹⁵. Todos os volumes da Revista estão disponíveis no repositório da Montclair State University, no Montclair State Digital Commons, sendo de acesso livre para download e consulta¹⁶.

Reforçando esta ideia de que haveria uma abertura por parte de Lipman no que diz respeito à utilização de obras literárias, Alves e Muraro (2020) afirmam que apesar de existirem manuais específicos para cada novela, um currículo e uma metodologia associada à Filosofia para Crianças, Lipman nunca pretendeu que o seu Programa fosse uma norma, uma regra a ser seguida à risca, pois compreendia “que cada lugar, cada contexto tem a sua especificidade, bem como cada professor a sua capacidade de recriar conforme o seu contexto e valores” (p. 15).

Por outro lado, Haynes e Murriss (2011) explicam, nas notas do seu artigo “An Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy with Children”, que quando Karin Murriss desenvolveu a sua própria metodologia para implementar a Filosofia para Crianças utilizando livros ilustrados (*picturebooks*) em vez das novelas, foi o próprio Matthew Lipman que lhe pediu, em 1992, por uma questão de clareza,

¹⁵ Professor de Filosofia na Gustavus Adolphus College e na Minnesota State University (2006-2014).

¹⁶ Informações recolhidas no site da Montclair State University: <https://www.montclair.edu/iapc/thinking-the-journal-of-philosophy-for-children/> (Acedido em abril de 2025).

para não utilizar o nome do seu Programa. Desde essa altura, Murrís optou por utilizar o termo Filosofia com Crianças¹⁷ (Haynes e Murrís, 2011, p. 300).

Segundo Costa e Carvalho (2020) a “designação mais consensualmente adotada” após mais de quatro décadas depois do nascimento do Programa original é Filosofia para/com Crianças uma vez que inclui “num mesmo nome” os “especialistas e praticantes que, de alguma forma, defendem formas alternativas de relacionar filosofia e infância” (p. 38).

Apesar de Lipman (2023), na sua autobiografia, não mencionar a Filosofia com Crianças, nem as diversas abordagens ao Programa original que foram sendo desenvolvidas posteriormente, quando aborda o sucesso do seu Programa noutros países, refere:

As histórias que em Filosofia para Crianças servem como textos são complementadas por outras histórias que contêm seus próprios conceitos filosóficos e sua própria interpretação da lógica, ética, metafísica e assim por diante (p. 177).

Não conseguimos perceber se “as histórias” a que Lipman se está a referir são as das novelas que escreveu ou se são histórias em geral, o que nos leva a considerar que talvez com esta afirmação esteja, de certa forma, a aceitar a possibilidade de serem utilizados outros livros como ponto de partida para as sessões em comunidade de investigação filosófica sem, contudo, o afirmar claramente. Por outro lado, também se podia estar a referir às histórias que as crianças criam na sua imaginação quando se envolvem num diálogo sobre as novelas. Independentemente do ponto de partida que seja escolhido, quando este não faz parte do Programa original, nem é um material validado pelo IAPC, deve ser escolhido com algum cuidado, tal como nos explica Gregory (2017):

Professores e alunos com maior sensibilidade para temas filosóficos e com alguma habilidade de raciocínio e diálogo podem usar todos os tipos de materiais para estimular uma investigação filosófica, por exemplo, curtas metragens, histórias que as crianças trazem para a sala de aula, eventos atuais

¹⁷ Philosophy with Children (PwC), nome que também foi adotado por outros, uma vez que expressa o lado mais democrático e colaborativo desta prática. Os praticantes da Filosofia com Crianças utilizam diferentes recursos educativos como ponto de partida para as sessões em comunidade de investigação filosófica.

e literatura infantil. Contudo, tais materiais devem ser selecionados cuidadosamente, seguindo os mesmos critérios (p. 214 e 215, tradução nossa)¹⁸.

Segundo o autor, esses critérios que devem ser tidos em conta são os mesmos que se aplicam à escrita de histórias filosóficas,¹⁹ uma vez que só assim poderão levar as crianças ao questionamento e à dúvida. Como tal, deve-se ter em conta se o material que vamos utilizar apresenta um tema ou temas filosóficos e perspectivas diferentes sobre os mesmos. O material em questão também deve conter um diálogo que sirva como exemplo, mas que não seja influenciador de uma determinada perspectiva. Há ainda a considerar a possibilidade de esse material apresentar ideias importantes da história da Filosofia que se relacionem com o tema ou temas abordados (Gregory, 2017, p. 214).

No que diz respeito à utilização de outros materiais como ponto de partida numa sessão em comunidade de investigação filosófica, Costa Carvalho (2020) salienta que:

não será de somenos importância sublinhar que a substituição desse currículo sequencial formalizado, tal como foi concebido por Lipman e Sharp, por um conjunto avulso de outros materiais pedagógicos, mormente os já utilizados pelos educadores e professores noutros contextos curriculares, também não se apresenta como uma opção isenta de perigos (p. 38).

Por seu lado, Haynes (2008), também destaca que a escolha dos materiais que vão servir como ponto de partida em sessões em comunidade de investigação filosófica deve ser feita de forma cuidadosa e apresenta os critérios de escolha que considera essenciais para professores e educadores sem formação em Filosofia utilizarem. A autora explica que a escolha deve ser baseada na capacidade de o material em questão produzir perplexidade, expressar ambiguidade ou evocar uma resposta profunda e acrescenta que é na Literatura Infantil, em especial nos livros ilustrados (*picturebooks*) que se pode encontrar material que estimule um questionamento mais profundo (p. 28).

¹⁸ “Teachers and students with greater sensitivity to philosophical themes, and with some skill at reasoning and dialogue may use all manner of materials to stimulate a philosophical inquiry, e.g., film clips, stories the children bring to the classroom, current events, and children's literature. However, such materials should be selected carefully, for the same criteria.”

¹⁹ No *Advanced Summer Seminar in Philosophy for Children* organizado pelo IAPC são feitos estudos sobre a arte de escrever histórias filosóficas.

Em alternativa, Gregory (2017) lembra que apesar do currículo de Filosofia para Crianças estar sempre a precisar de atualizações, continua a ser um instrumento fundamental para professores e alunos que não tenham formação em Filosofia pois

torna os temas filosóficos fáceis de reconhecer; retrata crianças envolvidas num diálogo filosófico complexo; inclui exercícios de raciocínio e atividades de exploração conceptual; tenta reconstruir importantes posições e argumentos filosóficos históricos ao nível do discurso das crianças pequenas, para que as crianças se possam familiarizar com eles, tanto como recursos para as suas próprias investigações, como meio de aprender sobre a sua herança cultural (p. 214, tradução nossa)²⁰.

Podemos, assim, afirmar que a seleção do material a utilizar como ponto de partida para uma sessão em comunidade de investigação filosófica é um processo que envolve um trabalho prévio de compreensão, por parte do adulto, das potencialidades filosóficas do material em questão. Seja um livro, uma música, uma obra de arte, um pequeno vídeo ou até mesmo um desenho elaborado pelas próprias crianças, o material utilizado como ponto de partida para uma sessão em comunidade de investigação filosófica, o importante é que as crianças se possam envolver num diálogo consciente e rigoroso que, com base nas suas próprias experiências, explorem as diversas dimensões filosóficas de problemáticas que possam surgir durante a sessão (Gregory, 2017, p. 217).

Independentemente da preposição que se use para designar as sessões em comunidade de investigação filosófica,

a filosofia para crianças é hoje uma área de pensamento, que, reconhecendo um momento fundacional importante no currículo do IAPC, floresceu a partir desse projeto e evidenciou todo o manancial de potencialidade inscrito na aproximação entre a infância e a filosofia e, talvez, mais importante, de relação com ela (Costa Carvalho, 2020, p. 39).

Sendo que essa aproximação entre a Filosofia e a infância é uma construção que se edifica no seio da comunidade de investigação filosófica, parece-nos essencial

²⁰ "... it makes philosophical themes easy to recognize; it portrays children engaged in complex philosophical dialogue; it includes reasoning exercises and conceptual exploration activities; it attempts to reconstruct important historical philosophical positions and arguments at the level of young children's discourse so that children can be acquainted with these, both as resources for their own inquiries, and as a means of learning about their cultural heritage."

aprofundar esse conceito que foi criado e desenvolvido por Matthew Lipman (1988) e Ann Sharp (1987) para a implementação do Programa original da Filosofia para Crianças e no qual centrámos a temática da nossa Dissertação.

1.1.3 – A comunidade de investigação filosófica

O que é, afinal, uma comunidade de investigação filosófica? Como funciona este método criado por Lipman e Sharp? Em que medida é um método? Para tentarmos compreender este conceito tão versátil e multifacetado iremos, primeiramente, analisar o que os seus criadores escreveram sobre o assunto e, posteriormente, abordar algumas considerações de outros autores ligados à Filosofia para/com Crianças.

A comunidade de investigação filosófica enquanto método desenvolvido por Lipman e Sharp é constituído por cinco momentos em que o primeiro é a leitura de um texto filosófico, o segundo é a elaboração das perguntas, o terceiro é o diálogo sobre as perguntas, o quarto é a apresentação de exercícios ou planos de discussão para aprofundamento da investigação e o último momento é a aplicação do que foi discutido em outras formas de expressão: escrita criativa, dramatizações, etc. Independentemente das alterações que foram feitas ao longo dos anos, este método tem mostrado o seu valor para a prática da Filosofia mantendo-se válido desde os anos 70 (Gregory, 2017, p. 212 e 213).

Para melhor compreendermos este método pioneiro que tem por base o diálogo, recorreremos à obra *A filosofia vai à escola* de Matthew Lipman (1988), onde o conceito de comunidade é definido da seguinte forma: “as comunidades são caracterizadas por relações frente a frente, onde cada membro da comunidade conhece pessoalmente todos os outros membros” (p. 141). Ao definir, isoladamente, o termo comunidade, está a fortalecer a importância dos diversos membros da comunidade se conhecerem pessoalmente e de estarem frente a frente nos momentos de interação do grupo. Por esse motivo, as salas de aula são espaços privilegiados para implementar o Programa da Filosofia para Crianças, uma vez que as crianças se conhecem e estão diariamente frente a frente nas mais diversas atividades e situações. É nessa interação umas com as outras que as crianças vão formando uma comunidade de experiência partilhada. Sendo que uma comunidade de experiência partilhada é

muito mais do que uma transmissão de conhecimentos e valores, Lipman (1988) reforça a ideia de que há comunidade quando na partilha de experiências se dá a oportunidade aos outros participantes de perceberem o significado dessas partilhas: “[...] onde quer que a experiência seja compartilhada de forma a permitir que os participantes descubram o significado de sua participação, há uma comunidade” (p. 141).

No entanto, para os membros da comunidade conseguirem interpretar e compreender os argumentos apresentados pelos outros membros, Sharp (1987) explica que as crianças entendem o que o colega está a dizer quando interiorizam o que ouviram de forma a essas ideias fazerem sentido para elas (p. 40). A comunidade de investigação filosófica representa, assim, o aprender com os outros e é um exemplo do valor das experiências partilhadas na construção do conhecimento (Lipman, 1991, p.17). Segundo Lipman (2003), os próprios alunos, quando participam em sessões numa comunidade de investigação filosófica, apercebem-se de que enriquecem o seu processo de aprendizagem com a troca de experiências com os colegas (p. 93). O autor explica, ainda, que essas experiências devem resultar de um diálogo com um determinado rumo argumentativo e que se vai desenrolando consoante as intervenções dos membros da comunidade (Lipman, 1991, p. 6).

Nesse sentido, Lipman (1991) considera importante distinguir os conceitos de ‘diálogo’ e de ‘conversa’, de forma a evidenciar que dialogar é explorar, investigar, questionar; muito diferente de conversar, que define como uma troca de sentimentos, pensamentos e informações. Enquanto numa conversa a nota pessoal é forte e o fio lógico é mais fraco, num diálogo acontece exatamente o contrário, a lógica impera sobre o pessoal, havendo continuidade e evolução na discussão devido à apresentação lógica de argumentos e contra-argumentos (p. 9).

Esses argumentos e contra-argumentos, para Ann Sharp (1991), permitem que surja compreensão e significado, facilitando a capacidade de cada participante julgar, no final da sessão em comunidade de investigação, o diálogo da própria comunidade. A autora salienta, ainda, que os significados que se podem retirar de uma investigação em comunidade são muito mais abrangentes e significantes do que o resultado das experiências individuais e pessoais dos participantes que são, de certa forma, a base para dar início ao diálogo. É o diálogo entre os seus membros que traz vitalidade à

comunidade de investigação filosófica, pois fazer perguntas não é suficiente se o grupo não estiver envolvido na procura da compreensão dos temas. Os participantes têm de se sentir desafiados e perturbados pelas ideias dos outros para se motivarem a participar neste processo de reconstrução dos assuntos, usando critérios de coerência, consistência e abrangência, aliados a uma sensibilidade perante a particularidade de cada situação específica (Sharp, 1991, p. 33 e 34).

Os diálogos desenvolvidos na comunidade de investigação filosófica, segundo Lipman (2003), visam obter resultados práticos, ou seja, decisões, conclusões e/ou acordos, o que implica que os seus participantes trabalhem em conjunto na procura de interpretar e compreender as questões levantadas e os argumentos apresentados (p. 111). Posto isto, podemos definir o conceito de comunidade de investigação filosófica como:

um conjunto de pessoas dispostas a investigar em conjunto sobre questões que são de interesse mútuo, de uma forma colaborativa e não competitiva, e no processo fomentar as suas próprias capacidades de pensamento criativo, crítico e atencioso e de tomada de boas decisões (Sharp, 2009, p. 301, tradução nossa)²¹.

Numa tentativa de explicar melhor o que é a comunidade de investigação filosófica, Ann Sharp (2009) compara-a a um jogo de xadrez, ou seja, apesar de ser necessário conhecer as regras do jogo para se jogar bem e ser necessário cumprir uma série de rituais, nunca se consegue prever as jogadas do adversário. Na comunidade de investigação filosófica acontece o mesmo, pois apesar de haver uma série de protocolos que devem ser seguidos, nunca podemos prever o sentido que o diálogo irá tomar no seio da comunidade. Os rituais ou protocolos a que se refere a autora são a escuta atenta, a construção de argumentos com base nas ideias dos outros, o cuidado com os sentimentos dos outros e o deixar de lado os nossos próprios egos (p. 302).

Por conseguinte, para Lipman e Sharp a comunidade de investigação filosófica é um método que permite, através de uma prática continuada, um crescimento dos seus membros, uma transformação pessoal e moral que acaba por influenciar as suas ações e decisões diárias, tornando-os mais conscientes dos seus próprios pensamentos e

²¹ "Such a community is a group of people who are willing to inquire together about issues that are of mutual interest in a collaborative, non-competitive fashion, and in the process foster their own capabilities for creative, critical, and caring thinking and good judgment making."

ideias, capazes de expressar e explicar os seus argumentos (Sharp, 1991, p.35). Quando isso acontece, a comunidade de investigação filosófica deixa de ser um simples grupo de pessoas, transformando-se numa

comunidade na qual as opiniões individuais são trocadas e servem como fonte para investigações posteriores. Os participantes são capazes de estar plenamente presentes uns com os outros, de tal forma que todo o significado e vitalidade do diálogo sejam partilhados. Os participantes não falam sobre si mesmos, mas oferecem significados aos quais outros podem responder (Sharp, 1991, p. 33, tradução nossa)²².

Ann Sharp (2009) acrescenta ainda que a comunidade de investigação filosófica “é um ideal em direção ao qual as crianças trabalham através da autocorreção. É guiado por critérios como igualitarismo, poder não coercivo, diálogo aberto, verdade e significado” (Sharp, 2009, p 305, tradução nossa)²³. A autora também explica que o que mantém unida a comunidade de investigação é a lealdade e solidariedade que se vão desenvolvendo e crescendo no seu seio, com a continuidade do grupo ao longo do tempo. Na sua opinião, o diálogo com os outros na comunidade de investigação filosófica promove a liberdade, o debate, a partilha de experiências, a solidariedade e afinidade, preparando os seus membros para, num futuro próximo, terem um papel ativo na sociedade (Sharp, 1991, p. 36).

Segundo Tibaldeo (2023), “a comunidade de investigação de Lipman e Sharp personificava a ideia pragmática de indagação como uma procura prática e comunitária de conhecimento” (p. 36, tradução nossa)²⁴. O autor refere, ainda, que a comunidade de investigação filosófica pensada por Lipman e Sharp não é um espaço onde se procura eliminar as diferenças entre indivíduos, mas sim um espaço onde se pretende desenvolver um equilíbrio entre a liberdade de nos expressarmos livremente e o compromisso de ouvir os outros, a vontade de participar e a obrigação de escutar.

²² “What one observes is a community in which individual opinions are exchanged and serve as the source for further inquiry. Participants are capable of being fully *present* to each other in such a way that the entire meaning and vitality of the dialogue is shared. Participants do not talk about themselves but rather offer meanings to which others may make a response.”

²³ “The community of inquiry is an ideal toward which children work by self-correction. It is guided by criteria such as egalitarianism, non-coercive power, open-ended dialogue, truth, and meaning.”

²⁴ [...] “Lipman and Sharp’s “community of inquiry” embodied the pragmatist idea of inquiry as a practical and communal quest for knowledge [...]”

Um espaço privilegiado de respeito e inclusão de modos de expressão, de ideias, crenças, grupos e indivíduos (Tibaldeo, 2023, p. 37).

Muitos outros autores se têm debruçado sobre o conceito de comunidade de investigação filosófica, após a sua criação por Lipman e Sharp, devido à importância que este método tem na implementação do Programa da Filosofia para Crianças. Algumas dessas definições apresentam semelhanças às dos seus criadores e outras levantam algumas questões sobre a criação de modelos ou receitas na prática filosófica, bem como na finalidade da sua prática. Nesse sentido, Kohan (1999) diz-nos que

A filosofia não se aplica. Se pratica, se vive, se tem uma experiência dela. Para isso, não pode haver receitas, manuais ou fórmulas prontas, mas sim a própria filosofia, suas perguntas e seus métodos desenvolvidos ao longo da sua história (p. 71).

Na opinião do autor, quando Lipman criou o currículo e o método para o aplicar, desenvolveu uma forma de institucionalizar a Filosofia para Crianças enquanto que, ao mesmo tempo, abria o caminho para a pesquisa sobre “a fundamentação, os métodos e as finalidades desta prática” (Kohan, 1999, p. 70). Acrescenta ainda que Lipman desenvolveu uma prática educativa inédita para levar a Filosofia às crianças através da comunidade de investigação filosófica, abrindo assim um mundo de possibilidades para quem se propõe a continuar o seu trabalho (Kohan, 1999, p. 132). No entanto, reforça a ideia de que ao impormos às crianças uma metodologia estamos, de certa forma, a impedir que possam desenvolver a sua própria maneira de estar na Filosofia:

Tudo o que as crianças necessitam é que as deixemos criar. Impor-lhes nossas criações e ainda nosso modo de criar é impor-lhes uma experiência alheia do mundo e impedir-lhes de desenvolvê-la de maneira própria. Gerar as condições para que as crianças possam pintar sua própria aquarela da filosofia e do mundo é, talvez, um dos maiores desafios para nós que compartilhamos esta ideia de reunir crianças e filosofia (Kohan, 1999, p. 72).

Nesta mesma linha, Giuseppe Ferraro (2022) também compara a Filosofia a uma obra de arte que não pode ser reproduzida nem copiada, mas sim improvisada consoante o estilo do seu autor (p. 14) e que não pode ser ensinada como se ensina uma habilidade:

A filosofia não será uma disciplina ao lado de outras, não será um ensino junto a outros, será, antes, o que deve ser aprendido como a própria condição do ensino. Ela não é, portanto, uma didática, mas sim o que possibilita ensinar, sem que seja possível ensiná-la como uma técnica (Ferraro, 2022, p. 36).

Sendo assim, estar em Filosofia com crianças é uma procura constante uma vez que, na opinião de Ferraro (2022) e numa perspectiva semelhante à de Kohan, não há um modelo para levar a Filosofia às crianças nem um currículo confeccionado. Explica que “se trata de estar na situação que se estabelece ou que se encontra”, uma vez que é essencial “estar entre as vozes e a atenção que elas exigem” (p. 66). Utilizando termos relacionados com a música, uma das sete artes, define a comunidade como um “círculo de vozes” que quando estão juntas formam um coro que “se estabelece abrindo o caminho em direção a uma ideia, um olhar em perspectiva, a distância (p. 65)”. O autor explica também que a comunidade é como um círculo, um círculo de vozes onde a diferença é bem-vinda e não é motivo para separar ou excluir. Quando isso acontece, a comunidade encontra o seu ponto comum, a afinação (Ferraro, 2022, p. 148) e utiliza o termo “círculo de ressonância do campo didático” para identificar os momentos em comunidade quando ouve as vozes das crianças (p. 72).

Tal como Lipman e Sharp, Ferraro (2022) também reforça a importância do diálogo, explicando que há diálogo quando encontramos as nossas próprias palavras ao escutarmos os outros (p. 82). O autor descreve o diálogo dentro da comunidade como uma dança, um conjunto de movimentos que devem ser efetuados quer pelas crianças, como pelos adultos que estejam presentes:

Quem dialoga desse modo não faz uma pergunta para ter uma resposta, mas se pergunta na escuta do outro, que lhe sinaliza o seu avançar, o segue, move o passo, o faz mudar de direção, o solicita, não fosse pelo próprio querer entender o seu expressar-se, onde quer chegar aproximando-se do que tem em mente (Ferraro, 2022, p. 82).

Portanto, na opinião do autor, os diálogos não têm um fim, são inconclusivos e permanecem abertos (Ferraro, 2022, p. 81). Ao estarmos entre as vozes das crianças, estamos a criar “um mundo novo”, uma comunidade que depende muito dos laços/sentimentos que se desenvolvem entre todos (Ferraro, 2022, p. 167 e 168).

Num registo mais aproximado ao de Lipman e Sharp, D. Kennedy e N. Kennedy (2012) definem a comunidade de investigação filosófica como “uma comunidade intencional de discurso num grupo de pessoas que se encontram, regularmente, para dialogarem sobre conceitos e problemáticas de natureza filosófica” (p.97, tradução nossa)²⁵. Conceitos como a verdade, a justiça, a economia, a amizade e a educação, que os autores consideram comuns, centrais e discutíveis (Kennedy e Kennedy, 2012, p. 97 e 98). Os autores explicam, ainda, que embora cada grupo possa ter diferentes formas de se envolver no diálogo (pode haver grupos mais focados e disciplinados em relação ao rigor académico do seu discurso ou grupos que se encontram sem qualquer tipo de ordem de trabalhos), desde que se empenhem em discutir criticamente os assuntos com a intenção de chegar a um novo significado ou sentido, estão a produzir diálogo filosófico. Para o grupo chegar a um novo significado ou sentido, tem de desafiar e testar as convicções uns dos outros dentro da comunidade de investigação filosófica e assim experienciar uma reconstrução das suas próprias opiniões (Kennedy e Kennedy, 2012, p. 98).

Apresentando uma perspetiva mais direcionada para a educação, Alves e Muraro (2020) definem a comunidade de investigação como “um grupo de pessoas, neste caso, alunos e professores, empenhados conjuntamente a investigar um assunto que é problemático” (p. 21). Acrescentam também que os assuntos a investigar devem pertencer ao universo dos alunos, pois apenas dessa forma se pode garantir que sejam o veículo para uma aprendizagem significativa. Também destacam a importância de haver diálogo (entre dois ou mais indivíduos) com intenção de se chegar à compreensão do assunto em discussão (Alves e Muraro, 2020, p. 21). Os autores referem que “o propósito da Comunidade de Investigação é o desenvolvimento da autonomia”, isto é, o desenvolvimento de pensadores autónomos. Entendem como pensadores autónomos aquelas pessoas que pensam por si mesmas na relação com os outros, em vez de simplesmente repetirem o que outros dizem ou pensam (Alves e Muraro, 2020, p. 24). Esta versatilidade da comunidade de investigação em desenvolver pensadores autónomos é, segundo Alves e Muraro, o que a torna um

²⁵ “A community of philosophical inquiry (CPI) is understood here as an intentional speech community in the form of a relatively stable and regularly attending group of people who meet in order to dialogue with each other about philosophical concepts [...]”

instrumento fundamental na prática educativa, uma vez que “não se restringe à avaliação de acúmulo de conhecimento, mas ao complexo processo do agir social” (2020, p. 24). É na comunidade de investigação filosófica que as crianças praticam aspectos éticos que fortalecem a sua cidadania, quando têm empatia e revelam respeito uns pelos outros, são capazes de ouvir e falar de forma acolhedora nos momentos adequados, confiam em si e nos outros e apercebem-se de que têm direitos e deveres. Indo ao encontro da linha do Programa original, os autores reforçam que estes valores que vão sendo praticados nas sessões em comunidade de investigação filosófica, são os valores que mais tarde guiarão as crianças na sua vida adulta em sociedade (Alves e Muraro, 2020, p. 24).

Também podemos encontrar esta ligação entre a comunidade de investigação filosófica e a sociedade na obra de Kohan (1999) quando explica que a comunidade de investigação filosófica, como foi pensada por Lipman, é uma prática que quando assimilada pelos seus praticantes irá influenciar, no futuro, a forma como estes estão na sua vida em sociedade:

a filosofia coadjuvária em moldar pessoas e instituições mais democráticas, no sentido de praticar um modo de vida em que as relações sociais estejam marcadas pela ligação, a cooperação, a deliberação, e que tenham, ao mesmo tempo, a capacidade de reacomodar e retificar hábitos e práticas sociais (Kohan, 1999, p. 131).

Haynes (2008) também nos apresenta uma definição em consonância com as que foram apresentadas anteriormente, mas com base nas comunidades de investigação que se formam nas salas de aula. Para a autora, cada comunidade escolar de investigação é uma colaboração única entre um grupo de pessoas que se encontram num lugar e num tempo distinto, que vão utilizando as suas experiências de vida durante a sessão (p. 31), com o objetivo de, através do diálogo partilhado, chegarem a um novo significado ou acordo (p. 37). A autora também reforça a necessidade de as sessões serem regulares, pois só assim é que as crianças começam a adquirir a confiança necessária para exprimirem as suas opiniões e pontos de vista (Haynes, 2008, p. 31). Apesar de se referir à abordagem da comunidade de investigação filosófica de forma próxima à utilizada no Programa original da Filosofia

para Crianças, Joanna Haynes²⁶ enquadra-se na chamada segunda geração, uma vez que defende a utilização de materiais diversos como ponto de partida nas sessões, numa primeira fase escolhidos pelo professor e posteriormente, pelas próprias crianças.

Nos estágios iniciais do desenvolvimento de uma comunidade de investigação, o professor geralmente fornece um ponto de partida para perguntas. Os professores podem usar algum texto para ler em voz alta, como uma história, poema ou reportagem de jornal. Eles podem trazer um objeto ou tocar uma peça musical, ou mostrar um conjunto de fotografias, um desenho animado ou um documentário. Mais tarde, as crianças podem recorrer a perguntas de outras fontes que escolheram (Haynes, 2008, p. 27 e 28, tradução nossa)²⁷.

A comunidade de investigação filosófica é única e singular porque é constituída por um grupo de pessoas (adultos e crianças) que se juntam com regularidade, num sítio específico (preferencialmente sentadas em círculo) e que, além de se conhecerem mutuamente, desenvolvem laços afetivos uns com os outros. É na comunidade de investigação filosófica que são dadas as condições e o espaço para os participantes desenvolverem o pensamento (Haynes, 2008, p. 46).

Podemos encontrar semelhanças entre a comunidade de investigação filosófica e uma turma, não só ao nível da gestão do espaço físico da sessão (por exemplo, na forma como se podem organizar as mesas e as cadeiras), mas também das relações que se desenvolvem entre os alunos e entre os alunos e os professores nas atividades que realizam diariamente. Mas, perguntamos: embora haja um abismo entre ambas as abordagens, causado principalmente por professores que não estão dispostos a comprometer a sua autoridade nem a afastar-se das metas curriculares de conteúdos que têm de cumprir, como seria estabelecer uma ponte entre ambas? Se

²⁶ Joanna Hayes, sendo uma autora britânica, enquadra-se na adaptação que foi feita do Programa original para o contexto do Reino Unido que, desde o início, desenvolveu alternativas ao uso das novelas como ponto de partida para as atividades com as crianças. Isto deveu-se a uma série de fatores como, por exemplo, a falta de tempo dos docentes em estudar os manuais que acompanham as novelas antes das sessões, à falta de familiaridade com a linguagem utilizada nas novelas, às diferenças culturais e linguísticas entre os dois países que se acentuavam nos diálogos das próprias personagens das novelas. Em alternativa, os autores e praticantes do Reino Unido optaram pelo uso de obras de Literatura Infantil, fotografias, objetos, obras de arte, etc. (SAPERRE, *Level 2 Handbook*).

²⁷ "In the early stages of the development of a community of enquiry the teacher usually provides a starting point for questions. Teachers can use some text to read aloud, such as a story, poem or newspaper report. They may bring an object or play a piece of music, or show a set of photographs, a cartoon or a documentary film. Later on, children may draw on questions from other sources that they have chosen."

considerarmos as palavras de Kohan de que a Filosofia não se aplica, mas se vive (1999, p. 71) e as aplicarmos à Educação, talvez consigamos perceber que podemos oferecer às crianças uma oportunidade para experienciarem a sua própria maneira de estar na escola. Ou seja, talvez não baste transmitir conceitos e ensinar a trabalhar certos conteúdos, mas tenham de ser as próprias crianças a descobrir as coisas à sua maneira. No que se transformariam as turmas que conseguissem construir e atravessar essa ponte? E que professores poderíamos ser com elas?

1.2 – As crianças e o facilitador na comunidade de investigação filosófica

Quando Matthew Lipman decidiu mudar o rumo da sua vida profissional e enveredar por uma Filosofia voltada para as crianças, planeou dedicar-se a esse projeto pelo menos durante dez anos e só depois regressar à Filosofia dita tradicional²⁸ (Lipman, 2023, p. 128). Mas isso nunca aconteceu, pois, com o crescimento do Programa da Filosofia para Crianças, o volume de trabalho no IAPC foi sempre aumentando de tal forma que acabou por se tornar num legado de uma vida.

Com a novela *Harry Stottlemeier's Discovery* e o respetivo manual em desenvolvimento, o foco do trabalho de Lipman e Sharp direcionou-se para a formação de professores e para a realização de vários estudos com crianças. Depressa concluíram que “os professores precisavam ter, pelo menos, dois semestres de preparação e estágio ao invés de um”, formato que foi mantido durante algum tempo até o IAPC começar a oferecer uma “gama de modelos alternativos de formação com estágio” (Lipman, 2023, p. 144).

A primeira tentativa de trazer às escolas a história de Harry Stottlemeier e o seu manual aconteceu em 1975, com professores e alunos do 2.º Ciclo, através da realização de formação aos professores e de uma pesquisa educacional sobre essa prática com as crianças. A formação dada aos professores consistia em prepará-los para apresentarem um episódio da novela às crianças, o que implicava que Lipman e Sharp desenvolvessem as ideias principais do referido capítulo, passando-as posteriormente aos professores que as tentavam aplicar no dia seguinte com os seus grupos de crianças. A pesquisa tinha como objetivo verificar se havia uma melhoria

²⁸ Quando utiliza o termo Filosofia tradicional, Lipman está a referir-se à Filosofia académica, ao seu trabalho enquanto professor universitário de Filosofia.

estatística ao nível do desempenho dos alunos na leitura, após terem participado em sessões em comunidade de investigação filosófica. As conclusões desse estudo permitiram verificar que “embora os alunos apresentassem uma melhoria em seus resultados, a diferença não era estatisticamente significativa” (Lipman, 2023, p. 143 e 144). Apesar desses resultados, Lipman continuou empenhado no desenvolvimento e na implementação do seu Programa.

À medida que os grupos de professores iam aumentando nas formações, Lipman e Sharp perceberam que tinham falta de pessoas capazes de dar essa formação e optaram por começar a formar formadores que depois seriam os responsáveis por preparar os professores para aplicar o Programa da Filosofia para Crianças nas salas de aula. Para isso, resolveram que cada equipa de formadores deveria ser composta por um especialista em Filosofia e outro em Educação e que seriam eles próprios, Lipman e Sharp, a tratar da formação dessas equipas (Lipman, 2023, p. 144). Embora estes workshops iniciais tenham sido bem-sucedidos, por questões financeiras e pela carga horária ser exigente, optaram por recrutar filósofos e prepará-los para atuarem nas escolas (Lipman, 2023, p. 145). Uns anos mais tarde, Lipman foi convidado pela Secretaria de Educação Superior de Nova Jersey para integrar uma *task-force* que promoveu a formação e aplicação da Filosofia para Crianças junto de milhares de crianças e centenas de professores (Lipman, 2023, p. 147). Segundo Lipman,

foram necessários os primeiros dez anos de existência do IAPC – de 1975 a 1985 – para colocar em ordem seu programa e abordagem. Durante esse período, continuamos a desenvolver o currículo de Filosofia para Crianças, assim como seu processo de ensino, suas equipes de formação, sua base estatística e seu posicionamento acadêmico (2023, p. 147).

Ao longo das décadas de 1980 e 1990, Lipman continuou dedicado a encorajar professores e escolas a experimentar a abordagem educativa do IAPC através da Filosofia, oferecendo uma “crescente espiral de sofisticação, uma experiência mais profunda de filosofia a aprender: como fazê-la funcionar com sucesso na sala de aula” (Lipman, 2023, p. 149).

Como já referimos no subcapítulo anterior, para pôr em prática o Programa da Filosofia para Crianças foi necessário implementar o método da comunidade de investigação filosófica que, segundo Sharp (1987), é um conceito complexo, pois

envolve pessoas que de certa forma têm um relacionamento umas com as outras, que comunicam entre si de forma imparcial, ouvindo os outros e reconstruindo as suas próprias ideias à medida que o diálogo dentro da comunidade vai fluindo (p.42).

Para que a comunidade de investigação filosófica funcionasse numa sala de aula, conforme Lipman (2023) pretendia, seria necessário que os professores tivessem uma mente aberta e que fossem capazes de “desaprender muito do que é considerado inquestionável antes de poder aceitar algo novo e diferente” (p. 155). Como definir então os papéis dos membros da comunidade de investigação filosófica? Em que medida a dinâmica da comunidade de investigação filosófica diverge da dinâmica da sala de aula?

Enquanto membros de uma comunidade de investigação filosófica, os alunos e o professor formam uma parceria que tem como objetivo o diálogo colaborativo sobre questões ou problemas, ou seja, envolvem-se num diálogo que vai tecendo um raciocínio coletivo (Lipman, 2003, p. 111). Segundo Lipman (2003), numa sala de aula tradicional não há lugar para esta parceria porque geralmente o professor faz uma pergunta e os alunos tendem a responder de forma mecânica, sem qualquer hesitação ou perplexidade, como se nem pensassem no assunto antes de responder (p. 21). O autor explica, ainda, que no paradigma educativo padrão (ou tradicional) os professores são a autoridade que transmite os conhecimentos sobre o mundo aos alunos. Esses conhecimentos estão distribuídos por várias disciplinas com currículos extensos e os alunos limitam-se a absorver o que lhes é transmitido (p. 18). Logo, numa sala de aula onde imperasse o paradigma educativo tradicional, dificilmente haveria lugar para a metodologia da comunidade de investigação filosófica.

Por outro lado, numa sala de aula em que se implementasse o paradigma educativo reflexivo²⁹, já seria possível desenvolver o método da comunidade de investigação filosófica. Lipman (2003) esclarece que, no paradigma reflexivo, o foco do processo educativo não está na aquisição de informação, mas na compreensão das ligações existentes entre os assuntos que investigam nas diversas disciplinas. Os professores não são autoritários (reconhecem a possibilidade do erro) e incentivam o

²⁹ O paradigma educativo reflexivo surgiu em 1950, como um movimento baseado no trabalho de John Dewey, liderado por Ernest Bayles, H. Gordon Hullfish, Lawrence Metcalf, and others (Lipman, 2003, p. 36).

pensamento em grupo sobre o mundo, pois compreendem que o nosso conhecimento do mundo é ambíguo e misterioso. Além disso, esperam que os alunos sejam atenciosos, reflexivos e sensatos (p. 18 e 19). No paradigma padrão, “considera-se que os alunos pensam se estes aprendem o que lhes foi ensinado” enquanto que no paradigma reflexivo, “os alunos são considerados pensantes se participarem na comunidade de investigação” (Lipman, 2003, p. 19, tradução nossa).³⁰

Segundo Lipman (1988), quando a comunidade de investigação filosófica é implementada numa sala de aula, o professor passa a ser o membro da comunidade que facilita o diálogo, tornando-se num facilitador que, tal como um maestro, vai gerindo a orquestra de ideias e pensamentos, tentando orientar o diálogo filosófico sem “bloquear a linha da investigação”, mas sim acompanhando “com atenção aonde ela conduz” (p. 181). Tanto as crianças, como o professor, quando iniciam o diálogo, não fazem a menor ideia que direção irá tomar a investigação que estão nesse dia a fazer, mas têm de estar dispostos a seguir o rumo que surgir (Lipman, 2003, p. 111). Esta noção de seguir um argumento aonde este nos levar, segundo Lipman (2003), surgiu com Sócrates quando este a utilizou como princípio orientador da sua prática filosófica (p. 85). Lipman (1988) acrescenta, ainda, que é muito importante que o professor/facilitador saiba escutar as crianças, pois se estas notam que não estão a ser ouvidas, podem, por imitação, deixar de ouvir os adultos (p. 157). Nesse sentido, segundo Costa Carvalho (2020), reforçamos que:

A participação das crianças no diálogo não pode ser uma concessão que educadores e professores fazem aos seus alunos, ouvindo-os por breves instantes, mas antes o reconhecimento de que eles podem advir, e advêm de facto, válidos contributos para o pensamento da comunidade, para a filosofia enquanto património da humanidade. As crianças não devem ser apenas vistas, mas vistas e, sobretudo, ouvidas (p. 37).

Haynes (2008) também reforça o facto de que os professores têm de encarar as perguntas das crianças sem preconceitos e, quando estiverem em comunidade, devem envolver-se de forma genuína no diálogo. Os professores “precisam resistir ao desejo natural de conduzir a discussão numa direção planeada e evitar a tentação de mostrar

³⁰ “In the standard paradigm, students are considered to be thinking if they learn what they have been taught; in the reflective paradigm, students are considered to be thinking if they participate in the community of inquiry.”

às crianças que o ‘professor sabe o que é melhor’” (p. 35, tradução nossa)³¹. Sendo assim, a autora explica que os professores, enquanto facilitadores, não devem revelar os seus pontos de vista, mas sim manter uma postura neutra que demonstre consideração pelas ideias e pensamentos das crianças, incentivando assim o diálogo (Haynes, 2008, p. 35).

Para David Kennedy e Nadia Kennedy (2012), o papel do facilitador é o de assegurar as condições necessárias para ir movendo o diálogo da comunidade, de forma a que se consiga produzir juízos (lógicos ou éticos) que possibilitem a reconstrução das crenças e opiniões partilhadas. O facilitador deve ser como um treinador, capaz de orientar os seus atletas no treino que é a comunidade de investigação filosófica, regulando as intervenções das crianças, a duração dessas intervenções, pedindo para resumirem ou contextualizarem ideias, darem exemplos ou definirem algo, bem como encorajando hipóteses ou identificando suposições que ficaram por dizer (p. 99).

Já para Karin Murriss (2000), o facilitador deve estar familiarizado com a disciplina da Filosofia, “as suas questões, problemas e procedimentos”, pois, sem essa segurança, o facilitador não irá saber quando ou como intervir no diálogo da comunidade de investigação, de forma a tornar a discussão filosófica (p. 41). A autora é da opinião de que os professores, para se tornarem facilitadores, devem ter uma preparação adequada não só ao nível de treino na realização de sessões de Filosofia para/com Crianças, mas também ao nível dos conhecimentos académicos na disciplina de Filosofia (Murriss, 2000, p. 40). Explica, também, que cada facilitador tem a sua forma de orientar a sessão, havendo uns que durante o diálogo voltam, frequentemente, à questão inicial ou ponto de partida, enquanto outros, partem das questões que as crianças elaboraram após terem lido ou ouvido uma história e vão ajudando os membros da comunidade a construírem o diálogo com base nas ideias uns dos outros.

Lipman (2003) explica que as crianças, ao contrário dos adultos, não estão sempre à procura de soluções ou conclusões, ficando satisfeitas mesmo quando apenas retiram, de uma sessão em comunidade de investigação, uma simples distinção

³¹ “They need to resist a natural desire to lead the discussion in a planned direction and must avoid the temptation to show children that ‘teacher knows what's best’.”

filosófica, pois reconhecem que por pouco que seja, no fim da sessão ganharam sempre alguma coisa que antes não possuíam (p. 86). Indo ao encontro desta perspectiva, Sharp (2009) diz-nos que a comunidade de investigação filosófica desenvolve nas crianças a liberdade de pensar por si próprias e o agir em concordância, pois é no seio da comunidade que também aprendem a se autocorrigirem. Com a participação frequente nas sessões em comunidade de investigação, as crianças aprendem que podem estar erradas sobre as suas crenças e ideias quando ouvem e compreendem as posições dos colegas. Além disso, a familiaridade com os outros membros da comunidade dá-lhes a liberdade para mudar de ideias e reformular as suas próprias opiniões (p. 303). É na comunidade de investigação filosófica que as crianças

aprendem a olhar para os outros como pessoas, a ouvir uns aos outros, a desenvolver as ideias uns dos outros, a partilhar perspectivas e, eventualmente, chegar ao ponto em que podem tentar colmatar a multiplicidade de perspectivas, criando e descobrindo uma história que faz sentido para todos os participantes. Chamamos a este último sentido de criação de significado, compreensão ou, como diria mesmo, dar sentido ao mundo. (Sharp, 2009, p.301, tradução nossa)³²

Sendo assim, é no seio da comunidade de investigação filosófica que as crianças aprendem o sentido do que é discutido, através de um processo de questionamento e averiguação que lhes permite explorar os limites e a dimensão de conceitos familiares (Splitter e Sharp, 1995, p. 72). Para que isto aconteça, Lipman (2003) explica que não basta conversar, mas sim discutir, dialogar, envolver-se na conversação, ou seja, aprender a ouvir os outros para conseguir responder-lhes de forma eficiente. É necessário, também, aprender a seguir os diversos raciocínios que estão a ser explorados e desenvolvidos ao longo da discussão, a avaliar os pressupostos implícitos a cada expressão, tirar ilações, testar a coerência e a precisão de cada argumento,

³² “...learn to attend to each other as persons, to listen to each other, build on each other’s ideas, share perspectives, and eventually come to the point where they can attempt to bridge the multiplicity of perspectives by creating and discovering a story that makes sense to all participants. We call the latter meaning-making, understanding, or as same would say, making sense of the world.”

“aprender a pensar de forma independente, escolhendo livremente os próprios princípios” (p.165, tradução nossa).³³

Apesar de cada sessão em comunidade de investigação filosófica ser diferente e única, há alguns procedimentos que, no início, o professor/facilitador tem de ter uma atenção especial e intervir sempre que necessário. Nas primeiras sessões a intervenção do professor poderá vir a ser mais necessária, mas com o passar do tempo, serão os próprios alunos a intervir e restabelecer a dinâmica do grupo. Essa intervenção do professor/facilitador pode acontecer, por exemplo, quando as crianças não respeitam os colegas ou quando uma delas monopoliza o tempo em comunidade, dominando a discussão. Pode também ser preciso encorajar a participação de crianças mais reservadas, pois é importante que todos participem com as suas perspetivas, usando as suas próprias ideias. Não quer dizer que este incentivar a participação seja feito só oralmente, o professor/facilitador pode utilizar diversas formas de conseguir envolver todos os membros da comunidade, utilizando a escrita individual, o trabalho a pares ou em pequenos grupos.

Quando a comunidade começa a interagir como um grupo e não como uma turma, facilmente nos apercebemos que as crianças já conseguem realizar estas pequenas regulações sem a ajuda do professor/facilitador, revelando que acreditam na importância das sessões em comunidade de investigação filosófica, confiança no seu próprio diálogo e, ao mesmo tempo, mostram estar sensíveis e atentos para com os restantes colegas do grupo (Sharp, 2009, p. 304).

Ann Sharp define os membros de uma comunidade de investigação filosófica como

[...] pessoas com esperanças, sonhos, sentimentos, aspirações, medos, pontos fortes e fracos. Tal comunidade mantém-se unida pela consciência e aceitação do aluno do facto de que a sua participação é necessária para o crescimento

³³ “Mere talking must be converted into conversation, discussion, dialogue. This means learning to listen to others, as well as to respond effectively. It means learning to follow the various lines of reasoning taking place as the discussion proceeds: sizing up the assumptions that underlie each utterance, drawing inferences, testing for consistency and comprehensiveness, learning to think independently by freely choosing one’s own premises.”

de todos, intelectual, emocional e socialmente, e pela sua lealdade ao próprio grupo (2009, p. 305, tradução nossa).³⁴

Sharp (2009) acrescenta, ainda, que essa consciência é o que faz algumas crianças se calarem quando consideram que é o melhor para o diálogo do grupo ou, noutras alturas e contextos, oferecerem uma alternativa mais provocatória que aviva a discussão ou, ainda, questionarem por sua iniciativa a postura mais dominante de outros membros da comunidade às custas de outras crianças com posturas mais neutras (p. 305).

Como podemos perceber se um grupo já funciona como uma comunidade de investigação filosófica? Sharp explica-nos que há uma série de comportamentos sociais e cognitivos que podem ser observados e que nos mostram a evolução dos membros da comunidade. A autora (1991) identifica comportamentos cognitivos e sociais que se podem observar numa comunidade de investigação filosófica que funciona como um grupo. Relativamente aos comportamentos cognitivos, é passível de observarmos os seguintes: as crianças fazem perguntas pertinentes; dão e pedem justificações plausíveis; fazem ilações válidas; descobrem, definem, distinguem ou relacionam ideias e conceitos; dão hipóteses, exemplos e contraexemplos; fazem generalizações; usam e reconhecem critérios; deduzem consequências e implicações; procuram clarificações; revelam sensibilidade ao contexto; fazem analogias; identificam modelos; apresentam diferentes pontos de vista; reconhecem falácias lógicas; avaliam e expressam discriminações com base nas contribuições de outros (p. 31 e 32).

No que concerne aos comportamentos sociais, Sharp (1991) indica que se pode observar as crianças a ouvirem-se umas às outras; a aceitar e dar razões para apoiar os pontos de vista uns dos outros, mesmo quando não concordam; a encorajar os colegas a explicarem os seus pontos de vista e, também, a submeter os pontos de vista de todos a uma investigação crítica. “Um certo cuidado manifesta-se no grupo, não só ao nível dos procedimentos lógicos, mas também pelo crescimento de cada membro da

³⁴ “Members of a classroom community of inquiry are persons with hopes, dreams, feelings, aspirations, fears, strengths, and weaknesses. Such a community is held together by the student’s consciousness and acceptance of the fact that their participation is necessary for everyone’s growth, intellectually, emotionally, and socially, and by their loyalty to the group itself.”

comunidade” (Sharp, 1991, p.32, tradução nossa).³⁵ Esse cuidado presume uma abertura para se mudar de opinião e/ou de prioridades em prol do grupo e uma vontade da criança em ser afetada pelo outro. Para Sharp (1991), esse cuidado é essencial para o desenvolvimento da confiança e para o diálogo, confiança essa que é crucial, pois permite que as crianças pensem que são capazes de fazer uma diferença no mundo, desempenhando o seu papel, seja este qual for, num futuro próximo (p.32).

Numa comunidade de investigação filosófica que funciona, os participantes deixarão de considerar a si próprios e as suas realizações como importantes e passarão a concentrar-se no grupo e nas suas realizações. Não estão apenas conscientes do seu próprio pensamento, mas também começam a examinar e corrigir os métodos e procedimentos uns dos outros. Uma vez interiorizada a metodologia de autocorreção, eles têm a possibilidade de se tornarem pensadores críticos - indivíduos abertos à autocorreção, sensíveis ao contexto e que utilizam conscientemente critérios na tomada de juízos práticos (Sharp, 1991, p. 33, tradução nossa).³⁶

Este desenvolvimento enquanto indivíduos que as crianças vivenciam quando participam regularmente em sessões em comunidade de investigação filosófica permite que ganhem experiência em fazer juízos morais adequados, percorrendo um caminho interno de descoberta de si próprios, definindo as virtudes morais com as quais irão construir o sentido da sua vida (Sharp, 1991, p. 35). Lipman (2003) reforça esta ideia afirmando que “temos de aprender a ensinar as crianças a pensar por si próprias se quisermos ter uma democracia que valha a pena” (p. 35, tradução nossa).³⁷

Adolfo Agundez-Rodrigues (2018) apresenta uma ideia semelhante à de Lipman e Sharp no que diz respeito aos benefícios da prática de sessões em comunidade de investigação filosófica. Para o autor, as escolas que implementem essa metodologia são escolas que potenciam a natureza humana num contexto democrático, ou seja, há o desenvolvimento de valores morais quando nos centramos no diálogo (p. 678). O

³⁵ “A certain *care* is manifest in the group, not only care for the logical procedures but for the growth of each member of the community.”

³⁶ “In a working community of inquiry, participants will move from considering themselves and their accomplishments as all important to focusing on the group and its accomplishments. They are not only conscious of their own thinking but begin examining and correcting each other’s methods and procedures. Once they internalize the self- correcting methodology, they have the possibility of becoming critical thinkers - individuals who are open to self-correction, are sensitive to context and use criteria consciously in the making of practical judgments.”

³⁷ “We have got to learn how to teach children to think for themselves if we are to have a democracy worth having.”

autor afirma também que o Programa da Filosofia para Crianças “é uma proposta educativa da pessoa em toda a sua integridade e, portanto, é também da pessoa como sujeito moral (p. 673, tradução nossa)³⁸, o que vem solidificar a ligação existente entre a comunidade de investigação filosófica e o desenvolvimento moral das crianças. No entanto, alerta para o facto de ser necessário a realização de estudos científicos que comprovem essa ligação (Agundez-Rodrigues, 2018, p. 692).

Numa comunidade de investigação, há uma partilha de experiências em que cada um está tão pronto e disposto a aprender com a experiência um do outro como de si próprio. Há também um compromisso com a racionalidade – isto é, à racionalidade temperada pelo julgamento. Pode-se até tolerar esforços de persuasão num tal contexto, onde é evidente que a confiança mútua prevalece e que o esforço para persuadir é bem intencionado (Lipman, 2003, p. 111, tradução nossa).³⁹

Esta confiança mútua característica de uma comunidade de investigação filosófica, onde as crianças e o facilitador se conhecem uns aos outros, é fundamental para o desenvolvimento do diálogo. A construção de argumentos que as crianças vão fazendo durante a sessão é um movimento mental e verbal que acompanha o crescimento do conhecimento da própria comunidade. Parece-nos que este movimento mental e verbal também é, muitas vezes, um movimento físico quando as crianças vão passando a palavra entre si. Esse movimento físico advém do facto de estarem sentadas em círculo frente a frente e de olharem umas para as outras à medida que vão trocando as suas ideias. Por esse motivo, consideramos que a comunidade de investigação filosófica pode ser entendida como uma espiral, ou seja, esses movimentos mentais, verbais e físicos que as crianças e o facilitador fazem são circulares e vão-se expandindo com a continuidade do diálogo e com o aprofundamento dos conceitos que estão a ser explorados. Esse movimento espiral pode levar a um afunilamento do diálogo, quando se chega a um juízo de valor sobre o

³⁸ “El programa de Filosofía para niños (FpN) es una propuesta educativa de la persona en toda su integridad y, por ende, lo es también de la persona como sujeto moral.”

³⁹ “In a community of inquiry, there is a pooling of experience in which each is as ready and willing to learn from each other’s experience as from his or her own. There is also a commitment to reasonableness – that is, to rationality tempered by judgment. One can even condone efforts at persuasion in such a context, where it is evident that mutual trust prevails and that the effort to persuade is well intentioned.”

assunto que se estava a explorar, ou a um alargamento que acontece quando o diálogo permanece em aberto.

Na comunidade de investigação filosófica como uma espiral, a pergunta inicial pode ser o ponto central da espiral (o polo) e de onde se começa a construir o diálogo filosófico. E as perguntas que vão alimentando o pensamento da comunidade podem ser entendidas como formas de afunilar ou de expandir o movimento da própria espiral. Consideramos que o movimento circular é constante ao longo das sessões e pode ser feito de forma interna, quando as crianças pensam sobre o assunto, mas também de forma externa, quando verbalizam os seus pensamentos. A comunidade de investigação filosófica pode ser uma espiral onde as ideias vão surgindo à volta de um movimento central e continuam a desenrolar-se à medida que o diálogo se vai aprofundando.

1.3 – A Filosofia para Crianças e a Educação

Segundo Tibaldeo (2023), foram os esforços de Lipman e Sharp que fizeram a Filosofia para Crianças desenvolver-se mundialmente pois, durante décadas, o IAPC supervisionou a disseminação global da sua proposta, “oferecendo apoio para desenvolver a prática, formar educadores e professores, sensibilizar instituições educacionais e políticas e fomentar a pesquisa académica” (p. 95, tradução nossa)⁴⁰.

O próprio Lipman, na sua autobiografia, afirma que os países que adotaram “alguma versão da Filosofia para Crianças” nos seus sistemas educativos continuarão a apostar na Filosofia como parte do currículo no ensino básico durante os próximos anos. Afirma ainda que quando optou pela Filosofia para Crianças em detrimento da Filosofia tradicional, fez a opção correta, pois considera que investiu nos “defensores de mudanças drásticas na educação”, mudanças essas que poderão desenvolver uma “nova abordagem educacional: a orientação ao *pensar*” (2023, p. 178). Lipman (2023) nunca duvidou de que ensinar as crianças a pensar iria transformar a Educação, mas só se apercebeu do alcance do seu legado anos mais tarde, com a expansão e tradução dos materiais curriculares do Programa da Filosofia para Crianças para mais de 45

⁴⁰ “Over the decades, the IAPC relentlessly monitored the global dissemination of their educational-philosophical proposal and offered support to develop the practice, train educators and teachers, sensitize educational and political institutions, and foster academic research.”

idiomas (p. 176). O autor lembra que, por muito diferentes que sejam as culturas, as escolas são instituições muito parecidas, ou seja, todas as escolas do mundo têm como objetivo que os alunos aprendam as habilidades básicas como ler, escrever, calcular e também os conteúdos das diversas disciplinas (Lipman, 2003, p. 1). Poder-se-á, então, afirmar que as escolas, devido à exigência de ter de se cumprir programas e à “obrigatoriedade” de mostrar resultados positivos, não deixam espaço para as crianças pensarem. O autor considera que o peso que é colocado na verificação da aquisição dos conteúdos pelas crianças é exagerado e que devia ser complementado com o melhoramento da capacidade de pensar, fazer juízos e tomar decisões. Para que isso aconteça, é necessário haver uma reformulação dos planos de aulas e nas planificações das diversas disciplinas, de forma a promover a reflexão crítica sobre os conteúdos dos diversos programas (Lipman, 2003, p. 290).

Para Lipman (2003), “um dos problemas da educação atual é que os alunos adquirem conhecimentos que, como cubos de gelo congelados em suas bandejas, permanecem inertes e incapazes de interagir uns com os outros” (p. 54, tradução nossa).⁴¹ Uma metodologia de ensino que ignore os interesses e necessidades dos alunos é, na opinião de Splitter e Sharp (1995), ineficaz, isto é, pouco provável de cativar os alunos para a aprendizagem (p. 70). Não centrar a Educação nas crianças, nas suas experiências, faz com que se sintam desencantadas com o seu percurso escolar, pois são “obrigadas” a aprender e aplicar conhecimentos que para elas não fazem sentido. A realização de atividades que não estão relacionadas com as experiências das crianças não tem qualquer significado (Splitter e Sharp, 1995, p. 71). A importância dada por Lipman e Sharp à valorização das experiências das crianças no seu processo de aprendizagem está ligada aos pressupostos do pragmatismo⁴², como podemos observar quando Lipman (2003) refere que, tal como Dewey sugeriu, a

⁴¹ “One of the problems of present-day education is that students acquire bits of knowledge that, like ice cubes frozen in their trays, remain inert and incapable of interacting with one another.”

⁴² A *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, explica-nos que o pragmatismo surgiu nos Estados Unidos por volta de 1870 e que é uma tradição filosófica que, entre outras premissas, defende que todos os conceitos filosóficos devem ser testados pela experiência científica. Além disso, também ressalva que a capacidade de uma pessoa pensar sobre as coisas e de melhorar a compreensão delas depende da sua experiência. Alguns dos filósofos responsáveis pelo desenvolvimento do pragmatismo foram Charles Sanders Peirce, William James, Josiah Royce, John Dewey, Jane Addams e George Herbert Mead (<https://plato.stanford.edu/entries/pragmatism/>).

Educação deve ser um intercâmbio de experiências e ideias, uma conversa (p. 84). Estas experiências são essenciais no desenvolvimento do pensamento, pois

pensar envolve [...] a sugestão de uma conclusão para aceitação, e também pesquisa ou investigação para testar o valor da sugestão antes de finalmente ser aceite. Isto implica (a) uma determinada reserva ou suprimento de experiências e factos de onde se originam as sugestões; (b) rapidez, flexibilidade e fertilidade de sugestões; e (c) ordem, consecutividade, adequação no que é sugerido (Dewey, 1910, p. 30, tradução nossa).⁴³

Esta ligação com o trabalho de John Dewey está presente em várias das obras de Lipman e Sharp, no entanto, destacamos a obra *Thinking in Education* (2003), onde podemos encontrar imensas referências aos pressupostos de Dewey ao longo do livro. Segundo Lipman (2003), Dewey acreditava que o que deveria acontecer numa sala de aula era o desenvolvimento do pensar, um pensar que fosse independente, engenhoso e imaginativo (Lipman, 2003, p. 20) e que para se desenvolver dependia da curiosidade das crianças. A curiosidade seria o impulso que levaria as crianças a refletirem e investigarem sobre os conteúdos do currículo (Lipman, 2003, p. 21). Mas não basta estimular a curiosidade das crianças, também é necessário que estas encontrem sentido e significado nas próprias palavras, experiências e pensamentos. Splitter e Sharp (1995), explicam que para

encontrar sentido em algo – uma palavra, uma história, um conceito, uma declaração, uma atividade, um acontecimento ou mesmo uma vida – é localizar esse item num quadro que já faz sentido para nós. Este processo de conexão ocorre, por exemplo, quando procuramos definir uma nova palavra em termos de outras palavras que nos são familiares, ou quando analisamos os detalhes de um filme que nos intriga, ligando os seus ingredientes a aspetos da nossa própria vida (p. 71, tradução nossa).⁴⁴

⁴³ “Thinking involves [...] the suggestion of a conclusion for acceptance, and also search or inquiry to test the value of the suggestion before finally accepting it. This implies (a) a certain fund or store of experiences and facts from which suggestions proceed; (b) promptness, flexibility, and fertility of suggestions; and (c) orderliness, consecutiveness, appropriateness in what is suggested.”

⁴⁴ “[...] to find meaning in something – a word, story, concept, statement, activity, event, or even a life – is to locate that item in a framework which already makes sense to us. This process of connecting occurs, for example, when we seek to define a new word in terms of other words that are familiar to us, or when we analyze the details of a film which puzzles us, by linking its ingredients with aspects of our own lives.”

É a comunidade de investigação filosófica que permite às crianças darem sentido aos temas que vão sendo discutidos, pois permite-lhes abordar o que consideram realmente importante (Splitter; Sharp, 1995, p. 70), através da elaboração das questões sobre o ponto de partida apresentado, da escolha da questão que querem abordar na sessão e das opções que vão tomando no decorrer do diálogo. Quanto aplicamos a metodologia da comunidade de investigação filosófica às várias disciplinas dos currículos escolares, estamos a dar às crianças uma oportunidade de pensar de forma a “penetrar através da casca ou crosta externa da disciplina e envolver-se ativamente no processamento cognitivo do seu assunto” (Lipman, 1991, p. 14, tradução nossa).⁴⁵ Para Lipman, este pensar que se quer crítico, é muito diferente do que os professores desenvolvem com os seus alunos quando, por exemplo, analisam textos e fazem perguntas que não estimulam o pensamento. Exatamente o contrário do que acontece na comunidade de investigação filosófica, em que são as crianças que elaboram as perguntas sobre o ponto de partida que lhes foi apresentado. Lipman acrescenta, ainda, que são os professores que, na maioria das vezes, fazem a mediação entre as crianças e o mundo quando, por exemplo, traduzem a sua própria experiência na sociedade e na cultura para os seus alunos. Situação que, segundo o autor, se altera quando o método da comunidade de investigação filosófica é implementado numa sala de aula, uma vez que é a própria comunidade de investigação filosófica que funciona como mediadora entre as crianças e os seus pensamentos (Lipman, 1991, p. 17). Seguindo esta linha de pensamento, podemos depreender que, quando realizamos sessões em comunidade de investigação filosófica, estamos a compreender melhor a forma como os nossos alunos pensam.

Ann Sharp (1991) explica que se assumirmos que o objetivo da Educação não deve ser apenas a transmissão de conhecimentos, mas também dar aos alunos os meios e habilidades que lhes permitam criar “novos conhecimentos e fazer melhores juízos práticos”, então devemos utilizar um modelo educativo que se afaste do tradicional. Sendo assim, as escolas deveriam adotar um modelo de aula que promova o diálogo a instrumento/meio utilizado regularmente. Nesse sentido, a comunidade de

⁴⁵ “[...] penetrating through the outward rind or crust of the discipline and actively engaging in cognitive processing of its subject matter.”

investigação filosófica é um método adequado para uma educação que procura ir ao encontro dos alunos, valorizando as suas experiências pessoais (p. 34). Lipman (2003) reforça esta ideia, chamando à comunidade de investigação filosófica uma “forma de vida” capaz de estimular as crianças a responderem como pessoas. O autor explica que quando as crianças aprendem a falar fazem-no facilmente porque a família, que é uma “forma de vida”, estimula a aprendizagem da linguagem. Para que as crianças aprendam mais facilmente o que as escolas têm para lhes ensinar, as escolas devem envolver-se na metodologia da comunidade de investigação filosófica que, por sua vez, será a “forma de vida” que irá potenciar a capacidade de interpretação e argumentação das crianças (p. 193 e 194).

No que concerne a esta possível ligação entre a promoção de competências sociais nas crianças que participam regularmente em sessões em comunidade de investigação filosófica, Sharp (1991) explica:

Só na medida em que os indivíduos tenham tido a experiência de dialogar com outros como iguais, participando numa investigação pública partilhada, é que serão capazes de eventualmente assumir um papel ativo na formação de uma sociedade democrática (p. 36, tradução nossa).⁴⁶

Portanto, os pré-requisitos necessários a uma ação refletiva e comunitária na esfera política, segundo Sharp (1991), passam pela partilha de experiências e conhecimentos, pelo desenvolvimento de um sentido de solidariedade e afinidade para com os outros e a realização de práticas quotidianas onde os participantes procurem juntos os significados e sentidos de conceitos (p. 36). A autora diz-nos, ainda, em resposta à questão “Como podemos promover o tipo de participação comunitária, diálogo, investigação e reconhecimento e respeito mútuos que são pressupostos nas comunidades políticas?” (Sharp, 1991, p. 36, tradução nossa)⁴⁷, que poderá ser a conversão das salas de aula em comunidades de investigação filosófica a iniciar-se, de preferência, nos Jardins de Infância e continuar ao longo de todo o seu percurso escolar. “Só assim a próxima geração estará preparada social e

⁴⁶ “It is only to the extent that individuals have had the experience of dialoguing with others as equals, participating in shared, public inquiry that they will be able to eventually take an active role in the shaping of a democratic society.”

⁴⁷ “How can we further the type of community participation, dialogue, inquiry and mutual recognition and respect that is presupposed in political communities?”

cognitivamente para se empenhar no necessário diálogo, juízo e questionamento permanente que é vital para a existência de uma sociedade democrática” (Sharp, 1991, p. 36, tradução nossa).⁴⁸

Ainda sobre relação entre a Filosofia e a democracia, Lipman (1998) explica que, provavelmente, as crianças que participam em sessões de Filosofia em comunidades de investigação tornar-se-ão cidadãos capazes de apresentar razões para as suas opiniões, substituir razões menos sólidas por razões mais fortes e desconfiar de práticas e instituições não-igualitárias e autoritárias, justificando a sua desconfiança (p. 27).

Não havendo estudos que possam comprovar se realmente a realização de sessões em comunidade de investigação filosófica promove a formação de cidadãos mais ativos democraticamente na sociedade, Shapiro (2019), afirma que, se com o Programa da Filosofia para Crianças Lipman e Sharp pretendiam formar cidadãos razoáveis e democráticos, deviam então ter elaborado critérios que servissem de comparação na altura da tomada das decisões ou, no mínimo, ter acompanhado as crianças no processo de criação desses critérios (p. 14). A autora refere ainda que Lipman e Sharp, pensadores perspicazes, confiavam na construção de consensos, pelo menos provisórios, nas sessões em comunidade porque acreditam “que a democracia como consenso deliberativo é o ponto limite de toda a discussão, um ponto de acordo geral que não é questionado” (p. 13, tradução nossa).⁴⁹

Independentemente de se encontrar ou não um consenso numa sessão em comunidade de investigação filosófica, Matthew Lipman (2003) refere que a Filosofia, quando vivenciada no ensino básico, dá a oportunidade aos alunos de refletir sobre os seus próprios valores e as suas ações. Esta forma de refletir permite que os alunos comecem a ver maneiras de reter os valores que consideram estar à altura dos seus padrões e a rejeitar os que não estão (2003, p. 278). “A filosofia mantém honesto o nosso pensar, e, quando o pensar é realizado com integridade, aumenta a capacidade de crescimento de uma criança além da expectativa dos pais mais orgulhosos”

⁴⁸ “It is only in this way that the next generation will be prepared socially and cognitively to engage in the necessary dialogue, judging and on-going questioning that is vital to the existence of a democratic society [...].”

⁴⁹ “[...] que la democracia como consenso deliberativo es un punto límite de toda discusión, punto de acuerdo general que no es puesto en cuestión.”

(Lipman, 2023, p. 179). Por esse motivo, a Filosofia, enquanto disciplina nas escolas, quando apresentada e introduzida de modo acessível aos alunos, inclusive aos mais novos, é de uma grande utilidade, não só porque é uma fonte inesgotável de ideias para as crianças abordarem e contestarem, mas também porque promove o diálogo e a mediação entre elas (Lipman, 2003, p. 106).

Lipman explica ainda que, enquanto o currículo existente não for devidamente reduzido, continuará a não haver espaço para a Filosofia no ensino básico e, por esse motivo, continuaremos de ter de “esconder” a Filosofia em atividades de outras disciplinas como, por exemplo, na leitura e exploração de obras literárias ou nos debates sobre temas da cidadania, em vez de termos a Filosofia como uma parte obrigatória do currículo. Para ter a Filosofia como uma parte do currículo, também é necessário que os professores sejam preparados, na sua formação inicial, para serem os facilitadores do pensamento das crianças (2003, p 291) e não simples transmissores de conhecimento. Enquanto não houver mudanças significativas na formação inicial de professores que incluam a Filosofia no currículo dos cursos universitários, a Educação continuará a não promover o pensamento das crianças pois, segundo Lipman, “até que os professores tenham aprendido filosofia e possam fazê-lo, as perspectivas de pensar na educação não serão muito brilhantes” (2003, p. 68, tradução nossa).⁵⁰ No entanto, o autor afirma que muitos professores já têm consciência de que, ao insistirem constantemente na disciplina e na ordem dentro da sala de aula, podem estar a oprimir a espontaneidade das crianças, espontaneidade essa que as crianças revelam sem hesitações na educação pré-escolar e que lentamente vão escondendo e reprimindo ao longo da educação básica. Para Lipman, a solução para tentar manter a espontaneidade das crianças não passa por alternar momentos de disciplina (exercícios orientados) com momentos de liberdade (jogos livres), mas sim na implementação de tarefas e dinâmicas que promovam a criatividade e a organização como, por exemplo, pedir aos alunos para inventarem histórias e as contarem aos colegas (Lipman, 2003, p. 14).

A este propósito, Splitter e Sharp (1995), dizem-nos que as

⁵⁰ “Until teachers have learned philosophy and can do it, prospects of thinking in education will not be very bright.”

crianças não beneficiam de serem bombardeadas com palavras e teorias ‘adultas’ que pouco ou nada significam para elas, e (tal como todos nós) é improvável que compreendam conceitos que não são concretos ou ilustrados no âmbito das suas próprias experiências (p. 22, tradução nossa).⁵¹

Se entendermos que um dos objetivos da Educação é ajudar os alunos a “dar sentido aos seus mundos”, então precisamos que os professores tenham em atenção os aspetos concretos e os abstratos das experiências das crianças (Splitter e Sharp,1995, p. 83). Uma das formas de ter em conta esses aspetos é envolver os próprios alunos na construção de um currículo, evitando assim que se sintam obrigados a absorver os conteúdos de um programa de estudos com o qual não se identificam e que se lhes apresenta compartimentado em várias disciplinas “isoladas” umas das outras (Splitter e Sharp,1995, p. 81). Além disso, esse currículo deve ser linear, com uma estrutura que siga uma linha de raciocínio que permita aos alunos acompanhar uma sequência, tal como refere Lipman (2003):

Um currículo que carece de continuidade dificilmente pode ser um modelo para a criança na sua luta para desenvolver um sentido de sequência. As crianças têm um senso apurado do que está acontecendo, mas não necessariamente têm uma compreensão aguçada de como as coisas podem ser sequenciadas para que comecem a construir e crescer por conta própria (p. 14, tradução nossa).⁵²

Na opinião de Tibaldeo (2023), quem entra em contacto com a Filosofia para Crianças percebe, quase de imediato, que a ideia dos seus fundadores de reformular a Educação através da comunidade de investigação filosófica, além de teoricamente possível também é realizável na prática, pois, além de ser um método atrativo e eficaz, é uma forma diferente de conceber e construir relações interpessoais (p. 97). Por conseguinte, Joanna Haynes (2008) reforça a ligação existente entre o diálogo filosófico e a Educação quando refere alguns dos benefícios que os alunos podem colher quando nas salas de aula são realizadas sessões em comunidade de investigação filosófica: “entre os benefícios mais frequentemente mencionados estão

⁵¹ “Children do not benefit from being bombarded with 'adult' words and theories which mean little to them, and they (pretty much like the rest of us) are unlikely to grasp concepts which cannot be instantiated or illustrated within the realms of their own experience.”

⁵² “A curriculum that itself lacks consecutiveness can hardly be a model for the child in his or her struggle to develop a sense of sequence. Children have a keen sense of what is going on, but they do not necessarily have a keen understanding of how things can be sequenced so that they will begin to build and grow on their own.”

o desenvolvimento de habilidades de pensamento de alto nível, o desenvolvimento moral, social e pessoal e a educação para a cidadania” (p.28, tradução nossa).⁵³

Após o trabalho de investigação que desenvolvemos neste capítulo, facilmente nos apercebemos de que a metodologia da comunidade de investigação filosófica é um instrumento de valor no processo de ensino-aprendizagem de uma Educação que procure cativar, motivar e compreender as crianças. Na nossa opinião, a realização de sessões regulares em comunidade de investigação filosófica não só contribuiu para o desenvolvimento de uma relação de igualdade entre professor/alunos, como potencia e promove a aquisição de várias competências por parte das crianças.

No próximo capítulo iremos tentar perceber em que medida as obras de Literatura Infantil podem ser uma alternativa às novelas do Programa da Filosofia para Crianças e procurar alguns registos que indiquem haver uma ligação entre a prática da metodologia da comunidade de investigação filosófica e a promoção da expressão e comunicação oral.

⁵³ “Among the most frequently mentioned benefits are the development of higher-order thinking skills, moral, social and personal development, and education for citizenship.”

Capítulo II – A expressão e comunicação verbal na comunidade de investigação filosófica

“Eu gosto muito das sessões porque eu gosto de pensar e ao pensar mais, mais ideias nós temos.”

Mateus (9 anos)

2.1 – A Literatura Infantil e a promoção da expressão e comunicação verbal

2.1.1 - O conceito de Literatura Infantil

Como definir Literatura Infantil? O que distingue a Literatura da Literatura Infantil? Segundo Nelly Novaes Coelho (1982) não há uma distinção entre a Literatura e a Literatura Infantil, uma vez que a Literatura Infantil é, “antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra” (p. 24). Cecília Meireles (1984) também afirma que só há uma Literatura e acrescenta que o mais difícil é “delimitar o que se considera como especialmente do âmbito infantil” (p. 20). Mas, antes de enveredarmos pelos “caminhos” da Literatura Infantil e as suas características, consideramos pertinente clarificar o conceito de Literatura.

Definir o conceito de Literatura não é algo linear, a complexidade da Literatura torna quase impossível a elaboração de uma definição técnica e objetiva (Almeida, 2007, p. 212). Segundo Nelly Novaes Coelho (1982), dificilmente se poderá definir Literatura com rigor, pois sendo a Literatura uma linguagem específica que “expressa uma determinada experiência humana”, cada época na história da humanidade produziu a sua Literatura, com características específicas e singulares adaptadas aos ideais e valores da sociedade desse tempo (p. 24) e conclui que tratando-se de um “fenômeno visceralmente humano, a criação literária será sempre tão complexa, fascinante, misteriosa e essencial, quanto a própria condição humana” (Coelho, 1982, p. 25). Indo ao encontro desta perspectiva, Glória Bastos (1999), explica que definir Literatura é algo complexo: “não pretendemos concluir com uma proposta final de definição para um campo que reconhecemos ser multifacetado, complexo e suscetível de abordagens diferenciadas” (p. 25).

Assim como as autoras anteriores, Welles e Warren (2003) também referem que não é fácil responder a questões como “O que é a literatura? O que não é literatura? Qual é a natureza da literatura?” uma vez que raramente se consegue obter respostas claras e objetivas (p. 11) e, como tal, abordam na sua obra algumas das formas que já foram utilizadas para tentar definir o conceito de Literatura. A primeira forma que apresentam é definir Literatura como o conjunto de tudo o que foi impresso e que incluiria todos os documentos/manuscritos escritos sobre a história da civilização, por exemplo (p.11), estudos esses que não se enquadram no “campo específico e dos métodos específicos dos estudos literários” (p. 12). A segunda forma de definir Literatura apresentada por Welles e Warren (2003) passa por tentar restringir a noção de tudo o que é publicado aos “grandes livros”, livros que independentemente do tema têm um grande valor estético, medido pelo seu estilo, composição e apresentação (p.12). No entanto, esta forma de definir Literatura

torna incompreensível a continuidade da tradição literária, o desenvolvimento dos gêneros literários e, na verdade, a própria natureza do processo literário, além de obscurecer o pano de fundo das circunstâncias condicionantes sociais, linguísticas, ideológicas e de outros tipos (Welles e Warren, 2003, p. 13).

Numa tentativa de contornar este obstáculo nas definições de Literatura apresentadas, Welles e Warren (2003) referem que «o termo “literatura” parece melhor se o limitarmos à arte da literatura, isto é, à literatura imaginativa» (p. 14). No entanto, voltam a referir que essa classificação também é limitativa pois deixa de fora a “literatura oral” e porque nem sempre se consegue distinguir entre factos e ficção. Sugerem, então, que se tenha em conta o “uso particular dado à língua na literatura”, explicando que a Língua é a matéria prima da Literatura, uma matéria prima rica “com a herança cultural de um grupo linguístico” (Welles e Warren, 2003, p. 14).

Nesta linha de pensamento, Cecília Meireles (1984) refere que a Literatura não se limita apenas ao que é escrito, pois mesmo antes de existir o alfabeto e a escrita, os povos primitivos compunham cânticos, lendas e histórias que iam passando de geração em geração. Este património de tradição oral faz parte de uma “herança literária” que constitui a Literatura oral (p. 19 e 20). “A palavra pode ser apenas pronunciada. É o fato de usá-la, como forma de expressão, independentemente da escrita, o que designa o fenómeno literário” (Meireles, 1984, p.19). Expandindo esta

ideia de herança literária e de tradições que vão passando de geração em geração, Cerrillo (2010) faz a ligação entre a Literatura oral e a escrita, evidenciando a importância da Literatura na história da humanidade:

Durante milhares de anos, a humanidade guardou na memória histórias e lendas que foram transmitidas de geração em geração e que continham uma parte importante da vida da comunidade em que nasceram. O pensamento, a palavra e a memória precederam a escrita e a escrita precedeu o livro. A literatura oral primeiro e a literatura escrita posteriormente permitem-nos traçar toda a história da humanidade, sem dúvida porque a Literatura tem sido um dos meios de comunicação, de expressão e de cultura mais importantes dos que estão à disposição do homem (p. 9, tradução nossa).⁵⁴

Eagleton (1997) também ressalva que a Literatura não se pode definir como se definem outros conceitos porque não é uma categoria descritiva nem objetiva, uma vez que os “juízos de valor que a constituem são historicamente variáveis” e relacionam-se com as “ideologias sociais” de cada época. Quando menciona juízos de valor, o autor está a referir-se “aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre outros” e não apenas às preferências e gostos particulares de cada indivíduo (Eagleton, 1997, p. 22). Sobre este assunto, Grossi e Machado (2021) dizem-nos que temos de ter em consideração o facto de o “livro ser uma produção histórica” que, por esse motivo, integra “tendências e valores culturais de sua época de produção e publicação”, o que nos indica que os “critérios de qualidade estética” se vão alterando com o tempo (p. 45).

Na sua procura por definir Literatura, Eagleton (1997) descarta a ideia de que seja possível realizar o estudo da Literatura como se esta fosse uma “entidade estável e bem definida” porque, segundo o mesmo,

alguns tipos de ficção são literatura, outros não; parte da literatura é ficcional, e parte não é: a literatura pode se preocupar consigo mesma no que tange ao aspecto verbal, mas muita retórica elaborada não é literatura. A literatura, no

⁵⁴ “Desde hace miles de años la humanidad ha guardado en la memoria historias y leyendas que se transmitían de generación en generación y que contenían una parte importante de la vida de la colectividad en que nacían. El pensamiento, la palabra y la memoria precedieron a la escritura y la escritura precedió al libro. La literatura oral primero y la literatura escrita después nos permiten rastrear toda la historia de la humanidad, sin duda porque la Literatura ha sido uno de los me dios de comunicación, de expresión y de cultura más importantes de los que ha dispuesto el hombre.”

sentido de uma coleção de obras de valor real e inalterável, distinguida por certas propriedades comuns, não existe (Eagleton, 1997, p. 15).

Posto isto, podemos tentar definir a Literatura como a arte que utiliza as palavras para comunicar aos leitores uma particular visão do mundo, mas, tal como nos explica Eagleton (1997), essa utilização das palavras, da linguagem, deve ser feita de uma forma peculiar: “A literatura transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala cotidiana” (p. 2). O autor explica, ainda, que não há uma só linguagem comum pois a linguagem é formada por uma variedade de discursos que dependem, por exemplo, da região, situação, classe social ou género (Eagleton, 1997, p. 6) e usa o seguinte exemplo para percebermos o seu ponto de vista:

Se deparássemos com um fragmento escrito isolado de alguma civilização há muito desaparecida, não poderíamos dizer se se tratava ou não de “poesia” apenas pelo exame que faríamos dele, já que não teríamos acesso aos discursos “comuns” daquela sociedade [...] (Eagleton, 1997, p. 6 e 7).

Nesta perspetiva, quando Cerrillo (2010) explica que a Literatura enquanto meio de comunicação depende da linguagem literária, salienta que embora a linguagem literária tenha pontos em comum com a linguagem padrão (ou comum), difere desta ao nível da sua função estruturante – a poética, função esta que o autor utiliza para cativar a atenção do leitor (p. 11). O autor afirma:

A concretização da literatura, como ato de comunicação, ocorre graças à linguagem literária, uma linguagem especial que tem muitos pontos de coincidência com a linguagem padrão, mas que, ao contrário dela, e também ao contrário de outras linguagens especiais (jurídica, científica, médica, jornalística, etc.) tem sua própria função, a poética, que é uma função estruturante, pois que o remetente (o autor) usa o código para atrair a atenção do recetor (o leitor) sobre a forma da mensagem; é um uso de código certamente “estranho”, cheio de artifícios, convenções e violência (isometrias, rimas, acentuação em lugares fixos, pausas especiais, encavalgamentos, cultismos, mudanças de significado, estruturas repetitivas, etc.) (Cerrillo, 2010, p. 11, tradução nossa)⁵⁵.

⁵⁵ “La realización de la literatura, como acto de comunicación, se produce gracias al lenguaje literario, un lenguaje especial que tiene muchos puntos de coincidencia con el lenguaje estándar, pero que, a diferencia de él, y a diferencia –también– de otros lenguajes especiales (jurídico, científico, médico, periodístico, etc.) tiene una función propia, la poética, que es una función estructuradora, ya que el

Cerrillo (2010) diz-nos, ainda, que os textos literários que resultam dessa linguagem têm a versatilidade de serem interpretados de diferentes maneiras por diferentes leitores em épocas ou momentos diferentes (p. 11 e 12). Assim, embora a Literatura se possa definir pelo uso artístico das palavras, tal como Cecília Meireles (1984) também refere, “não basta juntar palavras para se realizar obra literária” (p. 21), uma vez que “uma obra de arte literária não é um objeto simples mas, antes, uma organização altamente complexa, de caráter estratificado, com múltiplos significados e relações” (Wellek e Warren, 2003, p. 22).

Nesse sentido, Vítor Manuel Aguiar e Silva (1996) salienta que o conceito de Literatura “é relativamente moderno e constituiu-se, após mais de dois milénios de produção literária”, não sendo apenas o conjunto de textos que já foram escritos no passado, mas sim um processo contínuo e ininterrupto de novos textos (p. 14) e define o conceito de Literatura como “um sistema semiótico de significação e de comunicação” e também como “um conjunto ou soma de todas as obras ou textos literários” (p. 30).

Parece-nos, então, que, tal como as outras artes, a Literatura também desenvolve uma relação significativa com os seus leitores o que, independentemente da intenção do autor que a criou,

passa, através das letras da linguagem usada, a viver uma outra vida, autônoma, independentemente do autor e da realidade da qual foi inspirada, porque os fatos que lhe deram origem ficaram na história e deram vida a uma outra realidade dentro da história criada pelo autor (Almeida, 2007, p. 213).

A autora refere, ainda, que a Literatura “não está na escrita em si”, mas sim naquilo que ela provoca no leitor e, por essa razão, não pode ser definida apenas pela “estrutura ou pela forma, mas como um todo que adquire um sentido perante a leitura de cada um” (Almeida, 2007, p. 214 e 215). Acrescenta, ainda, que a leitura é a peça fundamental para se distinguir um texto literário de um não-literário, ou seja, uma vez que tudo o que está escrito exige uma leitura, é o que essa leitura provoca no

emisor (el autor) emplea el código para atraer la atención del receptor (el lector) sobre la forma del mensaje; es un uso del código ciertamente «extraño», lleno de artificios, convenciones y violencias (isometrías, rimas, acentuación en lugares fijos, pausas especiales, encabalgamientos, cultismos, cambios de significado, estructuras repetitivas, etc.).”

leitor que determina o que deve ser ou não considerado Literatura, pois “o texto literário tem a capacidade não só de informar, mas também de transformar o indivíduo, psicológico, social, cultural e intelectualmente” (p. 213). Portanto, é no contacto com a Literatura que temos a oportunidade de ampliar e transformar a nossa própria experiência de vida, num grau de intensidade que não se compara com nenhuma outra atividade.

Desde as suas origens que a Literatura “aparece ligada a essa função essencial: atuar sobre as mentes, onde se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, onde se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos...” (Coelho, 1982, p. 25). Além disso, a Literatura tem a função de desenvolver o espírito crítico e a imaginação, diversificar experiências e alargar horizontes, pois é capaz de fundir “os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e a sua possível/impossível realização...” (Coelho, 1982, p. 24).

Então, quando utilizamos obras literárias como ponto de partida numa sessão em comunidade de investigação filosófica estamos a estimular a imaginação e a curiosidade das crianças, promovendo assim o diálogo filosófico? Tentaremos responder a esta questão com o aprofundamento do conceito de Literatura Infantil, não esquecendo que este é um assunto que tem suscitado algumas discussões ao longo dos tempos.

Apesar de todo o debate gerado à volta do conceito de Literatura Infantil, não podemos deixar de evidenciar as opiniões de Coelho (1982) e Meireles (1984) que consideram a Literatura Infantil como Literatura e explicam que o que distingue as duas são os seus destinatários. Para Meireles (1984), o que distingue a Literatura Infantil da Literatura para adultos são as preferências das crianças, ou seja, mais do que um conjunto de obras escritas para crianças, a Literatura Infantil deve ser o conjunto de obras que as crianças leem com satisfação e interesse (p. 20). Embora esta ideia possa parecer problemática quando aplicada à distinção entre a Literatura Infantil e a Literatura para adultos, dado que as crianças não fazem distinções com base na qualidade literária, nem sabem distinguir o que é ou não Literatura, talvez faça sentido para a escolha de um ponto de partida para uma sessão em comunidade de investigação filosófica. Se a obra é lida com satisfação e interesse pelas crianças, não será um material adequado para fazer pensar uma comunidade de investigação? Por

outro lado, como nos explica Silva (2008), não são só crianças e jovens que revelam interesse por obras de Literatura Infantil:

O crescente interesse dos adultos por estas obras preferencialmente dirigidas aos mais jovens denota as consequências do já mencionado vazio ético e coexiste com o ressurgimento do interesse da filosofia pelas questões morais relacionadas com as noções de carácter e virtude (p. 211).

Na opinião da autora, “este pode ser um sinal de uma aproximação ou comunhão de interesses” que vai ao encontro da teoria de que só existe uma Literatura (Silva, 2008, p. 211), teoria essa partilhada por Coelho (1982) quando afirma “em essência, sua natureza é a mesma da que se destina aos adultos. As diferenças que a singularizam são determinadas pela *natureza do seu leitor/receptor: a criança*” (p.26). Esta perspetiva também é partilhada por Azevedo (2006) quando afirma que “é na entidade receptora que a literatura infantil encontra a sua especificidade” (p. 12) e por Hunt (2010) quando afirma que só:

a partir de uma leitura cuidadosa, ficará claro a quem o livro se destina: quer o livro esteja totalmente do lado da criança, quer favoreça o desenvolvimento dela ou a tenha como um alvo direto (p. 100).

Esta perspetiva de Hunt, ao contrário da de Cecília Meireles, desvia das crianças o foco da decisão sobre o que pode ser ou não considerado Literatura Infantil e coloca esse foco nos adultos. Segundo o autor, são os adultos que possuem os conhecimentos e a capacidade para ler determinada obra e decidir se é ou não literária e se é adequada para crianças. Consideramos que esta forma de se distinguir Literatura de Literatura Infantil pode criar um abismo entre adultos e crianças, o que é totalmente oposto ao que se pretende na Filosofia para/com Crianças e que se pode confirmar nas palavras de Kohan (1999) quando, ao salientar um trabalho de Gareth Matthews⁵⁶ sobre a Filosofia da infância, refere:

Matthews procura mostrar como, em diferentes campos – a literatura, a arte e a própria filosofia -, as crianças não são tão diferentes dos adultos como estes creem. Em todos esses casos, para Matthews as diferenças entre crianças e

⁵⁶ O trabalho ao qual Kohan se está a referir é *The philosophy of childhood*, publicado por Matthews em 1994 pela Harvard University Press.

adultos são insignificantes e as crianças poderiam muito bem entrar no mundo adulto e com os adultos compartilhá-lo (p. 63 e 64).

Neste sentido, Lipman (2003) também nos diz que o importante é que as crianças aprendam a fazer os seus próprios juízos em vez de imitarem os juízos dos adultos (p. 109). Mas será que estas ideias, quando aplicadas à Literatura, poderão implicar que lhes deve ser dada a opção de escolha? Ou a mediação do adulto, tal como a mediação do facilitador na comunidade de investigação filosófica, será sempre necessária? Para Colomer (1999) a intervenção do adulto é sempre necessária, uma vez que ele serve como um mediador entre o livro e a criança, especialmente quando esta ainda não adquiriu o mecanismo da leitura (p. 194) e, posteriormente, na formação de leitores, o adulto é quem tem a função de preparar as crianças para serem capazes de fazer escolha críticas.

Desde que foi criada a designação de Literatura Infantil, tal como nos explica Coelho (1982), que foi relacionada com o divertimento ou a aprendizagem das crianças, pois tinha como principais funções distrair as crianças, entretê-las, com livros coloridos ou com livros que lhes ensinassem alguma coisa. Por essa razão, a Literatura Infantil era considerada um “gênero menor”, visto que tinha de ser adequada ao nível do interesse e da compreensão do seu público alvo, as crianças (p. 26).

Relativamente às primeiras obras de Literatura Infantil que surgiram, Coelho (1982) explica que eram textos infantis criados como adaptações de textos que tinham sido escritos para adultos, uma vez que as crianças eram vistas como “adultos em miniatura”. Essas adaptações consistiam em reduzir a obra literária original, retirando as situações de conflito, os termos mais complexos ou os conceitos mais abstratos e destacando as peripécias, as aventuras e os bons exemplos. Com estas adaptações procurava-se cativar o interesse das crianças enquanto leitores e/ou ouvintes e, por conseguinte, dar-lhes as ferramentas para participarem de novas experiências e alargarem os seus conhecimentos (p. 26). A autora explica:

Compreende-se, pois, que até bem pouco, em nosso século, a Literatura Infantil fosse encarada pela Crítica como um gênero secundário, e fosse vista pelo adulto como algo pueril (nivelada ao brinquedo) ou *útil* (nivelada à aprendizagem ou meio para manter a criança entretida e quieta) (Coelho, 1982, p. 26).

Esta perspectiva só se alterou, segundo Coelho (1982) quando a Psicologia Experimental alertou para os diferentes estágios do desenvolvimento das crianças e a sua importância na formação da personalidade destes futuros adultos. Esse conhecimento mudou a noção que até então se tinha da criança o que, por sua vez, criou a necessidade de a Literatura Infantil se adequar aos seus destinatários e às diversas faixas etárias (p. 26 e 27). Foi esse conhecimento que potenciou, na segunda metade do século XX, que um grupo de académicos da área da Literatura, bem como escritores como Alice Vieira, Álvaro de Magalhães e António Torrado, por exemplo, se envolvessem em esforços para melhorar a qualidade da Literatura Infantil. Sobre esta necessidade da Literatura Infantil se adequar aos seus destinatários, Silva (2008), acrescenta:

Particularmente atenta às necessidades e gostos do seu público, e não perdendo de vista a sua formação enquanto leitores mas também enquanto indivíduos em processo de crescimento, a literatura infantil e juvenil afasta-se da ‘finalidade sem fim da arte’ (p. 209).

Esta adequação possibilitou que a Literatura Infantil passasse a ser valorizada pela sociedade, uma vez que se tornou num instrumento valioso na formação das mentes infantis e juvenis (Coelho, 1982, p. 27). Acrescente-se que a própria valorização das crianças, inclusivamente aquela que a Filosofia para/com Crianças tem subjacente, afasta a questão das faixas etárias e propõe uma visão da infância que implica um maior respeito pelos mais jovens e até, no campo da Literatura, um apagamento das fronteiras entre a Literatura para crianças e aquela destinada aos adultos.

Colomer (1999) também explica que “a existência de uma literatura especificamente destinada ao público infantil e juvenil é um fenómeno do mundo moderno” (p. 63, tradução nossa)⁵⁷, tendo aparecido no século XVIII quando a infância passou a ser considerada um estágio diferente da idade adulta (p. 82). Curiosamente a autora refere que foi em Londres, em 1744, que John Newbery, um vendedor de livros, abriu a primeira livraria infantil onde escrevia e editava pequenas histórias ilustradas

⁵⁷ “La existencia de una literatura especificamente destinada al público infantil y adolescente es un fenómeno propio del mundo moderno.”

para crianças (p.83). A constituição da infância como público leitor foi uma das consequências da alfabetização que ocorreu na sociedade ocidental durante o século XIX (Colomer, 1999, p. 83) e desde então a Literatura Infantil tem vindo a desenvolver-se de uma forma exponencial, tentando ir ao encontro das idades e interesses das crianças. Podemos comprovar esta ideia nas palavras de Silva (2008): “Com um percurso relativamente breve comparado com outras formas da expressão literária, a escrita para crianças tem afirmado a sua existência de um modo inegável” (p. 207).

Com base na investigação que fizemos, consideramos a Literatura Infantil como Literatura, pois apesar do que as distingue aparente ser os destinatários, ou seja, para quem foram escritas, isso não invalida que essas obras sejam lidas e apreciadas por adultos, tal como nada invalida que uma obra de Literatura seja lida e apreciada por um jovem. Além disso, a maioria das obras de Literatura Infantil são escritas por adultos, o que parece indicar que há algo da infância que permanece ao longo da existência, tal como nos explica Silva (2008):

Se considerarmos que a opção por um ponto de vista ligado, embora artificialmente, ao universo infantil permite avaliar criticamente o mundo dos adultos; se a isso juntarmos o facto de que os autores são normalmente adultos, poderemos concluir que a literatura para crianças e jovens procurando acercar-se do mundo da infância e revelando, portanto, a evolução do conceito que dela construímos ao longo do tempo, terá também de ser particularmente reveladora sobre o entendimento do mundo, os anseios e as necessidades daqueles que, do ponto de vista tradicional, abandonaram há muito o ‘país do nunca’ (p. 211).

Concluindo, é por meio da Literatura Infantil que as crianças desenvolvem o gosto pela leitura e expandem a sua linguagem e os seus horizontes devido à quantidade de perspectivas a que têm a possibilidade de aceder. A Literatura Infantil é uma janela que, depois de aberta, permite promover conhecimentos singulares sobre o mundo (Azevedo, 2006, p. 11). O autor acrescenta:

A literatura infantil e juvenil desempenha um papel fundamental no fomento de uma educação multicultural, na medida em que as mensagens veiculadas nestes textos para as crianças promovem a aquisição de novos saberes, nomeadamente relacionados com distintas culturas, com outras realidades e com novos valores, auxiliando a criança na construção do conhecimento e na compreensão da diversidade do mundo que a rodeia (Azevedo, 2006, p. 235).

Sendo a Literatura a arte que utiliza a palavra como forma de se expressar, parece-nos interessante compreender, então, a importância da mesma na promoção da expressão e comunicação oral e como esta se relaciona com a infância e com a Educação.

2.1.2 – A Literatura no Ensino Básico

Mesmo antes de a Literatura e de a Educação “serem assim denominadas e adquirirem o sentido” que hoje conhecemos, já mantinham uma relação antiga, pois a Literatura “era usada como matéria de formação, ensino e aprendizagem em diferentes culturas” (Cosson, 2010, p. 55). Segundo este autor, há muito tempo atrás, a Literatura tinha um espaço nas salas de aula idêntico ao do “ensino da leitura e da escrita” e também ao da “formação cultural” dos alunos. A Literatura era a “matéria com a qual se construíam os elos que formavam uma corrente entre a escola, língua e sociedade”. No entanto, com as mudanças nas sociedades, nos paradigmas educativos e com o desenvolvimento dos meios de comunicação, a forma como a leitura e a Literatura estavam definidas na escola foi sendo alterada (Cosson, 2010, p. 56). Deixou-se de promover a formação literária dos alunos, consequência de uma banalização da utilização de excertos selecionados pelas editoras dos manuais com o propósito de “ensinar uma gramática esterilizada da língua e o que mais interessasse ao currículo escolar”. Para o autor, o

conhecimento literário foi reduzido a listas sem muito sentido de nomes, datas e características de autores, obras e estilos de época. As relações possíveis entre os textos foram perdidas pelo uso aleatório e excessivo de fragmentos ou nas seleções já organizadas pelos livros didáticos. [...] O ensino de literatura ficou, assim, reduzido a uma dívida com o passado com o qual a escola não sabia bem como lidar e onde encaixar, mantido mais pela inércia do que pela necessidade de promover a formação literária do aluno” (Cosson, 2010, p. 57).

Com o passar dos anos, o “ler por ler” que estava a ser promovido nas escolas foi sendo substituído por uma preocupação com a “relação entre literatura e ensino” e com a necessidade de a escola promover estratégias que contribuam para a “formação do leitor” (Cosson, 2010, p. 57). Entenda-se que esta formação do leitor não passa pelo

ensino da “leitura dissociada do significado”, o tal “ler por ler” pois, segundo Brandão e Rosa (2010), o ensino da leitura deve ter como base a compreensão do texto (p. 70).

Mas, antes de mais, é necessário que as crianças desenvolvam uma relação de empatia com a Literatura. Esta relação que as crianças criam com as obras literárias começa quando estabelecem o primeiro contacto. Esse contacto faz-se por meio da leitura, tal como Cosson (2010) refere:

Ler o texto literário em casa, na biblioteca ou em sala de aula, silenciosamente ou em voz alta, com ou sem a ajuda do professor, permite o primeiro encontro do leitor com o texto. Um encontro que pode resultar em recusa da obra lida – que deve ser respeitada – ou em interrogação ou admiração – que devem ser exploradas. É essa exploração que constitui a atividade da aula de literatura, o espaço do texto literário em sala de aula (p. 58).

Esse “encontro” das crianças com a leitura é, sem dúvida nenhuma, extremamente importante nos primeiros anos de escolaridade. Sendo assim, a forma como a leitura de obras literárias é promovida nas escolas tem influência no futuro das crianças. Salientamos a ideia de Bernardes e Mateus (2013) de “que a escola dignifica as práticas de leitura”, pois é na escola que se desenvolvem e se fixam hábitos e gostos que podem ou não abrir “caminhos que perduram pela vida fora, em condições irrepetíveis” (p. 23). O gosto pela Literatura que foi adquirido na escola, pode amplificar-se ao longo da vida das crianças ou perder-se, dependendo da forma como a Literatura foi “cultivada” na escola pelos professores (Bernardes e Mateus, 2013, p. 22).

Posto isto, podemos considerar que as obras de Literatura Infantil são o recurso fundamental para, desde tenra idade, estimular nas crianças o gosto pela leitura. No entanto, não basta disponibilizar obras variadas de Literatura Infantil às crianças e esperar que estas se interessem e se consigam relacionar com as mesmas. Como se consegue que as crianças criem essa ligação afetiva com a leitura e, por conseguinte, com a Literatura Infantil?

Segundo Silva e Gonçalves (2020), “desde os primeiros anos de vida” que a criança consegue fazer a “leitura do mundo” que a rodeia, através da leitura de “gestos, vozes, espaços, cheiros”, ou seja, lendo “o ambiente e os adultos” que estão à sua volta (p. 9). Por esse motivo e, aproveitando esta habilidade das crianças, é

fundamental que seja a família, nos primeiros anos de vida da criança, a incentivar a leitura (Silva e Gonçalves, 2020, p, 9). Se este incentivo inicial for feito pela família, quando a criança iniciar o seu percurso escolar será mais fácil continuar a desenvolver as suas competências leitoras.

Como tal, é essencial que esses laços que se desenvolveram entre as crianças e a leitura continuem a ser cultivados pelos educadores/professores durante as atividades letivas, dando às crianças oportunidades para, oralmente, partilharem os motivos que os levaram a gostar ou detestar um determinado texto, quer esses motivos sejam pessoais ou sentimentais (Azevedo, 2006, p. 17). O autor explica que nesses momentos de partilha, que devem ter alguma regularidade, a criança pode, por exemplo, expressar: “as emoções que a leitura lhe provocou; as sensações que experimentou durante o texto ou os horizontes que o mesmo abriu ou as portas que lhe fechou” (Azevedo, 2006, p. 17 e 18).

Segundo Ricardo Azevedo (2004), para formar crianças leitoras é essencial que entre elas e o texto se “estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, no interesse e na liberdade de interpretação (p. 39)”. O autor explica, também, que a “leitura, como muitas coisas boas da vida, exige esforço e que o chamado prazer da leitura é uma construção que pressupõe treino, capacitação e acumulação” (Azevedo, 2004, p. 38)

Que lugar tem, então, a Literatura Infantil nas escolas? No Ensino Básico, a Literatura é uma parte fundamental da área curricular de Português, nomeadamente no domínio da Educação Literária das Aprendizagens Essenciais⁵⁸, mas também nos programas dos diversos anos de escolaridade. A disciplina de Português é central em todo o currículo de qualquer ciclo de ensino, pois permite uma melhor compreensão dos conteúdos, o que influencia o aproveitamento dos alunos nas diversas disciplinas. Isso mesmo nos explicam Bernardes e Mateus (2013), na introdução da sua obra *Literatura e Ensino do Português*, quando referem que “mais do que qualquer outra disciplina, o ensino da Língua Materna tem repercussões em todo o currículo e interfere na globalidade dos objetivos educacionais” (p. 13).

⁵⁸ As Aprendizagens Essenciais são os documentos base que orientam a organização das planificações de cada ano letivo e disciplina como se pode confirmar no *site* da Direção-Geral da Educação: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>.

Por conseguinte e, com base no exposto nas Aprendizagens Essenciais, é esperado que os alunos consigam aplicar no final do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na área curricular de Português⁵⁹, uma série de competências que, de certa forma, também podem pôr em prática nas sessões em comunidade de investigação filosófica e das quais destacamos: distinguir factos de opiniões, informação implícita e explícita; exprimir uma opinião crítica; ouvir e ler textos literários e expressar reações de leitura de modo criativo; manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados. Podemos corroborar esta ideia nas palavras de Haynes (2008) quando enumera as qualidades do pensar filosófico:

Curioso e questionador, percebendo ligações e padrões, reconhecendo diferenças, classificando e definindo ideias, desconstruindo ideias, afirmando ideias, razões e explicações, criando modelos mentais, mudanças de coração e mente, senso de aventura e exploração, encontrando as palavras: expressão poética, desejo genuíno por verdade e significado (p. 30, tradução nossa)⁶⁰.

Uma Literatura de qualidade oferece às crianças um leque variado de possibilidades, quer ao nível da participação, da criação, da descoberta, quer ao nível do brincar, do encantamento, e do vivenciar sentimentos. Embora essas possibilidades de aprendizagem não sejam controladas ou medidas, fornecem às crianças a liberdade para trocarem ideias, serem espontâneas e aprendam através da brincadeira (Corsino, 2010, p. 199).

2.1.3 – As obras de Literatura Infantil na promoção da expressão e comunicação verbal

Desde a sua origem que a Literatura Infantil “representa uma multiplicidade da vida e de estímulos ao ser humano”, visto que as histórias são compostas por “vários saberes” que levam os leitores a outros lugares e outros tempos, incentivando-os “a fantasiar, imaginar, refletir, exprimir emoções” que tanto podem estar relacionadas com o mundo real como com o mundo imaginário (Silva e Gonçalves, 2020, p. 3).

⁵⁹ Confrontar as Aprendizagens Essenciais de Português para o 4.º ano de escolaridade: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagensessenciais-ensino-basico>.

⁶⁰ “Curious and questioning, seeing links and patterns, recognising differences, sorting and setting ideas, taking ideas apart, holding ideas steady, reasons and explanations, making mental models, changes of heart and mind, sense of adventure and exploration, playfulness, finding the words: poetic expression, genuine desire for truth and meaning.”

Segundo Oliveira (2010), as primeiras experiências das crianças com a leitura de textos literários são essenciais na descoberta e desenvolvimento da sensibilidade para o estético e do conhecimento (p. 41). A autora explica que

a sensibilidade concerne àquele estado interior em que é possível, por meio do imaginário expandido, colocar em movimento imagens produzidas por nossa humanidade, em sua dimensão história e cultural. A literatura contribui para a formação da criança em todos os aspectos, especialmente na formação de sua personalidade, por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre seus próprios valores e crenças, como também os da sociedade a que pertence (Oliveira, 2010, p. 41).

Nesse sentido, a Literatura permite que as crianças, quer seja nas escolas, nos jardins de infância ou, inclusive, no contexto familiar, desenvolvam competências sociais e intelectuais, uma vez que se faz acompanhar de um vasto leque de conhecimentos relacionados com “épocas, geografias e estilos de vida que não vivemos”, mas que se relacionam com o que “somos hoje”. A Literatura Infantil, quer seja em contexto escolar ou não, é um portal que permite aos leitores conhecerem outras maneiras de ser, outros caminhos a percorrer no processo de descoberta e de autocriação da imaginação das crianças (Oliveira, 2010, p. 42 e 43).

Como já referimos, é necessário que as crianças sejam incentivadas a experimentar uma relação com os textos, desenvolvendo os seus próprios sentimentos em relação ao que leem ou ouvem. Para que isso aconteça, tem de ser dado às crianças “tempo e oportunidades para uma aventura individual sobre a linguagem” (Azevedo, 2006, p. 17), pois a Literatura “mostra uma língua para além do nível pragmático e introduz a criança, desde pequena, no mundo da cultura escrita”. Nesta relação que se vai desenvolvendo a criança percebe que a “língua escrita é muito mais do que a decodificação de sílabas e frases” (Corsino, 2010, p. 199 e 200).

Na opinião de Olarieta (2017) a linguagem é o nosso “modo de habitar o mundo” e, por esse motivo, é essencial que as palavras não sejam trabalhadas, nas escolas, apenas como “um mero exercício técnico, gramatical ou sintático”. A autora explica que perceber

as palavras com que nomeamos aquilo que somos e tudo o que nos rodeia, explorá-las, aproximá-las ou afastá-las de outras, deixar nascer novas

combinações entre elas, etc. permite que o nosso mundo (esse que para cada um de nós se apresenta como “o mundo”) também entre em exercício e possa transformar-se, abrir-se a novas possibilidades. Conversar é um modo de colocar em exercício nosso mundo, de pensá-lo (p. 23).

Consideramos que este conversar referido por Olarieta relaciona-se com o diálogo que acontece na comunidade de investigação filosófica, na medida em que a “literatura e a filosofia são cúmplices que falam uma mesma língua secreta”, pois “ambas se comunicam com um território difuso que nos depara com o limite do que é possível dizer ou do que é possível pensar” (Olarieta, 2008, p. 27 e 37). Podemos, assim, depreender que, ao iniciarmos uma sessão em comunidade de investigação filosófica com uma obra de Literatura Infantil, estamos a convidar as crianças a explorar a história, a descobrir palavras e o seu significado, a expor as ideias causadas pelos sentimentos que a leitura provocou ou não nos membros da comunidade, possíveis pontes para o aprofundamento do diálogo.

É também nas palavras de Lipman (2003) que podemos encontrar esta mesma premissa explanada por Olarieta (2008) de que a Literatura e a Filosofia são fortes aliadas na promoção da linguagem e, por conseguinte, na compreensão do que nos rodeia:

Até agora temos mantido a noção de que a leitura e a escrita devem ser ensinadas no contexto da língua e da literatura – e com razão. Mas se quisermos enfatizar o analítico, bem como o criativo e o cuidado, se quisermos enfatizar o universal, bem como o particular, então parece-me que temos de ensinar a ler e a escrever – juntamente com o raciocínio, a fala e a escuta – no contexto das humanidades em geral e no contexto especialmente da linguagem e da filosofia (Lipman, 2003, p. 277, tradução nossa)⁶¹.

Lipman (2003) explica, ainda, que se conseguirmos que a leitura e a escrita nas escolas seja mais crítica estaremos a potenciar nos alunos a capacidade de refletir nas diversas disciplinas (p. 70 e 71). O autor salienta a importância de as crianças partilharem a leitura dos textos em voz alta e de forma sequencial, uma vez que esse género de leitura ajuda na compreensão dos significados do texto. Ao fazerem a

⁶¹ “We have until now been holding to the notion that reading and writing should be taught in the context of language and literature – and rightly so. But if we are to stress the analytical as well as the creative and the caring, if we are to stress the universal as well as the particular, then it seems to me we have to teach reading and writing – along with reasoning, speaking, and listening – in the context of the humanities generally and in the context especially of language and philosophy.”

leitura em voz alta de forma partilhada (cada aluno vai lendo uma parte do texto) desenvolvem a expressividade, aprendem a escutar com atenção e mais facilmente conseguem relacionar-se com o texto (Lipman, 2003, p. 98).

Tendo em consideração o que foi referido, reforçamos a ideia de que a Literatura Infantil é uma peça fundamental no processo de ensino aprendizagem das crianças e jovens. Por esse motivo, segundo Azevedo (2006) e Bernardes e Mateus (2013), a exploração de obras de Literatura Infantil nas escolas é essencial para se conseguir desenvolver nas crianças não só o gosto pela leitura, mas também a linguagem, a compreensão, a imaginação e a criatividade:

É necessário ensinar mais a partir dos textos literários. Lendo-os, tentando compreendê-los, falando e escrevendo a partir deles, os alunos devem aperceber-se de que podem descobrir o que não é visível, experimentar sensações que de outro modo não alcançariam, conhecer mundos construídos que alargam horizontes e servem de compensação para a estreiteza de outras realidades (Bernardes e Mateus, 2013, p. 16 e 17).

É fundamental que as crianças tenham acesso a obras de Literatura Infantil de qualidade desde tenra idade, pois os momentos de audição/leitura de histórias estimulam as emoções, ajudam a lidar com conflitos, ampliam o vocabulário, desenvolvem a linguagem e conduzem à descoberta de outros tempos e lugares (Silva e Gonçalves, 2020, p. 10). Segundo as autoras, com o passar do tempo, ao analisarem, discutirem, expressarem ideias e opiniões sobre as histórias e as suas personagens, as crianças desenvolvem o espírito crítico, a criatividade, a curiosidade e a linguagem (Silva e Gonçalves, 2020, p. 11).

Azevedo (2006) também considera essencial familiarizar as crianças, desde cedo, com textos literários variados e de qualidade que sejam simultaneamente cativantes e culturalmente enriquecedores. Deve ser-lhes dada a oportunidade de conhecerem “obras em suportes variados, com temas, géneros e modos diversificados” (p. 27). Bernardes e Mateus (2013) são da mesma opinião e acrescentam que é através da Literatura que as crianças aprendem a utilizar a Língua nas suas diversas nuances e não apenas a utilizá-la como instrumento para uma comunicação prática e imediata (p. 17).

Podemos, então, depreender que o contacto com obras de Literatura Infantil, além de permitir às crianças criar laços emotivos com as leituras que fizeram ou

ouvirem, também ajuda a desenvolver a imaginação, a criatividade, a compreensão e a expressão e comunicação oral, melhorando assim as suas capacidades de transmitir ideias e opiniões.

Consideramos que, ao apresentarmos obras de Literatura Infantil variadas às crianças, estamos a permitir que socializem, recriem, formem, informem, aumentem a atenção, enriqueçam a linguagem, estimulem a imaginação e a inteligência, despertem emoções, desenvolvam o sentimento de compreensão e a simpatia pelos seus pares, desenvolvam o sentido estético artístico-literário, formem hábitos de leitura e aprendam a ouvir (Carvalho, 1987, p. 57). Podemos corroborar esta ideia nas palavras de Bernardes e Mateus (2013) quando afirmam:

Acreditamos que a literatura detém um potencial inigualável de memória linguística e cultural; sabemos que a partir do seu estudo, desde a primeira infância, se podem desenvolver as capacidades intelectuais e emocionais do ser humano; sabemos que o estudo dos textos (dos “grandes” textos, sobretudo) proporciona benefícios indispensáveis à civilidade democrática (p. 27).

Para terminarmos esta secção, consideramos que a Literatura Infantil é essencial para a promoção de uma Educação cuidada e de qualidade pois, além de possibilitar a promoção de diferentes usos da linguagem das crianças, também coloca à sua disposição as ferramentas para conseguirem interpretar e compreender o que se passa à sua volta, bem como comunicar com os outros.

Tendo em conta, então, que as obras de Literatura Infantil podem ser um recurso precioso no desenvolvimento integral das crianças, será que podemos considerá-las um aliado valioso na dinamização de sessões em comunidade de investigação filosófica?

2.2 –A Literatura Infantil nas sessões em comunidade de investigação filosófica

Como sabemos, no Programa original da Filosofia para Crianças não havia qualquer referência à utilização de obras de Literatura Infantil como ponto de partida numa sessão em comunidade de investigação filosófica, situação que foi alterada com o desenvolvimento do movimento da Filosofia com Crianças.

Na Filosofia para Crianças do Programa original do IAPC, as sessões começavam com a leitura de um capítulo das novelas que constituíam o currículo construído por Lipman, Sharp e os seus colaboradores. Tendo em atenção o que referimos anteriormente sobre a definição de Literatura, poderemos classificar as novelas escritas por Lipman e Sharp como obras de Literatura Infantil? Quando escreveram as novelas, Lipman e Sharp tinham como finalidade estruturar as sessões de forma a que os alunos contactassem com a Filosofia nas salas de aula, seguindo uma sequência lógica de temas considerados apropriados às idades dos grupos (Olarieta, 2008, p. 27). Além disso, também orientavam o trabalho dos professores com os Manuais que, em conjunto com outros colaboradores do IAPC, criaram para cada novela. As novelas foram apresentadas como o instrumento que devia ser utilizado para estimular a curiosidade e o interesse das crianças nas sessões em comunidade de investigação filosófica e foram elaboradas de forma a reconstruir “a história da filosofia” e as “principais posições dos filósofos” (Olarieta, 2008, p. 27 e 28).

Splitter e Sharp (1995) explicam que as histórias filosóficas, neste caso as novelas, podem ser chamadas de “*story-as-text*”, uma vez que podem ser consideradas Literatura por um lado e um texto didático e estruturado por outro (p. 101). Para os autores, a narrativa filosófica

convida o leitor a assumir e enfrentar as ideias e os quebra-cabeças que ela contém. Mas, ao contrário de um romance padrão, tem um propósito didático claro: ajudar as crianças a interiorizar e dominar as ferramentas da investigação filosófica. A “*story-as-text*” filosófica procura encontrar mistério e admiração nas atividades e experiências quotidianas dos seus personagens (Splitter e Sharp, 1995, p. 101, tradução nossa).⁶²

Neste contexto, Marzio (2015) considera que as novelas filosóficas para crianças são um género único de Literatura e de Filosofia (p. 22) que foram escritas para servir como “modelo”, não só da e para a comunidade de investigação filosófica, mas também para o pensamento filosófico aí produzido pelas crianças (p. 18). As novelas funcionam como uma ferramenta que fornece ao professor o “conhecimento filosófico

⁶² “It invites the reader to take on, and grapple with, the ideas and puzzles that it contains. But unlike a standard novel, it has a clear didactic purpose: to help children internalize and master the tools of philosophical inquiry. The philosophical story-as-text seeks to find mystery and wonder in the everyday activities and experiences of its characters.”

e a habilidade pedagógica” que é necessário para facilitar as sessões em comunidade de investigação filosófica (p. 19).

Sobre este assunto e, na opinião de Olarieta (2008), para Lipman e Sharp, a utilização de “literatura diferente da que compõe o programa Filosofia para Crianças” não garantia que se conseguisse os mesmos resultados do que se fossem utilizadas as novelas, isto porque as obras de Literatura “não estão processadas dentro de uma estrutura conceitual que as atravesse e conduza os leitores, pelos argumentos e personagens, às ideias filosóficas subjacentes” (Olarieta, 2008, p. 32). A mesma autora também afirma que, apesar de Sharp e Splitter não serem contra o uso de obras de Literatura em vez das novelas, não o recomendavam para professores que não tivessem formação em Filosofia, pois consideravam que não tinham treino suficiente para o tipo de trabalho de indagação “que é muito mais difícil de ser gerada com a complexidade que apresenta uma obra de literatura” (Olarieta, 2008, p. 32).

Splitter e Sharp (1995) explicam que obras de Literatura, geralmente, não conseguem fornecer ao leitor as ferramentas necessárias para fazer Filosofia, pois foram escritas sem a intenção ou o objetivo de cumprir os procedimentos de investigação associados à comunidade de investigação filosófica: formação e análise de conceitos, diálogo aberto, formulação de hipóteses sobre a natureza das coisas, identificação da estrutura dos argumentos, etc. (p. 107). No entanto, ressalvam que esta situação deixaria de ser uma questão se os professores, os alunos ou até mesmo os autores revelassem consciência da dimensão filosófica presente no material que escrevessem/utilizassem (Splitter e Sharp, 1995, p. 107).

Com o desenvolvimento do movimento da Filosofia com Crianças, novas perspectivas e experiências foram surgindo e alterando, de certa forma, o Programa original do IAPC. A própria Ann Sharp, no seu artigo de 2009 “The Community of Inquiry as Ritual Participation”, explica que embora a comunidade de investigação necessite seguir um ritual, ou seja, respeitar a sua estrutura, o ponto de partida escolhido pode ser um texto, um vídeo, uma obra de arte ou até mesmo uma música (p. 302).

Esta mudança no procedimento não implica que se esqueça completamente as novelas do Programa original, pois passando a ser uma escolha do professor/facilitador qual o ponto de partida a apresentar à comunidade, também

pode utilizar episódios ou capítulos como um dos tantos “materiais possíveis” para dar início a uma sessão (Olarieta, 2008, p. 34). Segundo a autora,

Os textos são procurados, achados, pensados, elaborados por quem vai à procura de uma experiência de pensamento com as crianças, podendo, inclusive, ser construídos junto com elas. O texto utilizado pode ser um texto propriamente dito, um fragmento escrito ou lido, ou qualquer coisa ou situação que se apresente com a função de receber alguma significação, de estar ali para que sobre ela sejam depositados diversos sentidos que no seu desenvolvimento deem lugar ao pensamento. Neste contexto, os textos pertencentes à literatura, em um sentido amplo, ocuparão um lugar especial (Olarieta, 2008, p. 34).

Joanna Haynes (2008) também refere diferentes formas como o diálogo filosófico pode ser introduzido nas sessões em comunidade de investigação filosófica, não só através da leitura de um texto, mas também da apresentação de um artigo de jornal, um objeto, um conjunto de fotografias, uma música ou um documentário, por exemplo (p.28). No entanto, Haynes (2008) alerta para o facto de que devemos ter atenção ao material que escolhemos para apresentar à comunidade de investigação, evitando estímulos que aparentemente parecem indicar o que se deve fazer ou pensar, escolhendo antes pontos de partida que sejam intrigantes ou que expressem alguma ambiguidade (p. 28). A autora refere, ainda, a importância da Literatura Infantil enquanto ponto de partida para o pensamento da comunidade, pois as obras de qualidade potenciam o diálogo filosófico:

Um dos lugares mais acessíveis para encontrar material que estimule questionamentos mais profundos é na literatura infantil de boa qualidade, especialmente em livros ilustrados. As ilustrações nos livros são tão importantes como o texto na incitação de perguntas e na criação de pontos de referência para discussão (2008, p. 28, tradução nossa).⁶³

Sendo da mesma opinião de Haynes, Katrin Alt (2018) também considera os livros ilustrados adequados para serem utilizados como ponto de partida numa sessão em comunidade de investigação filosófica porque “funcionam por meio de imagens, texto e da inter-relação entre imagem e texto. Às vezes, os textos e as imagens

⁶³ “One of the most accessible places to find material that stimulates deeper questioning is in good-quality children’s literature, particularly picture books. The illustrations in books are just as important as the text in prompting questions and establishing reference points for discussion.”

contradizem-se, oferecendo assim oportunidades úteis de reflexão” (p. 6, tradução nossa).⁶⁴ A mesma autora refere que os livros ilustrados mais adequados são aqueles em que a história deixa espaço para interpretação ou que é ambivalente, levando as crianças a sentirem a necessidade de partilhar a sua opinião e tomar decisões (Alt, 2018, p. 6). Este raciocínio apresentado pela autora, na nossa opinião, pode aplicar-se às obras literárias em geral e não apenas aos livros ilustrados, tornando-se um dos critérios que devemos adotar aquando da seleção de obras de Literatura Infantil para servirem de ponto de partida em sessões em comunidade de investigação filosófica.

Relativamente à relevância das ilustrações, Corsino (2010) diz-nos que:

é importante observar a relação que ela estabelece com o texto verbal, analisar o diálogo entre o verbal e o não verbal em sua dimensão polifônica. Uma ilustração que retrate literalmente o que o verbal expressa não estabelece uma leitura dialógica entre texto verbal e visual. Já uma ilustração que busque atravessar o verbal em sua referencialidade e estabelecer a partir dele uma leitura própria, propositiva e criativa, em que forma e conteúdo, ética e estética ganhem a dimensão artística, pode ser considerada uma boa ilustração (p. 192 e 193).

Portanto, na escolha de uma obra de Literatura Infantil para servir de ponto de partida numa sessão em comunidade de investigação filosófica, é preciso ter em atenção a relação entre a mensagem e a ilustração, ou seja, perceber se as imagens ampliam ou não o sentido do texto, pois “a leitura da ilustração faz parte da leitura da obra como um todo e é necessário dar tempo e espaço para as crianças observarem e se afetarem pelo texto visual” (Corsino, 2010, p. 193).

Fisher (1997) também explica que os livros ilustrados podem ser um ponto de partida poderoso numa sessão em comunidade de investigação filosófica, uma vez que a combinação das duas interpretações que as crianças têm de fazer do texto e da imagem acaba por se tornar num desafio exigente, pois o leitor tem de se esforçar para compreender o significado das imagens e relacionar esse significado com a compreensão do texto (p. 22). Para o autor, os livros ilustrados com “imagens de

⁶⁴ “[...] because they work via pictures, text, and the interrelationship between picture and text. Sometimes the text and pictures contradict each other, thus offering useful opportunities for reflection.”

qualidade e bem integradas no texto podem adicionar dimensões de significado a uma história” (Fisher, 1997, p. 21, tradução nossa).⁶⁵

Esta ligação que parece existir entre a Literatura Infantil e as sessões em comunidade de investigação filosófica, parece evidente nas palavras de Ricardo Azevedo (2004) quando nos esclarece que as obras de Literatura, em especial, de ficção, são um recurso valioso para promover o “pensar sobre a vida e o mundo” pois, com base numa “história inventada e de personagens que nunca existiram” (p. 41), as crianças conseguem dialogar sobre diversos assuntos relacionados com a condição humana:

as paixões e as emoções humanas; a busca do autoconhecimento; a tentativa de compreender nossa identidade (quem somos); a construção da voz pessoal; as inúmeras dificuldades em interpretar o Outro; as utopias individuais; as utopias coletivas; a mortalidade; a sexualidade [...]; a sempre complicada distinção entre a “realidade” e a “fantasia”; a temporalidade e a efemeridade (por exemplo, o envelhecimento e suas implicações); as inúmeras e intrincadas questões éticas; a existência de diferentes pontos de vista válidos sobre um mesmo assunto (Azevedo, 2004, p. 41).

Depreendemos, assim, que ao recorrermos a obras de Literatura Infantil como ponto de partida numa sessão em comunidade de investigação filosófica, podemos estar a potenciar o diálogo pois, tal como afirma Oliveira (2010), “a leitura entre as crianças estimula sempre o diálogo, as trocas de experiências de vida, os gostos e desgostos, a literatura ultrapassa os limites escolares” sendo capaz, através dos temas que apresenta, de contribuir para ajudar as crianças a “vivenciar e entender sua interioridade e sua inserção na cultura literária” (p. 42).

Além disso, numa sessão em comunidade de investigação filosófica, as crianças e o adulto sentam-se formando um círculo ou, como as crianças gostam de chamar, “uma rodinha”, o que também nos parece essencial para transmitir um ambiente descontraído e potenciador de descobertas e partilhas. Neste sentido, Oliveira (2010) explica que “o momento literário deve proporcionar às crianças um contato generoso com o livro”, ou seja, sempre que uma história seja lida ou contada, deve-se deixar que as crianças saiam dos lugares que ocupam normalmente e “fiquem à vontade para

⁶⁵ “However pictures that are of quality and well-integrated in the text can add dimensions of meaning to a story.”

usufruir da história. Um ambiente confortável contribui para a criança se entregar ao enredo da história” (p. 47).

Contudo, consideramos que não se deve confundir o tempo de estar em comunidade de investigação filosófica com a chamada “Hora do Conto” onde, geralmente, as crianças também se sentam em círculo para ouvirem uma história. As sessões em comunidade de investigação filosófica, além de serem um tempo de partilha e aprofundamento conjunto de ideias, são um espaço onde as crianças se sentem livres para questionar o que está a ser lido ou observado, trocar argumentos, fazer juízos, procurar perceber a opinião uns dos outros e levar conceptualmente o diálogo para além da história em si. O que acontece na “Hora do Conto” é uma conversa conduzida pelo professor/leitor sobre o que esteve a ler aos alunos. Apesar de haver alguma abertura para as crianças explorarem a sua curiosidade durante a “Hora do Conto”, o diálogo tende a ser feito do adulto para a criança e não da criança para a criança (ou seja, não há a dimensão colaborativa de um pensamento construído em conjunto). É o adulto que questiona os ouvintes numa tentativa de perceber se estes compreenderam, ou não, a mensagem presente na história. Além disso, na “Hora do Conto”, apesar de as crianças estarem sentadas em círculo, nem sempre estão ao mesmo nível do adulto que, na maioria das vezes, se senta numa cadeira, acentuando a distância entre ambos. Consideramos que na “Hora do Conto”, ao contrário do que acontece numa sessão em comunidade de investigação filosófica, não se experiencia o tal movimento em espiral de que falámos no capítulo I, o movimento que vai crescendo ou diminuindo com as interações dos seus participantes, pois as crianças limitam-se a responder a questões de compreensão do texto e não há lugar ao questionamento interno sobre os juízos apresentados pela comunidade.

Como sabemos, Lipman não revelou uma abertura para a utilização de obras literárias como ponto de partida para as suas sessões em comunidade de investigação filosófica, porque, segundo o autor, a Literatura, ao contrário da Filosofia, não é rigorosa nem flexível o suficiente para ser utilizada como meio para atingir os objetivos que o currículo do Programa de Filosofia para Crianças se propunha desenvolver com as crianças (Lipman, 2003, p. 69). Na opinião do autor, “a literatura é muito difusa e

diversificada para servir como égide primária para a instrução do pensamento” (Lipman, 2003, p. 69, tradução nossa).⁶⁶

No entanto, julgamos encontrar nas palavras de Lipman (2003) indicações sobre o valor da Literatura. Para o autor, a Literatura ajuda-nos a descobrir o que um determinado termo quer dizer num determinado contexto, pois quando pensamos sobre o nosso próprio pensamento estamos a “objetivar um desempenho mental que acabámos de realizar, após o que podemos nomeá-lo, descrevê-lo, corrigi-lo, substituí-lo por um sinónimo, e assim por diante” (p.143, tradução nossa)⁶⁷.

Nesse sentido, será que quando utilizamos obras de Literatura Infantil em sessões em comunidade de investigação filosófica, estamos a permitir que as crianças reflitam sobre os assuntos abordados? Esta reflexão das crianças irá ajudá-las ao longo do seu percurso educativo e, posteriormente, ao longo da sua vida? Lipman (2003) dá o exemplo de que, se as crianças lerem Literatura de outros países, podem vir a descobrir “que outras crianças de outras culturas experimentam desconfortos e frustrações semelhantes às suas” e acabam por perceber que algumas dessas crianças noutras partes do mundo estão a passar pelas mesmas dificuldades e a tentar lidar com os mesmos problemas. Para o autor, essa universalidade da Literatura contribuirá para as crianças conhecerem outras realidades, compreenderem o significado das suas emoções e a forma diferente como os outros lidam com as mesmas emoções (p.134).

Neste capítulo da nossa Dissertação, tentámos perceber a relação entre a Literatura e a promoção da comunicação e expressão oral. Observámos que é através da Literatura Infantil que as crianças aprendem a utilizar a Língua nas suas diversas nuances e, por esse motivo, deve ser uma parte integrante do currículo nos diversos ciclos de ensino. Consideramos que ao apresentarmos às crianças obras de Literatura Infantil nas sessões em comunidade de investigação filosófica, estamos a abrir a porta à curiosidade, ao diálogo, à criatividade, à partilha de ideias, à descoberta de diferentes pontos de vista e, por conseguinte, à promoção da expressão e comunicação verbal.

⁶⁶ “But literature is too diffuse and diversified to serve as the primary aegis for thinking instruction (...)”.

⁶⁷ “Thus to think about our own thinking is to objectify a mental performance we have just engaged in, where upon we can name it, describe it, correct it, substitute a synonym for it, and so on.”

Capítulo III – A Literatura Infantil como ponto de partida: relatos de uma comunidade de investigação filosófica em construção

“Quando estamos na roda é para nos envolvermos a pensar.”

Leonor (6 anos)

Neste terceiro e último capítulo da nossa Dissertação, vamos tentar relacionar as intervenções dos membros desta comunidade de investigação filosófica com os conteúdos que foram abordados nos capítulos teóricos anteriores. Para isso, sentimos a necessidade de apresentar um resumo dos procedimentos que foram adotados antes, durante e após a realização das sessões em comunidade de investigação filosófica, bem como uma breve caracterização da comunidade envolvida. Também resolvemos fazer um resumo da caminhada que iniciámos com estas crianças que, no ano letivo de 2024/2025, se encontravam a frequentar o 1.º ano de escolaridade, destacando partes de algumas das sessões em comunidade de investigação filosófica que foram realizadas.

Procurámos, ainda, com base em excertos que foram selecionados das transcrições das sessões gravadas em áudio, identificar os movimentos decorrentes da argumentação filosófica envolvida e a forma como estes fizeram, ou não, avançar o diálogo. Estes movimentos são, segundo David Kennedy (2022), entendidos como rondas no diálogo da comunidade, ou seja, são intervenções que vão construindo o diálogo entre os participantes. Como afirma este autor, “A estrutura da língua e do discurso comum nos leva a clarificar e categorizar, a fazer generalizações, a prover exemplos e ilustrações, a definir termos, a construir analogias e a formular hipóteses”, o que significa que é através do diálogo que as crianças desenvolvem o “pensamento do tipo crítico, criativo e colaborativo” (Kennedy, 2022, p. 19). Nunca se teve em vista avaliar as competências individuais das crianças, mas fazer a análise do discurso coletivo desta comunidade, no que se refere à construção de uma argumentação filosófica.

3.1 – Antes da partida

Sendo que este capítulo é o resultado de um trabalho prático que foi realizado ao longo de cinco meses, tivemos o cuidado de seguir as boas práticas da investigação

académica, só dando início às sessões em comunidade de investigação filosófica após termos recebido parecer favorável da Comissão de Ética e recolhido todas as autorizações necessárias.

Como tal, começámos o processo de preparação desta caminhada pedindo autorização ao órgão de gestão da Unidade Orgânica para a realização das sessões na Escola e para a recolha de dados em áudio de três dessas sessões, após termos explicado o objetivo e finalidade dessa recolha. Seguidamente, pedimos autorização por escrito aos respetivos Encarregados de Educação, através de um termo de consentimento informado onde lhes foi explicada não só a finalidade da recolha em áudio, mas também o enquadramento da realização das sessões em comunidade de investigação filosófica. Todas essas explicações foram também transmitidas às crianças que, mediante a sua vontade, aceitaram participar nas sessões, autorizaram a gravação e conseqüente transcrição das suas ideias. Também lhes foi explicado que, na altura da transcrição das sessões, seria atribuído um nome fictício a cada uma delas, de forma a manter secreta a sua identidade e que seriam elas a criar os seus próprios nomes fictícios (através do procedimento de pseudonimização), colaborando assim na criação da matriz que orientou a transcrição das sessões. Esse assentimento das crianças foi realizado oralmente e por escrito através do registo das suas respostas num documento que cada uma datou e assinou.

Após a realização das sessões gravadas, os áudios recolhidos foram armazenados num computador pessoal ao qual apenas a investigadora teve acesso. Na transcrição dos registos em áudio utilizámos a matriz criada com o auxílio das crianças, matriz essa que eliminámos aquando da transcrição da terceira sessão, tal como os ficheiros em áudio das três sessões. Nas transcrições das atividades, assim como na escrita da Dissertação, não foram feitas quaisquer referências pessoais que pudessem identificar as crianças. Na transcrição dos áudios e nos pequenos resumos que realizámos, optámos por utilizar o nosso nome próprio (Margarida) para nos identificarmos, em vez de colocarmos o termo “facilitadora”.

A opção de fazemos a gravação em áudio e a respetiva transcrição de apenas três sessões, foi uma decisão que tivemos de tomar numa fase muito inicial desta Dissertação e que se prendeu com o facto de que receávamos que algumas crianças não se sentissem tão à vontade como nas outras sessões. A escolha da data para

gravar as sessões teve apenas um critério: não ser nas primeiras sessões, uma vez que esta comunidade estava a iniciar o seu percurso no mundo da Filosofia para/com Crianças.

As crianças que formam esta comunidade de investigação filosófica em crescimento não tinham tido, anteriormente, qualquer contacto com a Filosofia para/com Crianças. Presentemente, no ano letivo de 2024/2025, estão a ter sessões semanais duas vezes por semana, às quartas e às sextas, sendo que às quartas as sessões são sob a orientação da facilitadora Ana Lúcia Ribeiro⁶⁸ e, às sextas, sob a nossa orientação. Salientamos que todas as sessões que foram realizadas às sextas-feiras tiveram como ponto de partida uma obra de Literatura Infantil.

A Escola que estas crianças frequentam fica situada num meio urbano, mas recebe alunos de várias freguesias dos concelhos de Angra do Heroísmo e da Praia da Vitória da ilha Terceira (Açores). Encontra-se na cidade de Angra do Heroísmo e é a Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Básico com o maior número de alunos da ilha. Devido à sua localização geográfica, possibilita, ainda, às crianças a participação nas mais variadas atividades culturais e desportivas promovidas pelo Município ao longo do ano letivo.

O grupo é composto por dezasseis alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos e, embora dois alunos estejam matriculados no 2.º ano de escolaridade, acompanham a turma em todas as disciplinas, ou seja, realizam aprendizagens correspondentes ao 1.º ano de escolaridade. São crianças muito curiosas, adoram desenhar e ouvir histórias.

Depois de termos obtido o consentimento das crianças e o dos seus respetivos encarregados de educação para a participação na nossa investigação, tivemos a primeira sessão no dia 22 de novembro e, com exceção dos dias em que a Escola encerrou por falta de assistentes operacionais, todas as sextas-feiras posteriores foram

⁶⁸ A Dr.ª Ana Lúcia Ribeiro é uma facilitadora com formação específica, Mestre em Filosofia para Crianças pela Universidade dos Açores, com bastantes anos de prática na implementação da Filosofia para Crianças em Escolas da Ilha Terceira. Foi também responsável pelo Projeto n.º 844 do Orçamento Participativo Portugal 2018: “Filosofia para Crianças e Adolescentes: um instrumento potenciador de inclusão social”, nas ilhas Terceira, São Jorge e Graciosa. O Projeto aprovado e submetido a votação foi apenas para estas três ilhas, tendo presente a carência de pessoal habilitado nas mesmas, teve a duração de 2 anos escolares e publicado o seu regulamento em Jornal Oficial da Região Autónoma dos Açores: Resolução do Conselho do Governo n.º 174/2022 de 22 de agosto de 2022.

dias de partilha e construção conjunta de ideias, após a leitura de uma obra de Literatura Infantil.

As quinze sessões em comunidade de investigação filosófica em que participámos com este grupo (até à data de entrega da Dissertação), foram todas realizadas na sala de aula da turma, onde nos sentámos no chão, em almofadas, formando um círculo. Algumas crianças, por vezes, iam mudando de posição ao longo da sessão, aproveitando as almofadas para se deitarem, especialmente quando estavam a ouvir a leitura da história. Este à vontade que as crianças demonstraram, durante as sessões, vai ao encontro do referido por Oliveira (2010) quando explica que “um ambiente confortável contribui para a criança se entregar ao enredo da história” (p. 47).

Ao longo desta caminhada tivemos a preocupação de, em cada sessão, ficar com um registo do que aconteceu, registo esse feito sempre em conjunto com as crianças durante a sessão. Posteriormente, para nos ajudar a refletir sobre o que tinha acontecido, resolvemos elaborar pequenas reflexões criando, assim, um “Diário de Bordo” (que se encontra em anexo à nossa Dissertação). Ao registarmos o antes, o durante e o depois de cada sessão em comunidade de investigação filosófica que participámos, fomos refletindo e tomando decisões que influenciaram a realização das sessões seguintes. O “Diário de Bordo” elaborado encontra-se em anexo a esta Dissertação, mas apenas com o registo das sessões que mencionamos neste capítulo.

Sendo assim, antes da sessão, fazíamos o registo da obra de Literatura Infantil que tínhamos escolhido como ponto de partida e a bibliografia que devíamos consultar para nos auxiliar na identificação de possíveis temas filosóficos no diálogo da comunidade. Depois de concluída a sessão, utilizávamos o registo das crianças (desenho) e o nosso (escrita a manuscrito das perguntas e respostas) para nos auxiliar a elaborar um apanhado do que tinha acontecido. Também adicionámos imagens dos registos das crianças, transcrições de partes do diálogo da comunidade e algumas notas, considerações e/ou sugestões.

Estas reflexões foram importantes não só para nos auxiliarem na escrita dos próximos subcapítulos, mas também porque nos permitiram refletir sobre o que tinha acontecido e perceber quais os passos que tínhamos de dar em seguida. Também nos apercebemos, quando fizemos as transcrições das sessões gravadas em áudio e as

comparamos com o registo escrito que tínhamos feito durante as sessões, que nem sempre conseguimos ouvir tudo o que as crianças dizem entre si devido, principalmente, ao facto de termos a atenção dividida entre a escrita e a escuta.

3.2 – Primeiros passos

Para a sessão que deu início à nossa caminhada, escolhemos uma obra de Literatura Infantil de António Torrado (2011), intitulada *Era uma árvore...* e, como as crianças que fazem parte desta comunidade ainda não aprenderam a ler, procedemos à leitura da mesma enquanto íamos mostrando as ilustrações. De seguida, pedimos às crianças que desenhassem, na folha A3 que se encontrava no meio do círculo, o que quisessem sobre a história que ouviram. Nem todos os presentes quiseram desenhar e, quando terminaram, foram convidados a falar sobre os seus desenhos. Quase todos participaram, explicando que parte da história tinham desenhado enquanto íamos anotando o que diziam na mesma folha, junto aos desenhos. De vez em quando, surgiam alguns comentários ou sugestões sobre a forma como o desenho tinha sido feito. Num desses momentos, uma criança disse que o seu desenho era o trânsito e, logo de imediato, outra perguntou: “Como é que é o trânsito se não tem outros carros?”. Esta criança, tendo identificado o conceito de trânsito e não concordando com o que via no desenho do colega, resolveu questionar a comunidade sobre o assunto. Quando o autor do desenho respondeu que só tinha desenhado um, resolvemos perguntar o que era o trânsito. Algumas crianças tentaram explicar o que entendiam por trânsito com respostas como “O trânsito é os carros parados.” e “O trânsito é os carros numa fila e demoram para andar.”.

Nesta primeira sessão não conseguimos anotar tudo o que as crianças disseram, mas, posteriormente, fizemos uma breve descrição do que tinha acontecido e uma pequena reflexão no nosso “Diário de Bordo” (ver Apêndices). Consideramos que este passo é uma mais-valia no processo de reflexão sobre o que aconteceu na sessão, pois, apesar de termos sempre um registo, a manuscrito, das perguntas e respostas que foram dadas durante as sessões, ao elaborarmos estas pequenas sínteses ficamos com um registo mais pormenorizado do que aconteceu, tomamos decisões sobre a forma como iremos realizar a próxima sessão e tomamos consciência das situações que temos de melhorar na nossa caminhada para nos tornarmos numa facilitadora.

Durante esta primeira sessão, tentámos que as crianças nos vissem como mais um membro daquela comunidade e não como a docente que os acompanha, todos os dias, nas disciplinas de Português, Matemática, Artes Visuais e Teatro. Também procurámos criar um espaço onde se sentissem à vontade para partilharem com os outros as suas ideias e pensamentos e tentámos manter uma postura neutra, não revelando os nossos pontos de vista sobre os temas abordados, tal como Haynes (2008) considera ser fundamental acontecer quando são professores a facilitar as sessões (p. 35).

Numa sessão realizada a 10 de janeiro de 2025, em que foi lida às crianças a obra *A bruxa que tinha medo da própria sombra*, de Mafalda Norte (2022), pedimos para desenharem só depois de já terem selecionado uma pergunta. Pensámos que seria interessante que as crianças, enquanto pensassem na pergunta escolhida, registassem esses pensamentos em desenho, uma vez que ainda não o conseguiam fazer por escrito.

Sendo assim, após a audição completa da história e a visualização das respetivas ilustrações, as crianças colocaram várias perguntas que nós fomos anotando numa folha visível por todos. Algumas crianças foram respondendo às perguntas que, para elas, tinham uma resposta óbvia: “Por que é que bruxa tinha medo da própria sombra, mas não tinha medo do escuro?” foi uma pergunta colocada pela Letícia que obteve uma resposta imediata do Gyökeres: “Ela não sabia que era a sua sombra... Ela não tinha medo do escuro, só da sombra.”. O Gyökeres, com base na sua experiência e interpretação do que ouviu, deduziu que a bruxa só tinha medo da sombra porque era algo que desconhecia.

Quando terminaram de fazer perguntas, voltámos a ler todas as que ainda não tinham sido respondidas, uma a uma, enquanto anotávamos o número de votos de cada uma. Nas primeiras sessões foi explicado às crianças que podiam votar em mais do que uma pergunta bastando, para isso, levantar a mão. A pergunta com mais votos foi a elaborada pela Unicórnio: “Por que é que bruxa tinha medo da sombra se a sombra era ela?”. Foi nesse momento, antes de continuarmos o diálogo, que sugerimos que pensassem um pouco na pergunta da Unicórnio e tentassem desenhar algo sobre a mesma na folha A3 que se encontrava no meio do círculo. Assim que terminaram o seu registo, foram convidados a explicar aos colegas o que tinham feito.

Aquando da realização da reflexão sobre esta sessão, considerámos que o diálogo foi ligeiramente mais fluído na primeira parte, quando as crianças estavam a elaborar as perguntas e foram respondendo e interagindo umas com as outras. Não sentimos que o desenhar a meio da sessão, com base na pergunta escolhida, tenha sido um aspeto positivo para a evolução do diálogo. Apesar de as crianças terem elaborado mais perguntas sobre o texto do que sobre as ilustrações, pensámos que a comunidade se centrou muito na personagem principal, numa perspetiva mais de interpretação literária do texto. O diálogo que tiveram sobre a origem do medo que a bruxa sentia foi interessante, mas não conseguimos aprofundar o tema.

Da reflexão que fizemos sobre esta sessão, percebemos que temos de tentar ouvir com mais atenção as perguntas das crianças, de forma a conseguirmos treinar o nosso ouvido e a nossa mente para identificar perguntas que possibilitem ir movendo e aprofundando o diálogo. Nesse sentido e, tal como é referido por David Kennedy e Nadia Kennedy (2012), temos de aprender a ser capazes de orientar as crianças na comunidade de investigação, o que implica saber regular as suas intervenções e a duração das mesmas, pedir para resumirem ou contextualizarem ideias, darem exemplos ou definirem algo, bem como encorajar hipóteses ou identificar suposições que ficaram por dizer (p. 99).

Numa tentativa de desenvolver com a comunidade a perceção de que há perguntas para as quais temos respostas rápidas e outras que nos fazem pensar mais um pouco e que podem ter várias respostas, resolvemos utilizar a obra de Literatura Infantil intitulada *Josefa sem dentes* de Carlos Cunha Torres (2012), com ilustrações de Tiago Costa Santos, para realizar uma sessão dedicada apenas à exploração das perguntas.

Ainda antes de começarmos a ler o livro, explicámos às crianças que podiam interromper a leitura quando quisessem fazer alguma pergunta sobre o que iam ouvindo e vendo. Foram feitas várias perguntas que foram sendo anotadas em folhas brancas. Pelo menos três perguntas das que foram colocadas tiveram logo resposta de outras crianças, respostas que também foram escritas junto com as perguntas. Quando esta parte da leitura/elaboração de perguntas terminou, introduzimos o

“Quadrante das Perguntas” (*Question Quadrant*)⁶⁹ enquanto ferramenta de aprofundamento da natureza das perguntas feitas pela comunidade. Explicámos qual era a sua utilidade para o diálogo da comunidade e, juntos, fomos lendo todas as perguntas que tinham sido feitas para perceber onde se poderiam enquadrar nas categorias estabelecidas por Cam.

Sentimos que esta sessão foi diferente de todas as que já foram realizadas por esta comunidade porque não selecionamos apenas uma pergunta para tentar aprofundar o diálogo da comunidade, mas consideramos que foi um passo essencial na caminhada que está a ser feita para conseguirmos construir uma comunidade de investigação filosófica. As crianças demonstraram muito interesse em perceber onde cada pergunta ia ser colocada, dando a sua opinião, concordando com a opinião dos colegas e oferecendo explicações quando pensavam que alguma pergunta tinha sido mal colocada no “Quadrante das Perguntas”. Em nosso entender, isso permitiu que a comunidade começasse a desenvolver uma atenção para com a forma como as perguntas são elaboradas, o que possivelmente, mais tarde e com treino, auxiliará as crianças a distinguirem os diferentes tipos de perguntas.

Mais recentemente, escolhemos a obra *Um abraço de Estrela* de Joana M. Lopes (2021), com ilustrações de Cátia Soares, para realizar uma sessão em que propusemos às crianças que elaborassem perguntas só com base na escuta da história. Verificámos que, em relação a outras sessões, as crianças colocaram menos perguntas do que quando visualizavam as ilustrações. Este facto deve-se, talvez, à importância das ilustrações no complemento do texto, tal como vimos no capítulo anterior nas palavras de Haynes (2008), Alt (2018) e Corsino (2010), pois consideram as imagens tão importantes como o texto no despertar da curiosidade das crianças e, por conseguinte, na formulação de perguntas. Ou seja, as ilustrações dos livros não nos parecem meramente acessórias para a construção partilhada das ideias, mas fazem parte da matéria-prima por excelência da experiência do pensamento.

Estes foram alguns dos primeiros passos dados por esta comunidade de investigação filosófica em construção, um caminho que consideramos que irá

⁶⁹ Ferramenta desenvolvida por Phil Cam (2003) e que se popularizou em formações de facilitadores, como é o caso da SAPERE.

continuar além desta Dissertação e que se pretende que seja sempre feito na companhia das crianças, lado a lado e passo a passo. Uma caminhada que esperamos nos aproxime, cada vez mais, do nosso objetivo: fazer parte de uma comunidade de investigação filosófica em que os membros “trabalhem em conjunto na procura de interpretar e compreender as questões levantadas e os argumentos apresentados” (Lipman, 2023, p. 111).

3.3 – Uma comunidade de investigação filosófica em construção

Para tentar relacionar as intervenções dos membros da comunidade de investigação filosófica com os conteúdos que foram abordados nos capítulos teóricos anteriores, tal como já referimos, vamos utilizar partes das transcrições das três sessões que foram gravadas em áudio e que se encontram, na sua totalidade, no nosso “Diário de Bordo”. Como se pode observar, utilizámos os nomes fictícios escolhidos pelas crianças, mas optámos por utilizar o nosso nome próprio em vez de “facilitadora”.

Janelas e imaginação

A obra de Literatura Infantil escolhida para esta sessão intitula-se *De Esguelha, como o Marelha*, uma obra de 2022, escrita por Susana Filipe e com ilustrações de Marta Calado. Conta a história de uma menina que, quando se preparava para ir para a escola, ouve da sua avó uma frase muito estranha: “Maria! O teu casaco está de esguelha, como o Marelha!”. O que a avó lhe disse soava-lhe tão estranho que a menina passou o dia a tentar descobrir o que queria dizer.

Depois de lermos a história e irmos mostrando as ilustrações às crianças, pedimos-lhes para fazerem um desenho sobre a parte que acharam mais interessante ou curiosa. Através de uma votação, as crianças escolheram três desenhos e fizeram algumas perguntas sobre os mesmos. O excerto que se segue foi o diálogo que a comunidade teve para tentar responder à pergunta: “Por que é que tem aqui riscos?”, uma das três perguntas que foram mais votadas pelas crianças.

Gyökeres: *Eu sei! Esses riscos estavam ali no livro. A avó tinha esses riscos!*

Dalila: *Não eram esses riscos, eram estes aqui em cima.*

Borboleta: *Por causa que eu, sem querer, risquei e eu não tinha borracha.*

Samuel: *Eu tenho três borrachas.*

Margarida: *Alguém tem alguma coisa para dizer sobre esses riscos ou mudamos de pergunta?*

Samuel: *Não, acho que tenho é 4 borrachas!*

Dalila: *Se calhar ela quis fazer uma janela?*

Margarida: *E que forma tem uma janela?*

Dalila: *É... um quadrado.*

Gyökeres: *A minha janela é um retângulo.*

Margarida: *Não era bem isso que eu queria perguntar, era o que é que faz uma janela ser uma janela?*

Alícia: *Uma janela para ser uma janela precisa de vidros e umas grades ou madeira em formato de cruz.*

Dragão: *A minha janela não tem cruz.*

Margarida: *A Alícia disse que uma janela tem de ter vidros e uma estrutura em madeira ou outro material para aguentar a estrutura. E vocês o que acham?*

Dalila: *Eu acho que confio na Alícia.*

Margarida: *Concordas?*

Dalila: *Sim, concordo com a Alícia.*

Samuel: *Eu também concordo com a Alícia.*

Dragão: *Duas janelas da minha casa são portas.*

Gyökeres: *As portas têm janelas, às vezes.*

Margarida: *Será que só existem janelas dessas como vocês estão a dizer?(...) Vocês estão a falar das janelas que vemos, que estão no meio das paredes. Será que só existem janelas dessas ou há algum outro tipo de janelas? Será que pode haver janelas imaginárias?*

Gyökeres: *Pode!*

Margarida: *Alguém consegue dar um exemplo de uma janela imaginária?*

Dalila: *Podemos estar a olhar para uma parede e imaginamos que tem uma janela e conseguimos ver.*

Gyökeres: *Eu também, às vezes, consigo fazer isso. Não sei como...*

Dalila: *Olhamos e...*

Alícia: *Mas como é que sabes que estás a ver?*

Dalila: *Estou a ver com a minha cabeça.*

Margarida: *Será que estás a usar a tua imaginação?*

Dalila: *Sim, eu uso a minha imaginação para ver coisas que não estão lá.*

Gyökeres: *Os nossos olhos são como janelas.*

Dragão: *Também é como a imprimidora.*

Margarida: *A impressora?*

Dragão: *Sim, a gente abre para pôr as folhas.*

Este segmento que retiramos da transcrição desta sessão, começa com as crianças a perceberem que o que tinha sido o motivo para a elaboração desta pergunta, não era suposto ser uma parte do desenho. Tinha sido uma consequência de a criança não ter consigo, no momento em que desenhou, uma borracha. No entanto,

aproveitando uma hipótese levantada pela Dalila quando sugeriu que, se calhar, a colega queria fazer uma janela, tentámos levar o diálogo do particular para o geral, perguntando ao grupo o que fazia uma janela ser uma janela. Aproveitamos para identificar um conceito no diálogo das crianças e convidá-las a procurar caracterizar esse conceito: o que faz com que uma janela seja uma janela.

Ao levantar aquela hipótese de os riscos serem uma janela, a Dalila mudou o rumo do diálogo, dando início a mais um ciclo na espiral desta comunidade em construção que prosseguiu com a resposta da Alícia de que uma janela, para ser uma janela, precisava de vidros e umas grades ou madeira em formato de cruz, resposta que obteve, logo de seguida, uma declaração negativa do Dragão: “A minha janela não tem cruz.”. Desta declaração do Dragão poderíamos retirar a asserção de que “Nem todas as janelas têm a mesma forma”, o que talvez tivesse levado as outras crianças a apresentarem exemplos de outros tipos de janelas. Quando isso não aconteceu, tentámos envolver o grupo no momento: “A Alícia disse que uma janela tem de ter vidros e uma estrutura em madeira ou outro material para aguentar a estrutura. E vocês o que acham?”. Porém, não conseguimos concretizar este movimento, pois apenas duas crianças responderam, afirmando que concordavam com a Alícia. Talvez se tivéssemos elaborado a questão de outra forma, ou utilizado a ideia do Dragão de que as janelas não têm todas a mesma forma, o resultado tivesse sido outro.

Entretanto, o Dragão continuava a apresentar alternativas com base na sua experiência pessoal: “Duas janelas da minha casa são portas.”, ao que o Gyökeres acrescentou que as portas, às vezes, também tinham janelas. Nesse momento, resolvemos intervir novamente perguntando ao grupo: “Será que só existem janelas dessas como vocês estão a dizer?”. Havendo um grupo de crianças que se situaram no sim e outro no não, sugerimos que se juntassem e que cada grupo tentasse arranjar duas razões para a sua opinião. Esta ideia surgiu de forma espontânea quando percebemos que conseguíamos dividir as crianças em dois grupos, o que daria uma oportunidade às crianças mais reservadas de, num grupo mais pequeno, partilharem a sua opinião e de, assim aprofundarem o conceito num contexto menos alargado. Estiveram alguns minutos a dialogar, mas, quando regressaram, apresentaram ideias muito semelhantes ao que já tinha sido dito anteriormente.

Foi então que resolvemos fazer a seguinte intervenção: “Vocês estão a falar das janelas que vemos, que estão no meio das paredes. Será que só existem janelas dessas ou há algum outro tipo de janelas? Será que pode haver janelas imaginárias?”. Apenas o Gyökeres respondeu que podia, o que nos levou a intervir novamente: “Alguém consegue dar um exemplo de uma janela imaginária?”. Respondendo a este movimento, a Dalila explica que se pode estar a olhar para uma parede e, ao mesmo tempo, imaginar que tem uma janela que nos deixa ver o que quisermos. Embora não soubesse explicar como, o Gyökeres também afirma que consegue fazer o mesmo. Perante a ideia destas duas crianças, a Alícia pergunta curiosa: “Mas como é que sabes que estás a ver?”. Esta pergunta parece-nos muito interessante porque revela um movimento de procura de aprofundamento do diálogo, solicitando-se a fonte de certeza para aquilo que tinha sido afirmado. De alguma maneira, a Alícia percebeu que, para falarmos sobre este outro tipo de janelas (imaginárias), é necessário termos mais alguns cuidados no diálogo.

É a Dalila que tenta responder à interpelação da Alícia, referindo que está a ver com a sua cabeça, ao que nós questionamos: “Será que estás a usar a tua imaginação?”. A Dalila responde: “Sim, eu uso a minha imaginação para ver coisas que não estão lá.” e o Gyökeres acrescenta que os nossos olhos são como janelas. Esta foi outra intervenção de grande valor cognitivo e filosófico, uma vez que o menino fez uma analogia conceptual entre o conceito físico de janela – que estava a ser explorado até ali – e o seu entendimento enquanto metáfora para a nossa capacidade visual. Voltando, mais uma vez, a utilizar a sua experiência pessoal, o Dragão tenta depois dar um exemplo prático de algo que compara com o movimento de se abrir uma janela: “Também é como a *imprimidora* (...) a gente abre para pôr as folhas.”. O Dragão deu continuidade ao movimento analógico introduzido pelo Gyökeres, levando-o mais longe e experienciando a dimensão colaborativa do diálogo.

Esta última afirmação de Gyökeres de que os nossos olhos são como janelas poderia ter sido a origem de um novo movimento no diálogo se a tivéssemos explorado, no entanto, a sessão estava quase a terminar e queríamos que as crianças fizessem a avaliação da mesma porque consideramos ser importante esta análise que realizam dos momentos que passaram em comunidade de investigação filosófica.

Ao longo desta parte da sessão que escolhemos para analisar, podemos observar que as crianças se regeram muito pelas suas experiências pessoais na formação das suas opiniões. Tentaram acompanhar o que os colegas foram dizendo e acrescentar, às vezes, alguma parte sua ao que ia sendo dito, mostrando, tal como Oliveira (2010) afirma, que a leitura/audição de obras de Literatura Infantil “entre as crianças estimula sempre o diálogo, as trocas de experiências de vida, os gostos e desgostos” (p. 42).

Muitos dos movimentos que tiveram influência no rumo do diálogo foram feitos pelas crianças, havendo momentos em que se conseguiu aprofundar o diálogo. Nas vezes em que fomos nós a intervir, tentámos sempre fazê-lo com base no que as crianças iam dizendo, pois temos plena consciência de que ser facilitador numa comunidade de investigação filosófica implica reduzir as intervenções ao mínimo, de forma a permitir que as crianças aprendam a pensar umas com as outras, a partir daquilo que os outros afirmam. No entanto, e tal como intitulámos este capítulo, estamos envolvidas e fazemos parte do processo de construção desta comunidade e procuramos, em cada sessão, aproximarmo-nos um bocadinho mais desse objetivo.

Relativamente à obra escolhida e à forma como influenciou a sessão, apesar de as perguntas terem sido feitas sobre os três desenhos, os desenhos foram elaborados com base na história. Além disso, durante a sessão as crianças também referem a história algumas vezes, nomeadamente quando a Dalila explica que, se calhar, a menina pensava que o Marelha podia ser uma coisa que estava na rua ou quando o Gyökeres se lembra de que a avó da história tinha aqueles riscos na roupa.

Consideramos que esta obra de Literatura Infantil promoveu o pensamento destas crianças sobre o mundo que as rodeia, pois dialogaram sobre a natureza, as características das coisas, do real e do imaginário. Podemos encontrar esta premissa nas palavras de Azevedo (2004) quando afirma que as obras de Literatura são um recurso valioso para promover o “pensar sobre a vida e o mundo” pois, com base numa história ficcional e em personagens inventadas, as crianças conseguem dialogar sobre os mais diversos assuntos (p. 41).

Após a análise que realizamos no fim desta sessão, surgiram algumas dúvidas relacionadas com o uso do desenho naquele momento específico da sessão. Será que ao pedirmos para as crianças desenharem, após a escuta da história, estamos a desviar o foco do ponto de partida? Se o ponto de partida era a história, quando pedimos aos

alunos para fazerem perguntas sobre o desenho, não estamos, de certa forma, a colocar a história em segundo plano? Com estas questões em mente, decidimos que nas próximas sessões que iríamos realizar, se recorrêssemos ao desenho, seria apenas no fim da sessão, como registo da avaliação, por exemplo.

Uma ilha só de pais

A obra de Literatura Infantil que escolhemos para esta sessão foi *A Casa de Férias – Histórias do Senhor Valéry*, uma obra de 2008, escrita por Gonçalo M. Tavares e com ilustrações de Rachel Caiano. Conta a história de um senhor que espera não ter de tomar quaisquer decisões durante as suas férias. No entanto, não consegue encontrar a casa ideal para descansar, o que o leva a pensar em diferentes alternativas.

No início da sessão, combinámos com as crianças que podiam ir colocando as suas questões à medida que a história ia sendo lida e as ilustrações reveladas. Foi possível verificar que, desta forma, as crianças fizeram mais perguntas do que na sessão em que tínhamos utilizado os desenhos elaborados depois da escuta da história.

Para tentarmos perceber se as crianças faziam mais perguntas com base nas imagens ou no que ouvem, aquando da transcrição da sessão, fizemos a distinção das diversas perguntas. Verificámos que foram elaboradas sete perguntas com base no texto, treze com base nas ilustrações e duas com base nas duas coisas.

Algumas perguntas foram sendo respondidas à medida que eram feitas e, por esse motivo, não foram consideradas na votação como, por exemplo, quando o Leão perguntou por que é que não estavam a aparecer os olhos e a boca do senhor Valéry numa das ilustrações. Obteve de imediato várias respostas: a Unicórnio respondeu que era porque o senhor que desenha quis desenhar dessa maneira; o Dragão disse que era porque ele estava atrás da porta e a Alícia acrescentou que era porque ele estava a entrar e por isso não apareciam os olhos. A Dalila reforçou que estava a responder ao Leão e explicou que, na sua opinião, era porque ele estava na parte de trás, ou seja, estava muito longe e por isso não se via a cara.

Na votação das perguntas que ainda não tinham tido resposta, três tiveram o mesmo número de votos: “Por que é que só tem parte da frente naquela casa?”;

“Como é que ele vai entrar na casa se ele tem uma cabeça gigante e um corpo pequeno?” e “Eram coisas estranhas por que as casas estavam de cabeça para baixo?”. No desempate, a pergunta com mais votos foi a primeira: “Por que é que só tem parte da frente naquela casa?” e, de seguida, apresentamos uma parte do diálogo que se desenrolou com base nessa pergunta.

Margarida: Unicórnio, queres dizer alguma coisa sobre a tua pergunta?

Unicórnio: Por causa que eu achava que as portas não tinham casa dentro. E não tinham, a casa não estava lá dentro. Não tinha cama, não tinha sala, não tinha casa de banho, não tinha cozinha, não tinha sala de jantar...

Gyökeres: Só tinha a porta. A porta faz parte da casa.

Unicórnio: Se a casa não tem casa de banho, sala, cozinha, como é que o senhor Valéry vai fazer “xixi”, vai comer, vai sentar-se na mesa? Vai fazer “xixi” no chão? Não sei!

[Risos da comunidade]

Margarida: O senhor Valéry achava que aquela era a sua casa ideal, por quê?

Unicórnio: Porque o senhor Valéry gostava da casa assim.

Dalila: Se calhar isso era a maneira que ele gostava da sua casa.

Gyökeres: É porque ele não queria pensar onde é que ia.

Unicórnio: Onde é que ele vai fazer os seus trabalhos?

Gyökeres: Vai fazer no chão.

Dalila: Ele pode ir a um restaurante comer!

Teresa: Eu, por acaso, não ia gostar de uma casa assim.

Dalila: Posso perguntar uma coisa? Ele tinha pais, por acaso? Porque se ele tivesse pais, eles podiam ajudá-lo.

Gyökeres: Mas eles podiam ser pobres...

Unicórnio: Eu quero responder à Dalila. Então, ele foi viajar e os pais ficaram na sua ilha e ele foi sem eles.

Júlia: Ele também podia viajar para visitar os pais, na ilha dos pais.

Dalila: Se calhar os pais estavam muito tristes e, às escondidas, foram ter com ele.

Gyökeres: Eu pensava que como era a ilha dos pais... vocês disseram a ilha dos pais, então era uma ilha só de pais!

Unicórnio: O senhor Valéry, ele não tinha os pais por causa que ele também já é um adulto.

Margarida: Concordam com a Unicórnio?

Júlia: Mas há adultos que têm, ainda, pais...

Alícia: Só porque é adulto não quer dizer que já não tem pais.

Unicórnio: Imagina que o pai do Valéry faleceu...

Alícia: Credo!

Júlia: Santa Maria Mãe de Deus!

Teresa: A minha mãe tem 40...

Unicórnio: Imagina que o pai do senhor Valéry faleceu e depois o senhor Valéry também faleceu...

Júlia: Meu Deus, tanta coisa!

Dalila: A minha mãe, ela tem 35, o pai dela já morreu e a mãe dela ainda está viva, aliás.

A pergunta que deu origem a este excerto que retirámos da transcrição áudio desta sessão foi elaborada com base numa das ilustrações da obra. A pergunta tinha sido elaborada pela Unicórnio e, por isso, a menina foi convidada a explicar aos colegas porque é que a tinha feito. Sendo uma criança muito expressiva, foi acompanhando o seu discurso com o movimento dos braços e explicou que tinha feito essa pergunta porque achava que as portas não tinham casa dentro. Reforçou a sua ideia referindo: “E não tinham, a casa não estava lá dentro. Não tinha cama, não tinha sala, não tinha casa de banho, não tinha cozinha, não tinha sala de jantar...”. Pensámos que estava a tentar explicar como é que apenas uma porta, sem mais nada, podia ser entendido como uma casa. Como tinha referido portas e não apenas uma (que era o que estava na ilustração), o Gyökeres corrigiu o que a Unicórnio tinha dito referindo que só tinha a porta e que essa porta fazia parte da casa. Ou seja, parece-nos que o conceito de “casa” é retomado pela resposta do menino, mostrando que, se há porta, então há pelo menos um elemento que compõe o conceito de casa.

Como forma de mostrar aos outros o seu ponto de vista, a Unicórnio prosseguiu dando exemplos das coisas que faltavam naquela casa só com uma porta e, quando a maioria das crianças desatou às gargalhadas, fizemos a seguinte intervenção: “O senhor Valéry achava que aquela era a sua casa ideal, por quê?”. Neste momento, pensamos que teria sido mais interessante tentar perceber a ideia do Gyökeres e pedir-lhe para explicar como é que a porta fazia parte de uma casa que não tinha paredes. Mas o diálogo prosseguiu e foram dadas algumas hipóteses sobre os motivos por que o senhor Valéry queria uma casa só com uma porta: “Porque o senhor Valéry gostava da casa assim.” respondeu a Unicórnio; “Se calhar isso era a maneira que ele gostava da sua casa.” ofereceu a Dalila e o Gyökeres, ligando o que ouviu no texto com a ilustração, respondeu: “É porque ele não queria pensar onde é que ia.”.

No entanto, a Unicórnio continuava a tentar que as outras crianças percebessem o seu ponto de vista e perguntou aos colegas onde é que ele ia fazer os seus trabalhos. O Gyökeres ofereceu logo uma solução para esse problema que estava a preocupar a Unicórnio: “Vai fazer no chão.” e a Dalila, pensando noutras coisas que a Unicórnio

tinha referido anteriormente (isto é, reforçando a dimensão colaborativa do diálogo), sugeriu que “ele pode ir a um restaurante comer.”. Nesse momento, a Teresa que, até então, não tinha sido muito interventiva, referiu que não ia gostar de uma casa assim. Talvez devêssemos ter-lhe perguntado se queria explicar por que é que não ia gostar de uma casa só com uma porta, mas não o fizemos.

De seguida, a Dalila fez um movimento que mudou a orientação do diálogo, perguntou se os colegas achavam que o senhor Valéry tinha pais, pois, na opinião dela, se tivesse, eles podiam ajudá-lo. Este momento parece-nos muito importante na construção da comunidade através da investigação, uma vez que a menina faz uma pergunta espontaneamente e dirige-a ao grupo. De alguma forma, a Dalila identifica uma possibilidade de resolução dos problemas que estavam a ser analisados e coloca uma possível solução. Na ideia da Dalila, uma casa só com uma porta era motivo para precisar de ajuda. Seguiu-se uma série de ideias para justificar os pais do senhor Valéry não fazerem parte da narrativa: “Mas eles podiam ser pobres...” lembrou-se o Gyökeres; “Ele foi viajar e os pais ficaram na sua ilha e ele foi sem eles.” imaginou a Unicórnio; “Ele também podia viajar para visitar os pais, na ilha dos pais.” explicou a Júlia; “Se calhar os pais estavam muito tristes e, às escondidas, foram ter com ele.” acrescentou a Dalila. Devíamos ter perguntado à Dalila por que razão é que ela achava que o senhor Valéry precisava de ajuda, mas novamente, não nos apercebemos da potencialidade de seguirmos essa linha de pensamento. Ou talvez tenhamos apenas optado por deixar que as crianças conduzissem o diálogo de acordo com as suas preocupações.

Foi nesse momento que o Gyökeres fez uma afirmação que também podia ter levado o diálogo noutra direção, referindo: “Eu pensava que como era a ilha dos pais... Vocês disseram a ilha dos pais, então era uma ilha só de pais!”. Teria sido interessante seguir essa ideia e tentar que as crianças a aprofundassem, uma vez que o movimento feito pelo Gyökeres se relaciona com uma análise linguística da expressão que tinha sido dita pelo colega. De facto, “ilha dos pais” pode ser entendido em dois sentidos: a ilha em que os pais do senhor Valéry vivem ou uma ilha onde vivem apenas pais. Consideramos que este é um aspeto muito relevante do trabalho filosófico em comunidade porque se relaciona com o aprofundamento e a desambiguação de sentidos que as palavras e as expressões podem assumir.

Entretanto, a Unicórnio sugeriu que o senhor Valéry não tinha os pais porque ele também já era um adulto. Será que se estava a referir ao facto de que, quando somos adultos, não costumamos viver com os pais, ou estava a dizer que como ele já tinha alguma idade, os pais talvez já tivessem falecido? Em vez de pedirmos para a Unicórnio explicar melhor o que tinha dito, perguntámos se concordavam com o que ela tinha dito, o que também permitiu que o diálogo continuasse, mas desta feita convidando à dimensão colaborativa do diálogo. A Júlia e a Alícia, tendo inferido o segundo sentido na conversa da Unicórnio, contra-argumentaram referindo que havia adultos que ainda tinham os seus pais e que, só porque se é adulto, não quer dizer que já não se tenha pais. A Unicórnio optou por não responder às colegas e pediu a todos para imaginarem que o pai do senhor Valéry tinha falecido, mas não terminou a sua ideia porque, de imediato, ouviram-se várias exclamações por parte de alguns dos seus colegas.

Neste excerto escolhido para análise, podemos verificar que a maioria dos movimentos que tiveram influência no rumo do diálogo foram feitos pelas crianças e que houve vários momentos em que uma intervenção pontual a pedir esclarecimentos, da nossa parte, podia ter levado o diálogo para um nível que promovesse um pensamento mais abstrato. Além disso, a Unicórnio, talvez por ter sido a autora da pergunta mais votada, foi quem conduziu de certa forma o diálogo ao longo desta sessão, dando exemplos, pedindo aos colegas para imaginarem certas situações e questionando algumas das atitudes da personagem principal da história. A comunidade foi tentando acompanhar o seu raciocínio, oferecendo respostas e alternativas.

Durante esta sessão, houve membros da comunidade que foram muito interventivos, como a Dalila, a Unicórnio e o Gyökeres; outros que preferiram ouvir os colegas e só dizer alguma coisa na avaliação da sessão, como a Borboleta e a Patrícia e alguns que só intervieram quando, de alguma forma, se relacionaram pessoalmente com o que estava a ser dito, como a Teresa quando disse que não ia gostar de uma casa assim ou quando referiu a idade da sua mãe.

Consideramos que esta obra de Literatura Infantil foi um ponto de partida que influenciou o diálogo durante toda a sessão, uma vez que nunca se deixou de falar da personagem do senhor Valéry e das suas ações, havendo momentos em que as

crianças reagiram espontaneamente e de forma emotiva a afirmações dos colegas. O diálogo foi sendo construído pelas crianças, umas com as outras, formando hipóteses e construindo ideias sobre as ideias de alguns colegas, usando a sua imaginação, como quando as crianças tentaram justificar por que razão os pais do senhor Valéry não entravam na história. Segundo Carvalho (1987), as obras de Literatura Infantil desenvolvem nas crianças, entre outras coisas, a socialização, a imaginação e a inteligência e despertam emoções (p. 57).

Sonhos, tapetes e nomes

A obra de Literatura Infantil que escolhemos para esta sessão foi *Plouf*, uma obra de 2016, escrita por Pedro Saraiva e com ilustrações de Anabela Dias. Conta a história de uma criança que, durante um dia inteiro de chuva, brinca com as palavras e imagina como será a melhor maneira de se cobrir a si e às coisas de que gosta para que não apanhem chuva.

Tal como na sessão anterior, as crianças foram fazendo perguntas à medida que iam ouvindo a história e vendo as ilustrações. Como fizeram imensas perguntas, foi posto à consideração de todos se queriam selecionar só algumas para votar ou se queriam votar em todas. A maioria respondeu que queria votar em todas as perguntas e, por isso, levamos algum tempo nesta parte.

À semelhança da sessão anterior, aquando da transcrição do áudio da sessão, também fizemos a distinção das diversas perguntas, de forma a perceber se tinha sido a ilustração ou o texto a motivar a pergunta. Verificámos que a maioria das perguntas foi elaborada tendo por base as ilustrações presentes nesta obra.

Algumas perguntas foram respondidas assim que foram feitas, tal como esta que foi colocada com base na ilustração: “Por que é que ele parece que está a fazer a espargata nas escadas?”, mas respondida com base no texto pelo Gyökeres que explicou que era porque ele estava a fazer tudo ao mesmo tempo e pela Stitch que também sublinhou que era porque ele estava com pressa. Outras perguntas obtiveram respostas com base na imaginação das crianças, como quando a Dalila perguntou por que é que ele estava a tomar banho com o pijama e o Leão respondeu: “Porque o menino está... Essa roupa está a disfarçar que é a outra, está a fingir que é gémea.”. Perante tal resposta, a Dalila questionou o seu autor: “Leão, estás a tentar dizer que

ele está a usar uma roupa que é igual à outra que ele usa?” e o colega respondeu-lhe que sim, que as roupas eram iguais, mas uma era para a escola, a outra para dormir e uma para se lavar. Acrescentou, ainda, que a criança do livro tinha três roupas “gémeas”. Este termo que o Leão utilizou recebeu umas gargalhadas das outras crianças sendo, inclusive, referido na avaliação da sessão pela Teresa: “Eu gostei, porque gostei da história, das roupas gémeas e de votar”. Por vezes as sessões trazem algumas surpresas e um acontecimento recorrente é a criação de conceitos que, depois, vão ficando nos diálogos futuros do grupo.

A pergunta que teve mais votos foi “Por que é que ele está na cama se vai pular na piscina?” e escolhemos o excerto da transcrição em áudio que se lhe seguiu.

Margarida: *José, tu que fizeste esta pergunta, queres começar por dizer alguma coisa sobre ela?*

José: *Por causa que ele estava deitado na cama.*

Gyökeres: *E?*

Dalila: *Eu queria perguntar uma coisa ao José. Tu querias dizer porque ele estava na cama e ia mergulhar?*

José: *Sim.*

Leão: *Como é que sabes que ia?*

Alícia: *Mas, pode ser outra coisa, porque ele pode não querer saltar para uma piscina. E aquilo pode não ser uma piscina.*

Gyökeres: *Pode ser como o Leão disse, um tapete.*

Dragão: *Ele podia querer saltar a dormir.*

Patrícia: *E, é impossível!*

Gyökeres: *Pois, porque ele está a sonhar.*

Dalila: *Com o exemplo do Dragão, se calhar ele, quer dizer ela, estava a sonhar e pensava que aquilo era uma piscina, mas afinal era o seu tapete do quarto.*

Leão: *Se calhar ele... Ele estava com o pijama e, sem querer, ele podia cair e acordava no tapete.*

Stitch: *Um dia saí da cama sempre a sonhar e depois, de manhã, quando acordei, estava na rua.*

Unicórnio: *Um dia estava na casa da minha avó e depois eu estava a sonhar e sem querer rolei e bati com a cabeça na mesa da cabeceira e fiquei com um galo! Eu estava a sonhar tanto bem que estava no mundo do Stitch!*

Margarida: *Será que quando estamos a sonhar podemos mergulhar num tapete?*

Dalila: *Se calhar sim, quando estamos a sonhar com um tapete e depois o tapete, tipo no sonho, pode ser um portal que entra noutro sonho.*

Alícia: *Um portal mágico? E se tivermos num sonho, abrirmos um portal e vamos, ao mesmo tempo, para outro sonho?*

(...)

Teresa: Um dia eu sonhei que a turma inteira estava na minha casa!

Gyökeres: Como eu!

Margarida: Uma das outras perguntas mais votadas foi: “Para que é que ele está a pentear o cabelo com uma escova de dentes?”. Quem a fez foi o Dragão. Queres dizer alguma coisa sobre a tua pergunta?

Dragão: Eu nunca vi uma pessoa a fazer isso!

Unicórnio: Eu quanto vou à ginástica penteio o meu cabelo com uma escova que ninguém usa.

Dalila: Eu não concordo com o Dragão.

Margarida: Porquê?

Dalila: É porque uma escova de pentear o cabelo é muito parecida com uma escova de dentes, mas só que a escova de pentear os cabelos é um bocadinho maior e a outra é mais pequenina. E uma é de usar para os dentes e a outra para o cabelo. Só que, se lavarmos a escova de dentes e usarmos no cabelo, também dá.

Leão: Quer dizer, a escova é muito mole! Então, vai enriçar um bocadinho.

Unicórnio: Se enriçar muito, nunca mais tiramos a escova de dentes do cabelo!

Margarida: Mas, por que será que uma se chama escova de dentes e a outra escova de cabelo?

Gyökeres: Para não usar sempre a mesma coisa que depois vai para o cabelo e depois vai para a boca.

Margarida: Por que será que as coisas têm nomes?

Dalila: Para sabermos qual é a diferença.

Stitch: Para sabermos o que é.

Leão: Para se conseguir falar nelas.

Gyökeres: Se calhar é para, quando vamos comprar, saber o que é.

Margarida: E se não houvesse nome para as coisas, como é que fazíamos?

Dalila: A gente via a forma como era e depois sabíamos qual era.

Teresa: Se não tivesse nome, a gente não sabia qual era a escova.

Leão: Eu concordo com a Dalila porque temos de saber as diferenças.

Margarida: E como aprendemos as diferenças?

Stitch: Com os pais e as mães.

Leão: O Jesus é que inventa...

Vários: Não...

Dalila: Então... Já não me lembro do que ia dizer...

Alícia: Para sabermos qual é a escova quando vamos comprar, podemos apontar.

Gyökeres: Mas e se não houvesse nome para as coisas?

Dragão: A gente sabia pelo tamanho.

Leão: É porque... Eu tava a dizer... Mas, eu acho que é verdade que o Jesus é que inventou os nomes.

Vários: Não...

Gyökeres: Não! Há outras pessoas que inventaram, podem ser... Sim, podem ser outras pessoas.

Borboleta: Não é só o Jesus.

Samuel: Jesus está nos nossos corações.

Gyökeres: *O Jesus nasceu, mas depois não vai conseguir inventar o nome das outras coisas porque ele vai morrer. Não vai ter tempo para inventar as coisas. Ele não é que fez, Leão.*

Após o demorado processo de votação para selecionar uma pergunta, convidamos o autor da mais votada para dizer alguma coisa sobre a mesma, ao que o José respondeu que tinha feito a pergunta porque ele estava deitado na cama. Quando não percebeu a ligação feita pelo José, o Gyökeres perguntou: “E?”. Novamente, a sessão foi rica em momentos em que foram as próprias crianças a fazerem espontaneamente intervenções dirigidas umas às outras, muitas vezes em forma de pergunta.

Como o José não acrescentou mais nada, a Dalila disse que lhe queria perguntar uma coisa e acrescentou: “Tu querias dizer porque ele estava na cama e ia mergulhar?”. A menina fez aqui uso de uma pergunta de clarificação, procurando ajudar o grupo a compreender o que o colega estava a querer dizer. Assim que o José respondeu que sim, foi questionado pelo Leão: “Como é que sabes que ia?”. Novamente, encontramos a pergunta “Como e que sabes que...”, tal como aconteceu na sessão que descrevemos acima sobre a imaginação. “Como é que sabes algo?” é uma pergunta que as crianças adotam com facilidade e que, do ponto de vista da construção do diálogo da comunidade, contribui para o aprofundamento filosófico das ideias através do foco nas fontes de certeza. Entretanto, o José, que é um pouco reservado com as suas opiniões, não respondeu ao Leão, mas a Alícia introduziu uma nova ideia referindo que podia ser outra coisa porque, na opinião dela, ele podia não querer saltar para uma piscina. Acrescentou ainda que aquilo podia não ser uma piscina.

Nesse momento, o Gyökeres lembrou-se de que quando tinham estado a fazer as perguntas, o Leão tinha sugerido que, em vez de uma piscina, aquilo podia ser um tapete disfarçado e reforçou a ideia: “Pode ser como o Leão disse, um tapete.”. Perante esta afirmação, o Dragão associou o facto de o tapete realmente se parecer com uma piscina e sugeriu que ele podia querer saltar a dormir. Perante esta afirmação do Dragão, a Patrícia referiu, de imediato, que era impossível e o Gyökeres, concordando, acrescentou: “Pois, porque ele está a sonhar.”. A Dalila, de seguida, tentou explicar que concordava com o que o Dragão tinha dito e tentou explicar o

mesmo usando as suas palavras. Mais uma vez, as crianças trabalham em conjunto na clarificação e reformulação das ideias que a comunidade vai assumindo com os suas.

Na tentativa de explicar como é que se podia mergulhar a sonhar, o Leão referiu: “Se calhar ele... Ele estava com o pijama e, sem querer, ele podia cair e acordava no tapete.” o que levou à partilha de dois relatos pessoais de experiências das crianças relacionadas com sonhar. A Stitch contou que um dia saiu da cama sempre a sonhar e depois, de manhã, quando acordou, estava na rua; a Unicórnio, sempre muito expressiva, contou que um dia estava na casa da sua avó e depois enquanto sonhava, sem querer, rolou, bateu com a cabeça na mesinha de cabeceira e ficou com um galo. Acrescentou ainda: “Eu estava a sonhar, tanto bem, que estava no mundo do Stitch!”.

Foi nesse momento que resolvemos voltar um pouco atrás e perguntamos às crianças se seria possível, quando estamos a sonhar, dar um mergulho num tapete ao que a Dalila respondeu: “Se calhar sim, quando estamos a sonhar com um tapete e depois o tapete, tipo no sonho, pode ser um portal que entra noutro sonho.”. Entusiasmada com esta ideia, a Alícia perguntou à Dalila se era um portal mágico e acrescentou: “E se tivermos num sonho, abriremos um portal e vamos, ao mesmo tempo, para outro sonho?”.

Quando se seguiu uma série de partilhas de experiências pessoais relacionadas com sonhos, resolvemos escolher uma das outras perguntas que também tinham tido mais votos: “Para que é que ele está a pentear o cabelo com uma escova de dentes?” e convidar o seu autor a dizer alguma coisa sobre ela, ao que o menino respondeu que nunca tinha visto uma pessoa a fazer isso. Esta resposta do Dragão foi seguida com uma observação da Unicórnio: “Eu quando vou à ginástica penteio o meu cabelo com uma escova que ninguém usa.” e com a discordância da Dalila em relação ao que o colega tinha dito. Quando perguntámos por que é que não concordava com o Dragão, a menina explicou que “É porque uma escova de pentear o cabelo é muito parecida com uma escova de dentes, mas só que a escova de pentear os cabelos é um bocadinho maior e a outra é mais pequenina. E uma é de usar para os dentes e a outra para o cabelo. Só que, se lavarmos a escova de dentes e usarmos no cabelo, também dá.” A Dalila tentou explicar ao Dragão que, embora ele nunca tivesse visto ninguém a usar uma escova de dentes para pentear o cabelo, isso era algo possível de acontecer, uma vez que as duas eram escovas. Possibilidade que foi negada pelo Leão, afirmando

que a escova era muito mole e ia enriçar o cabelo e que mereceu o apoio da Unicórnio. Foi nesse momento que resolvemos perguntar: “Mas, por que será que uma se chama escova de dentes e a outra escova de cabelo?” ao que o Gyökeres respondeu, de imediato, que era para não se usar sempre a mesma coisa que depois ia para o cabelo e para a boca. Aproveitámos para reformular a pergunta que tínhamos feito anteriormente e insistimos: “Por que será que as coisas têm nomes?”. A Dalila respondeu que era para sabermos qual era a diferença e a Stitch que era para sabermos o que são as coisas. Foi aqui que o Leão deu um pequeno salto e referiu que era para se conseguir falar nelas. O sempre prático Gyökeres sugeriu que, se calhar, era para, quando íamos comprar, saber o que era. As crianças foram-se envolvendo no diálogo, segundo as suas ideias, preocupações e imaginação.

Dando continuidade ao diálogo da comunidade, perguntamos às crianças: “E se não houvesse nome para as coisas, como é que fazíamos?” e a Dalila ofereceu logo a seguinte solução: “A gente via a forma como era e depois sabíamos qual era.”, resposta com a qual a Teresa não concordou e afirmou: “Se não tivesse nome, a gente não sabia qual era a escova.”. O Leão acrescentou que concordava com a Dalila porque tínhamos de saber as diferenças, ao que resolvemos perguntar: “E como aprendemos as diferenças?”. A Stitch respondeu que era com os pais e as mães, mas o Leão não concordou e afirmou: “O Jesus é que inventa.”. Deu-se aqui um movimento que só alguns acompanharam ao responderem “Não!”, enquanto outros continuavam a explicar que para sabermos qual era a escova quando a íamos comprar, podíamos apontar. Exatamente nesse momento, achando que a pergunta ainda não tinha tido uma resposta, o Gyökeres insistiu: “Mas e se não houvesse nome para as coisas?” e foi o Dragão que apresentou a sua solução: “A gente sabia pelo tamanho.”. Mais uma vez podemos observar que as crianças se sentem confortáveis em fazer perguntas à comunidade quando consideram que ainda não foi encontrada uma resposta satisfatória.

Ainda preso no que estava a pensar, o Leão explica: “É porque... Eu *tava* a dizer... Mas, eu acho que é verdade que o Jesus é que inventou os nomes.” Algumas crianças voltaram a dizer que achavam que não e o Gyökeres ofereceu a sua opinião: “Há outras pessoas que inventaram, podem ser... Sim, podem ser outras pessoas.” e acrescentou a justificação para a sua ideia: “O Jesus nasceu, mas depois não vai

conseguir inventar o nome das outras coisas porque ele vai morrer. Não vai ter tempo para inventar as coisas. Ele não é que fez, Leão.”.

Neste excerto podemos perceber que algumas crianças tentam compreender os argumentos dos outros e construir a partir deles. Tal como Ann Sharp (1987) referiu, para que as crianças consigam entender o que o colega está a dizer, têm de interiorizar o que ouviram de forma que essas ideias façam sentido para elas (p. 40), como por exemplo quando a Dalila tenta explicar, com as suas palavras, o que o José tinha dito para ela própria perceber se era isso que ele queria dizer: “Tu querias dizer porque ele estava na cama e ia mergulhar?”.

Embora haja sempre alguns membros que participam muito mais do que outros, consideramos que algumas crianças tentaram complementar as ideias uns dos outros, questionando os colegas, pedindo explicações, concordando ou discordando de observações apresentadas e dando exemplos com base nas suas experiências pessoais, o que vai ao encontro do defendido por Matthew Lipman (1991), que valoriza o aprender com os outros e a partilha de experiências na construção do conhecimento (p. 17). Exemplo disso é quando o Leão questiona o José perguntando-lhe: “Como é que sabes que ia?”, ou quando o Leão acrescentou que concordava com a Dalila porque tínhamos de saber as diferenças.

A obra literária que serviu de ponto de partida para esta sessão possibilitou, na nossa opinião, despertar nas crianças a vontade de partilharem as suas ideias, formularem hipóteses e explorarem os limites não só da sua imaginação, mas também das suas ideias e pensamentos. Neste sentido, podemos observar que a Literatura é uma aliada da comunidade de investigação filosófica, pois, tal como Olarieta (2008) nos explica, a Literatura e a Filosofia são parceiras que falam uma mesma língua, ou seja, as duas “se comunicam com um território difuso que nos depara com o limite do que é possível dizer ou do que é possível pensar” (p. 27 e 37).

Todo o trabalho que realizamos com este grupo de crianças curiosas foi fundamental não só para conseguirmos lançar os alicerces da nossa comunidade, mas também para começarmos a construir os laços que irão sustentar o movimento em espiral das nossas futuras sessões.

Relativamente às obras de Literatura Infantil que foram utilizadas como ponto de partida nas sessões, consideramos que tiveram um papel fundamental na forma como as crianças elaboraram as suas perguntas, nos diálogos que realizaram e nas ideias que despertaram, contribuindo para o desenvolvimento das sessões, e, tal como Coelho nos explica na sua obra de 1982, ajudaram a desenvolver o espírito crítico e a imaginação, diversificar experiências e alargar horizontes (p. 24).

Aliar a Literatura Infantil às sessões em comunidade de investigação filosófica é uma mais-valia, uma vez que a riqueza da linguagem, a leitura e a audição da mensagem promovem a expressão oral e as capacidades das crianças em comunicar e transmitir ideias e opiniões. Esta ligação entre a Literatura e a comunidade de investigação filosófica permite, segundo Bernardes e Mateus (2013), que os alunos leiam, falem, escrevam e tentem compreender textos literários e, nesse processo de tentar descobrir o que não é visível, experimentem sensações, conheçam mundos e alarguem horizontes (p. 16 e 17).

Concluimos este capítulo referindo que a nossa caminhada irá continuar, pois sentimos que ainda temos muito para aprender com as crianças nesta aventura chamada Filosofia para/com Crianças.

Considerações finais

Terminado este trabalho de investigação, podemos concluir que ainda há muito para dizer sobre o tema “Expressão e comunicação verbal na comunidade de investigação filosófica”. No entanto, procurámos encontrar uma linha de orientação que nos permitisse compreender não só alguns dos pressupostos que constituem o que é hoje a proposta da Filosofia para/com Crianças, como também o conceito de comunidade de investigação filosófica e possíveis relações deste com a Literatura Infantil.

A forma como Matthew Lipman entendeu a infância (Lipman, 1988) possibilitou a criação do Programa de Filosofia para Crianças, um programa que pretendia dar às crianças as ferramentas intelectuais necessárias para desenvolverem a capacidade de pensar por si mesmas (Tibaldeo, 2023). Com a expansão do IAPC, a Filosofia para Crianças foi promovida mundialmente, o que potenciou o aparecimento de abordagens divergentes do programa original (Gregory, 2017), hoje genericamente designadas como o movimento da Filosofia para/com Crianças.

A Filosofia para/com Crianças libertou-se de um uso exclusivo das novelas e manuais do IAPC, materiais curriculares criados especificamente para o efeito das sessões em comunidade de investigação, e permitiu o cruzamento com muitos outros recursos. A Literatura Infantil foi, desde logo, um desses recursos. Mas manteve-se uma grande ênfase no diálogo, tornando-se a peça fundamental e indispensável na pedagogia que pretende levar a Filosofia às crianças, uma vez que se entende que promove uma capacidade de reflexão e comunicação em comunidade inestimáveis (Vansieleghem e Kennedy, 2011).

Uma das mudanças mais significativas da Filosofia para/com Crianças foi, então, a escolha do ponto de partida para as sessões em comunidade de investigação. Ou seja, embora algumas das atuais abordagens sigam as linhas gerais do Programa inicial, também se verifica que a utilização de obras de Literatura Infantil ganhou uma forte expressão entre os praticantes. Nesse sentido, reforçamos a importância da seleção do material a utilizar como ponto de partida numa sessão em comunidade de investigação filosófica, pois é um processo que envolve um trabalho prévio de compreensão das potencialidades filosóficas do material em questão. Seja um livro,

uma música, uma obra de arte, um pequeno vídeo ou até mesmo um desenho elaborado pelas próprias crianças, o importante é que esse material estimule o envolvimento conjunto das crianças num diálogo consciente e cuidadoso e que, com base nas suas próprias experiências, permita explorar as diversas dimensões filosóficas de problemáticas que possam surgir durante a sessão (Gregory, 2017).

Sendo a comunidade de investigação filosófica o eixo da nossa Dissertação, não podemos deixar de referir que, no nosso entender, trata-se de um *lugar* e de um *tempo* onde as crianças e o facilitador se conhecem e aprendem a confiar uns nos outros, enquanto vão promovendo as dinâmicas próprias que permitem a construção de argumentos sobre os mais variados temas. Em termos educativos, consideramos que a comunidade de investigação filosófica é uma abordagem singular porque é constituída por um grupo de pessoas que se juntam com regularidade, num sítio específico (preferencialmente sentadas em círculo) e que, além de se conhecerem mutuamente, desenvolvem laços afetivos uns com os outros e com os próprios temas em diálogo. É na comunidade de investigação filosófica que são dadas as condições e o espaço para os participantes promoverem e construírem o seu pensamento (Haynes, 2008), convidando ao envolvimento de todas.

Nas sessões em comunidade de investigação filosófica as crianças, sentadas em círculo, vão fazendo movimentos verbais, mentais e físicos que acompanham o crescimento do conhecimento da própria comunidade, movimentos esses que implicam ouvir e compreender os outros, partilhar ideias e formar opiniões e juízos. Esses movimentos vão-se expandindo no que designamos como a espiral da comunidade de investigação filosófica, com a continuidade do diálogo e com o aprofundamento dos conceitos que estão a ser explorados.

Consideramos, assim, que a abordagem da comunidade de investigação filosófica é um instrumento importante no processo de ensino-aprendizagem de uma Escola que procura cativar, motivar e compreender os seus alunos, pois a realização de sessões regulares em comunidade não só contribuiu para a construção de uma relação de igualdade entre professores e alunos, como pode potenciar a aquisição de várias competências por parte das crianças.

Na nossa opinião, a Literatura Infantil é Literatura, tal como o defendido por Coelho (1982) e Meireles (1984), pois apesar do que as distingue aparente ser os

destinatários, ou seja, para quem foram escritas, isso não invalida que essas obras sejam lidas e apreciadas por adultos (Silva, 2008) ou vice-versa. Uma Literatura de qualidade oferece às crianças um leque variado de possibilidades, quer ao nível da participação, da criação, da descoberta, quer ao nível do brincar, do encantamento, e do vivenciar sentimentos. As obras de Literatura Infantil fornecem às crianças a liberdade para trocarem ideias, serem espontâneas e aprenderem através da brincadeira (Corsino, 2010). Além disso, são fundamentais para a promoção de uma Educação de qualidade pois, além de possibilitarem a verbalização e a comunicação, também colocam à disposição das crianças algumas ferramentas para a interpretação e a compreensão do que se passa à sua volta.

Relativamente à utilização de obras de Literatura Infantil como ponto de partida para uma sessão em comunidade de investigação filosófica, consideramos que é favorável, pois abre a porta à curiosidade, ao diálogo, à criatividade e, até, poderá abrir espaço para a argumentação filosófica no seio da comunidade. Sendo a Literatura fundamental para promover a oralidade, a leitura, a compreensão e o conhecimento do mundo, quando aliada à abordagem colaborativa da comunidade de investigação filosófica, a probabilidade de se expandir essas capacidades e competências, na nossa opinião, duplica. Nas sessões que realizámos, percebemos que as obras literárias permitiram às crianças um exercício de imaginação em torno da trama e das personagens dos livros, materializado nos diálogos e desenhos que fizeram em torno daquilo que não estava explicitamente na história, mas que poderia ser por elas ficcionado. Estes diálogos e desenhos foram cruciais para a ligação das crianças à história e para a afetação face aos temas que a mesma permitia levantar, mostrando-se propícios à criação de um ambiente especulativo fundamental para a problematização filosófica que se foi realizada (após esses exercícios imaginativos e, até, ao mesmo tempo que eles).

Enquanto fomos realizando o estudo que nos permitiu elaborar esta Dissertação, fomos aprendendo a estar em comunidade junto com um grupo de crianças muito curiosas e divertidas. A caminhada iniciou-se com passos pequeninos, mas ao longo do tempo tem mantido o ritmo, o que tem potenciado o crescimento em conjunto. Esperamos que esta comunidade continue o seu processo de construção para conseguir, num futuro próximo, atingir o objetivo principal, isto é, que os seus

membros consigam trabalhar juntos na procura de compreender as perguntas que lhes interessam, literária e filosoficamente, que possam surgir durante as sessões.

Referências

- AGUNDEZ-RODRIGUEZ, A. “Programa de filosofia para niños como propuesta de educación moral: análisis comparado com otros enfoques de la educación moral”, *childhood & philosophy*, v. 14, n. 31 (2018), pp. 671-695.
- ALMEIDA, M. S. P., “Duas palavras sobre literatura”, *Rios Eletrônica – Revista Científica da FASETE*, 1 (2007), pp. 212-215.
- ALT, K., “Philosophing with young children as a language-promoting principle”, *childhood & philosophy*, v. 15 (2019), pp. 01-20.
- ALVES, S. S.; MURARO, D. N., “A experiência de pensar conceitos e o filosofar na infância na perspectiva de Matthew Lipman”, *childhood & philosophy*, v. 16 (2020), pp. 01-36.
- ASLANIMEHR, P., “Uncovering the Efficacy of Philosophical Inquiry with Children”, *childhood & philosophy*, v. 11, n. 22 (2015), pp. 329-348.
- AZEVEDO, F. (coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil – Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*, Lidel, Universidade do Minho, 2006.
- AZEVEDO, R. “Formação de leitores e razões para a Literatura”, in *Caminhos para a formação do leitor*, R. J. de Sousa org., São Paulo, (2004), pp. 38-47.
- BASTOS, G., *Literatura Infantil e Juvenil*, Universidade Aberta, Lisboa, 1999.
- BERNARDES, J. A. C.; MATEUS, R. A., *Literatura e Ensino do Português*, Fundação Francisco Manuel dos Santos, Lisboa, 2013.
- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S., “A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende”, in *Literatura: ensino fundamental*, A. Paiva, F. Maciel e R. Cosson coord., Brasília, (2010), pp. 69-88.
- CARVALHO, B. V., *A literatura infantil: Visão histórica e crítica*, Global Editora, São Paulo, 1987.
- CERRILLO, P. C., *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*, Editorial Octaedro, Barcelona, 2010.
- COELHO, N. N., *Literatura Infantil*, Edições Quiron Lda. e Global Editora, São Paulo, 1982.
- COLOMER, T., *Introducción a la literatura infantil y juvenil*, Editorial Síntesis, S. A., Madrid, 1999.

CORSINO, P., “Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações”, in *Literatura: ensino fundamental*, A. Paiva, F. Maciel e R. Cosson coord., Brasília, (2010), pp. 183-204.

COSSON, R., “O espaço da literatura na sala de aula”, in *Literatura: ensino fundamental*, A. Paiva, F. Maciel e R. Cosson coord., Brasília, (2010), pp. 55-68.

COSTA CARVALHO, M., *filosofia para crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas*, NEFI Edições, Rio de Janeiro, 2020.

DEWEY, J., *How we think*, D.C. Heath & Co., Boston, New York, Chicago, 1910.

EAGLETON, T., *Teoria da literatura: uma introdução*, Martins Fontes, São Paulo, 1997.

FERRARO, G., *Crianças em Filosofia*, NEFI Edições, Rio de Janeiro, 2022.

FILIPE, S., *De Esguelha, como o Marelha*, Alfarroba, Alcochete, 2022

FISHER, R., “Stories for Thinking”, *Analytic Teaching*, v. 1, n. 1 (1997), pp. 16-27.

GOLDING, C., “Thinking together with Philip Cam: Theories for practitioners and assessing thinking”, *Journal of Philosophy in Schools*. v. 5, n. 2 (2018), pp. 17-34.

GREGORY, M. R., “Philosophy for children. Where are we now?” in *History, Theory and Practice of Philosophy for Children. International Perspectives*, S. Naji e R. Hashim, eds., New York, (2017), pp. 207-221.

GREGORY, M. R., “Charles Peirce and the Community of Philosophical Inquiry”, *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, v. 42, n. 1 (2022), pp. 1-16.

GROSSI, M. E. A.; MACHADO, M. Z. V., “Uma questão delicada: a qualidade dos livros literários infantis sob o olhar das crianças”, *Revista Leia Escola*, v. 21, n. 1 (2021), pp. 44-58.

HAYNES, J., *Children as Philosophers: Learning Through Enquiry and Dialogue in the Primary Classroom*, London, Routledge, 2008.

HAYNES, J.; MURRIS, K., “The Provocation of an Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy with Children”, *Journal of Philosophy of Education*, v. 45, n. 2 (2011), pp. 285-303.

HUNT, P., *Crítica, teoria e literatura infantil*, Cosac Naify, São Paulo, 2010.

KENNEDY, D., *A Comunidade da Infância*, NEFI Edições, Rio de Janeiro, 2022.

KENNEDY, N.; KENNEDY, D., “Community of Philosophical Inquiry as a Discursive Structure and its Role in School Curriculum Design”, in *Philosophy for Children in Transition. Problems and Prospects*, N. Vansielegem e D. Kennedy, eds., Wiley-Blackwell, Oxford, (2012), pp. 97-116.

KOHAN, W. O., “Filosofia e infância: pontos de encontro” in *Filosofia e infância: possibilidades de um encontro*, W. O. Kohan e D. Kennedy orgs., Petrópolis, (1999), pp. 59-74.

KOHAN, W. O., “Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de M. Lipman” in *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*, W. O. Kohan e A. M. Wuensch orgs., Petrópolis, (1999), pp. 84-134.

LIPMAN, M., *A Filosofia Vai à Escola*, Summus Ed., São Paulo, 1988.

LIPMAN, M., “The Contributions of Philosophy to Deliberative Democracy”, in *Teaching Philosophy on the eve of the twenty-first century*, International Federation of Philosophical Societies, Ankara, 1998.

LIPMAN, M., *Thinking in Community*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991.

LIPMAN, M., *Thinking in Education*, Cambridge University Press, Cambridge, 2003.

LIPMAN, M., *Uma Vida Ensinando a Pensar*, Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias, Rio de Janeiro, 2023.

LOPES, J. M., *Um Abraço de Estrela*, Livros Horizonte, Lisboa, 2011.

MARZIO, D. M. De, “The Theoretical and Pedagogical Significance of the Philosophical Novel and Philosophy For/With Children: Introduction to the Special Issue on the Philosophical Novel for Children”, *childhood & philosophy*, v. 11, n. 21 (2015), pp. 11-22.

MEIRELES, C., *Problemas da Literatura Infantil*, Editora Nova Fronteira, S/A, Rio de Janeiro, 1984.

MURRIS, K., “The Role of the Facilitator in Philosophical Inquiry”, *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, v. 15, n. 2 (2000), pp. 40-46.

NORTE, M., *A Bruxa Que Tinha Medo da Própria Sombra*, Cordel D’Prata, Carnaxide, 2022.

OLARIETA, B. F., “Algumas considerações acerca da relação entre a literatura e a Filosofia para Crianças”, *childhood & philosophy*, v. 4, n. 8 (2008), pp. 25-40.

OLARIETA, B. F., “Filosofar com as crianças: um trabalho sobre o excesso das palavras”, *childhood & philosophy*, v. 13, n. 26 (2017), pp. 21-34.

OLIVEIRA, A. A. de, “O professor como mediador das leituras literárias”, in *Literatura: ensino fundamental*, A. Paiva, F. Maciel e R. Cosson coord., Brasília, (2010), pp. 41-54.
SARAIVA, P., *Plouf, Imaginar do Gigante*, Porto, 2016.

SHAPIRO, C., “El lugar de la deliberación en la filosofía para niños de Lipman”, *childhood & philosophy*, v. 15 (2019), pp. 1-18.

SHARP, A., “What is a Community of Philosophical Inquiry?”, *Journal of Moral Education*, v. 16, n. 1 (1987), pp. 37-44.

SHARP, A., “The Community of Inquiry: Education for Democracy”, *Thinking, The Journal of Philosophy for Children*, v. 9, n. 2 (1991), pp. 31-37.

SHARP, A., “The Community of Inquiry as Ritual Participation”, in *Children Philosophize Worldwide. Theoretical and Practical Concepts*, E. Marsal, T. Dobashi e B. Weber eds, Peter Lang, (2009), pp.301-306.

SILVA, D. R. A. e; GONÇALVES, R. M., “O papel da literatura infantil no contexto da educação infantil e na formação da criança: uma revisão bibliográfica”, *Research, Society and Development*, v. 9, n.º 5 (2020), pp. 1-18.

SILVA, M. M. C. T. da, “Escrita para crianças e sistema literário: para uma reflexão sobre os novos caminhos da Literatura”, Actas do 7.º Encontro Nacional (5.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração, (2008), pp. 206-214.

SILVA, V. M. de A. e, *Teoria da Literatura*, v. 1, 8.ª Edição, Livraria Almedina, Coimbra, 1996.

SPLITTER, L.; SHARP, A. M., *Teaching for better thinking. The classroom community of Inquiry*, Acer, Melbourne, 1995.

TAVARES, G. M., *A Casa de Férias – Histórias do Senhor Valéry*, Caminho, Alfragide, 2008.

TIBALDEO, R. F., *Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp Philosophy for Children's Educational Revolution*, Springer, Cham, Switzerland, 2023.

TORRADO, A., *Era uma árvore...*, Texto, Lisboa, 2011.

TORRES, T. C., *Josefa Sem Dentes*, Edições Convite à Música, Santa Comba Dão, 2012.

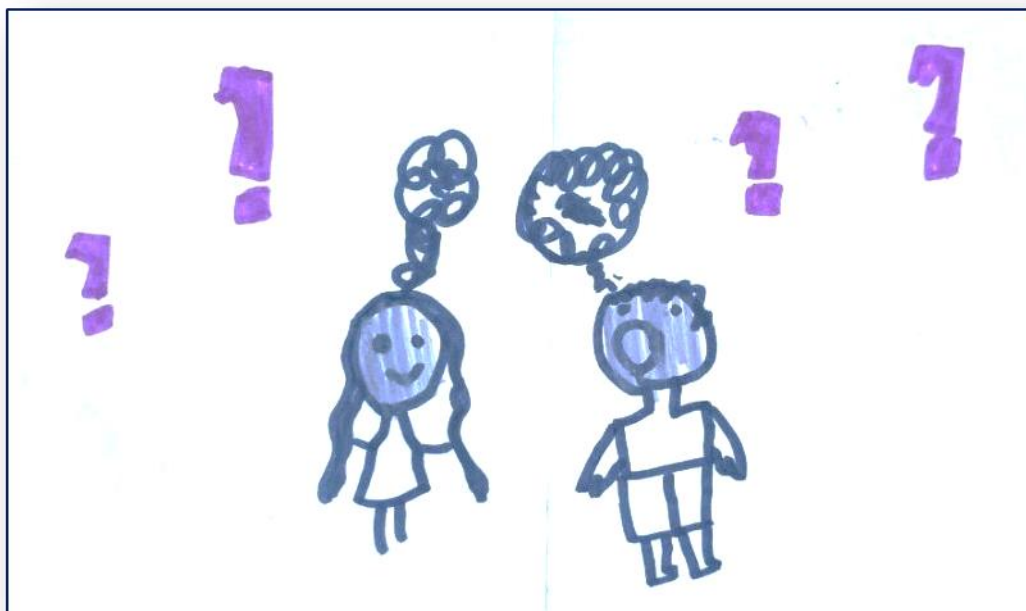
VANSIELEGHEM, N.; KENNEDY, D., "What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children – After Matthew Lipman?", *Journal of Philosophy of Education*, v. 45, n. 2 (2011), pp. 171-182.

WELLEK, R.; WARREN, A., *Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários*, Martins Fontes, São Paulo, 2003.

Apêndices

Diário de Bordo

de uma comunidade de investigação
filosófica em construção



Alicia

Ano letivo 2024/2025

1.º ano de escolaridade

Margarida Silveira

Este “Diário de Bordo” contém:

- Resumos de algumas das sessões realizadas;
- Transcrição das três sessões gravadas em áudio;
- Fotos de alguns registos elaborados durante as sessões;
- Minuta das autorizações utilizadas.

Sessões em comunidade de investigação filosófica realizadas:

Data	Obras de Literatura Infantil utilizadas como ponto de partida				
	Título	Autor	Ilustrador	Editora	Ano
22/11/2024	<i>Era uma árvore...</i>	António Torrado	Yara Kono	Texto	2011
30/11/2024	<i>Os dois lados - Histórias do Senhor Valéry</i>	Gonçalo M. Tavares	Rachel Caiano	Editorial Caminho	2007
13/12/2024	<i>O meu avó consegue voar!</i>	Pedro Seromenho	Paulo Galindro	Paleta de Letras	2023
10/01/2025	<i>A Bruxa Que Tinha Medo da Própria Sombra</i>	Mafalda Norte	Mafalda Norte	Cordel D'Prata	2002
17/01/2025	<i>Lucas e o autismo</i>	Rita Matias	Inês Cardoso	Lausanense Artes Gráficas	2022
24/01/2025	<i>Os amigos - Histórias do Senhor Valéry</i>	Gonçalo M. Tavares	Rachel Caiano	Editorial Caminho	2008
31/01/2025	<i>Octocuecas</i>	Suzy Senior	Claire Powell	Minutos de Leitura	2018
07/02/2025	<i>A minhoca que perdeu os óculos</i>	Ana Teresa Seixas da Fonseca	Inês Moura Paes	Lausanense Artes Gráficas	2019
14/02/2025	<i>De Esguelha como o Marelha</i>	Susana Filipe	Marta Calado	Alfarroba	2022
21/02/2025	<i>A menina dos cinco olhos</i>	Wu Trabulo	Marília Ascenso e Fedra Santos	Fronteira do Caos	2008
07/03/2025	<i>Josefa sem dentes</i>	Carlos Cunha Torres	Tiago Costa Santos	Convite à Música	2012
14/03/2025	<i>Plouf</i>	Pedro Saraiva	Anabela Dias	Imaginar do Gigante	2016
28/03/2025	<i>A Casa de Férias – Histórias do Senhor Valéry</i>	Gonçalo M. Tavares	Rachel Caiano	Editorial Caminho	2008
04/04/2025	<i>Que estranho!</i>	Filipa Galvão e Catarina Pedro	Paula Delecave	Aurora	2024
11/04/2025	<i>Um abraço de Estrela</i>	Joana M. Lopes	Cátia Soares	Livros Horizonte	2021

Data: 22 novembro 2024

Duração: 45 m

A sessão realizou-se na sala de aula. Sentamo-nos todos no chão, com almofadas, formando um círculo.

A história que escolhi para esta primeira sessão intitulava-se *Era uma árvore...* de António Torrado (2011) e, como as crianças ainda não aprenderam a ler, procedi à leitura da mesma enquanto ia mostrando as ilustrações.



De seguida, pedi às crianças que desenhassem, na folha A3 que se encontrava no meio do círculo, o que quisessem sobre a história que ouviram.



Nem todos os presentes quiseram desenhar. Quando terminaram, foram convidados a falar sobre os seus desenhos. Quase todos participaram, explicando que parte da história tinham desenhado enquanto eu fui anotando o

que diziam na folha A3 onde tinham feito os desenhos. A folha estava visível por todos, no meio do círculo. De vez em quando, surgiam alguns comentários ou sugestões sobre a forma como o desenho tinha sido feito. Num desses momentos, há uma criança que diz que o seu desenho era o trânsito e, logo de imediato, outra criança pergunta: “Como é que é o trânsito se não tem outros carros?”. Ao que o autor do desenho respondeu que só tinha desenhado um. Nesse momento, resolvi perguntar, “Mas, então o que é o trânsito?” e logo várias crianças tentaram explicar aos outros o que consideravam ser o trânsito.

Fomos tentando construir uma definição de trânsito com o contributo que cada um foi dando, mas não consegui tomar nota da maioria das coisas que foram ditas. Como se pode ver na imagem, só consegui escrever: “O trânsito é os carros parados.” e “O trânsito é os carros numa fila e demoram para andar”. Não dei a minha definição de trânsito, nem influenciei o que as crianças disseram. Fui apenas ligando as ideias de uns com as dos outros, ajudando o grupo a explicar o que é o trânsito com base nas suas experiências pessoais.

Esta primeira sessão serviu para lançar as bases para as futuras.

A minha preparação para esta sessão envolveu a escolha do livro e a planificação mental de como devia registar as ideias das crianças. Optei pelo desenho numa folha A3, no meio do círculo, para que as crianças se mantivessem próximas durante a atividade e não fossem para os seus lugares habituais na sala, se tivessem de fazer um desenho individual.

Ao longo da sessão, estivemos sentados e, algumas vezes, deitados nas almofadas. Apenas pedi para tentarem respeitar quem estava a falar, não falando ao mesmo tempo e que levantassem a mão quando quisessem dar o seu contributo.

Fiz um esforço para não ser a professora deles, mas apenas mais uma das pessoas que estava no círculo. Fui acompanhando as ideias das crianças e, quando uma formulou uma pergunta por sua iniciativa, aproveitei-a para tentar passar da descrição dos desenhos para um possível diálogo sobre a referida pergunta.

Nesta primeira sessão, o objetivo que eu tinha em mente era conseguir controlar os meus impulsos para intervir de forma fechada e pré-preparada e tentar ouvir o que as crianças diziam. Também queria que se sentissem bem naquele espaço e à vontade para partilharem com os outros os seus pensamentos. Por isso, não fiz o levantamento de possíveis temas filosóficos, nem de possíveis questões que pudessem surgir com base na história.

Nas próximas sessões, antes das que serão gravadas, estou a pensar experimentar formas diferentes de dar início ao diálogo, por exemplo, numa das sessões experimentar saltar a parte das crianças desenharem e tentar que façam só perguntas ou comentários à história que ouviram. Outra opção será deixar que desenhem na folha A3 e depois pedir para votarem nos desenhos, de forma a selecionar apenas um que servirá, então, de inspiração para a formulação das perguntas. No entanto, ao escolher só um dos desenhos fico com o receio de nos estarmos a desviar da obra escolhida como estímulo... Por outro lado, o desenho foi feito com base na história... Também há a questão de querer ficar com algum registo feito pelas crianças e, como ainda não aprenderam a escrever, acho importante que façam os seus desenhos sobre a história na folha A3.

Tenho de começar a registar o que se passou na sessão com mais precisão, mas nem sempre é fácil estar atenta ao que vão dizendo e à escrita. Tenho de melhorar este aspeto nas próximas sessões.

Data: 10 janeiro 2025

Duração: 60 m

Participantes: 15 crianças (1.º ano de escolaridade) + 1 adulto

Material: livro, almofadas, 2 folhas A3, lápis de cor, canetas de feltro e esferográfica.

A sessão realizou-se na sala de aula. Sentamo-nos todos no chão, com almofadas, formando um círculo. No meio do círculo estavam duas folhas A3, os lápis e as canetas.

A história escolhida para esta sessão foi *A bruxa que tinha medo da própria sombra* de Mafalda Norte (2022) e, como o título denunciava a história em si, optei por não o ler às crianças.



Como preparação para a sessão, pesquisei os seguintes temas na *Stanford Encyclopedia of Philosophy*: emoções, medo, comportamento e amizade e realizei algumas leituras nas obras de:

- Alfano, M., 2016, "Friendship and the Structure of Trust", in A. Masala and J. Webber (eds.), *From Personality to Virtue*, Oxford: Oxford University Press, 186–206;
- Barrett, Lisa Feldman, Michael Lewis, and Jeannette M. Haviland-Jones (eds.), 2016, *Handbook of Emotions*, fourth edition, New York, NY: Guilford Press.

Depois de ler a história e ir mostrando as ilustrações às crianças, pedi-lhes para fazerem perguntas sobre a mesma. A primeira pergunta foi feita pela Dalila: “A bruxa, por que é que ela tinha medo da sombra?” e o Leão respondeu: “É porque a bruxa pensava que era um monstro!”. De seguida, a Alícia perguntou: “Por que é que a bruxa tinha medo da sua própria sombra se ela não era preta, era cinzenta?” e a Letícia “Por que é que bruxa tinha medo da própria sombra, mas não tinha medo do escuro?”, tendo obtido resposta imediata do Gyökeres: “Ela não sabia que era a sua sombra... Ela não tinha medo do escuro, só da sombra.”

Seguindo esta linha de pensamento a Unicórnio perguntou: “Por que é que bruxa tinha medo da sombra se a sombra era ela?” e a Alícia acrescentou: “Então quer dizer que a bruxa tem medo de si própria?”. Seguiu-se outra questão feita pela Dalila: “Por que é que ela era feliz?”, tendo o Leão respondido “Porque quase toda a gente é feliz!”. Esta resposta foi imediatamente questionada pelo Dragão que perguntou: “Toda a gente é feliz?”. Perante a questão do colega, o Leão alterou a sua afirmação: “Não, nem toda a gente é feliz!” e o Gyökeres acrescentou: “Porque as pessoas não são iguais e as bruxas também não são felizes.”.

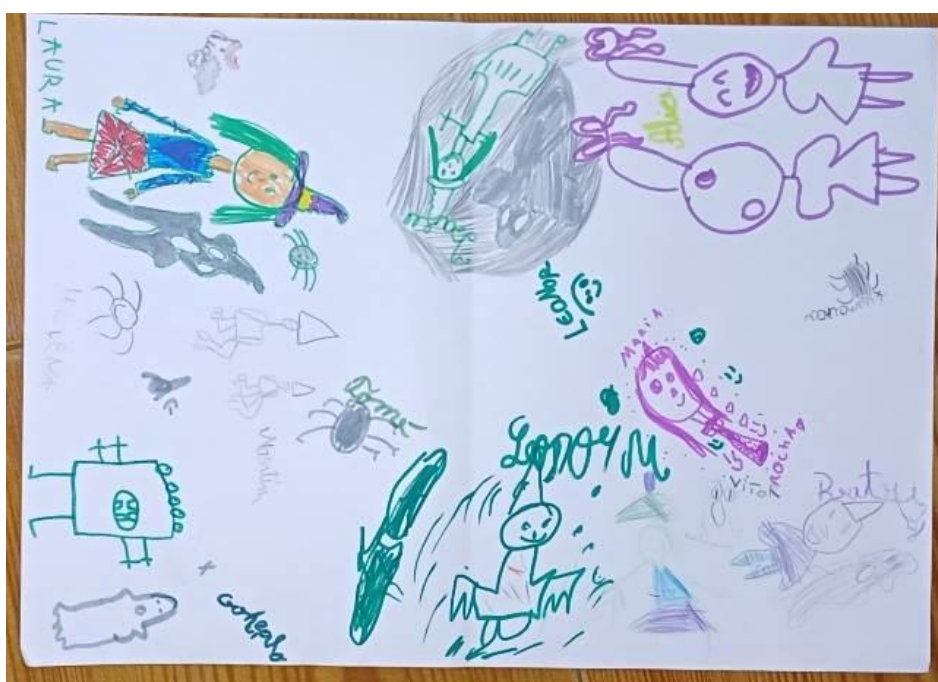
Tendo em conta o que os colegas referiram, a Alícia resolveu dar um exemplo prático: “Algumas pessoas são um bocadinho pobres e não têm vidas fáceis e, às vezes, são tristes.” ao que a Unicórnio respondeu, contra-argumentando, que as pessoas podem ser pobres e ser felizes. Foi nessa altura que perguntei se eles achavam que as pessoas ricas, que têm tudo o que querem, eram sempre felizes. A Teresa, que até então tinha estado silenciosa, afirmou que os ricos, às vezes, também podiam ser tristes. O Gyökeres tentou dar um exemplo dizendo que mesmo quando somos felizes, podemos sentirmo-nos tristes: “Se uma família for viajar pode ficar com saudades e ficar triste.”.

A Stitch acrescentou: “Também as pessoas não são felizes porque há famílias muito más...” e a Unicórnio, tendo ido recentemente a Portugal Continental na interrupção de Natal, aproveitou para contar que tinha visto um mendigo em Lisboa e associou o seu ar triste à falta que devia ter de dinheiro. Logo de

imediatamente, a Júlia acrescentou: “Quando eu fui ao Brasil vi muitos mendigos e ladrões.”.

Resolvi voltar um pouco atrás e perguntei: “Será que a tristeza é só por causa do que não temos, ou também surge por coisas que sentimos?”. O Gyökeres respondeu: “Tem várias coisas para nos chatearmos...” e a Unicórnio disse que algumas pessoas tiram coisas aos mendigos e eles ficam tristes. O Gyökeres voltou a acrescentar: “Às vezes os mendigos pedem esmolas e quando as pessoas lhes dão dinheiro alguém pode roubar.”.

Foi neste momento que voltei a ler todas as perguntas que foram feitas para escolhermos apenas uma. A mais votada pelas crianças foi a pergunta elaborada pela Unicórnio: “Por que é que bruxa tinha medo da sombra se a sombra era ela?”. Antes de continuarmos o diálogo, sugeri que pensassem um pouco na pergunta e tentassem desenhar algo sobre a mesma na segunda folha A3 que se encontrava no meio do círculo.



Assim que terminaram, pedi-lhes para explicarem o que tinham desenhado. A Dalila referiu que era a bruxa a brincar com a sombra e, de imediato, a Stitch perguntou-lhe: “Por que é que a bruxa está a brincar se na história não tinha?”. Foi o Leão que ofereceu uma resposta referindo que a bruxa estava a brincar na sua casa, consigo própria.

As crianças foram explicando os seus desenhos:

- “A bruxa estava com o fantasma, mas não é um fantasma, é só ela.” – Samuel;
- “A bruxa a trabalhar de noite para não ver a sombra.” – Stitch;
- “Eu fiz a bruxa com a sua própria sombra porque ela descobriu que era a sua própria sombra e deixou de ter medo.” – Letícia;
- “A bruxa a ter medo da sombra dela.” – Júlia;
- “Eu fiz uma aranha.” – Gyökeres;
- “Eu também.” – Teresa;
- “Na história a bruxa tinha a boca fechada e a sombra tinha a boca aberta.” – Dragão;
- “A bruxa feliz porque reconheceu a sua sombra.” – Unicórnio;
- “É a cara da bruxa.” – Mia;
- “Fiz a sombra atrás da bruxa.” – José;
- “É ela. São os monstros que ela tinha medo a apontar para ela. Eles são ela.” – Leão;
- “Eu desenhei a bruxa, à noite, com a sua sombra.” – Alícia. Com esta explicação da Alícia surgiu a seguinte afirmação do Dragão: “Mas à noite não aparece a sombra!”, à qual o Gyökeres respondeu que ela podia ter a luz ligada e que com a luz também se faziam sombras.

Nesse momento, perguntei ao grupo: “Então quem é que criou o medo que a bruxa sentia?”. A Alícia respondeu de imediato: “Ela mesma! Ela está a meter medo a si própria.” e o Gyökeres acrescentou: “Porque ela não sabia que tinha uma sombra.”.

Como estávamos perto do fim da sessão, perguntei: “E vocês? Já sentiram medo de alguma coisa?”. A Borboleta disse que tinha medo de fantasmas e a Júlia apresentou de imediato a sua opinião: “Não existem fantasmas!”. A Alícia acrescentou: “Um dia estava em casa a ver um filme assustador e pedi para o meu pai desligar.” e a Júlia explicou que tinha medo de ficar fechada numa casa de banho.

Duas crianças ofereceram-se para fazer o resumo da sessão, mas tiveram a ajuda das restantes.

Foi realizada a avaliação da sessão.

Penso que o diálogo foi ligeiramente mais fluído na primeira parte, quando as crianças estavam a elaborar as suas perguntas e foram respondendo e interagindo umas com as outras. Não senti que o desenhar a meio, com base na pergunta escolhida, tenha sido um aspeto positivo para a evolução do diálogo. Apesar de as crianças terem elaborado mais questões sobre o texto do que sobre as ilustrações, pensámos que a comunidade se centrou muito na personagem principal. Considerámos que foi interessante o diálogo que tiveram sobre a origem do medo que a bruxa sentia, mas não conseguimos aprofundar o tema.

Da reflexão que fizemos desta sessão, percebemos que temos de tentar ouvir com mais atenção as perguntas das crianças, de forma a conseguir treinar o nosso ouvido e a nossa mente para conseguir identificar perguntas que possibilitem ir movendo e aprofundando o diálogo. Como tal, talvez antes da próxima sessão seja importante aprofundar o meu próprio conhecimento sobre perguntas, recorrendo a bibliografia sobre o assunto.

Data: 14 fevereiro 2025

Duração: 90m

Participantes: 12 crianças (1.º ano de escolaridade) + 1 adulto (Faltaram 4 crianças)

Material: livro, almofadas, folhas A4 brancas, lápis de cor, canetas de feltro e esferográfica.

A sessão realizou-se na sala de aula. Sentamo-nos todos no chão, com almofadas, formando um círculo. No meio do círculo estavam as folhas, os lápis e as canetas.

A história escolhida para esta sessão foi *De Esguelha como o Marelha* de Susana Filipe com ilustrações de Marta Calado. Editora Alfarroba, set 2022.



Como preparação para a sessão, pesquisei os seguintes temas na *Stanford Encyclopedia of Philosophy*: conhecimento, curiosidade, compreensão e experiência humana. Embora não tenha tido muito tempo, realizei algumas leituras nos seguintes artigos:

- Thomason, R. H., “Common Knowledge, Common Attitudes and Social Reasoning”, *Bulletin of the Section of Logic*, 50(2), (2021), pp. 229–247;
- Baumberger, C., Beisbart, C. e Brun, G., “What is understanding? An overview of recent debates in epistemology and philosophy of science”, in: *Explaining Understanding. New Perspectives from Epistemology and Philosophy of Science*, Grimm, S., Baumberger, C. and Ammon S., eds, New York, Routledge, (2017), pp. 1-34.

Depois de ler a história e ir mostrando as ilustrações às crianças, pedi-lhes para fazerem um desenho sobre a parte que acharam mais interessante ou curiosa.



Quando todos terminaram os desenhos, perguntei se havia alguém que não queria oferecer o seu desenho para votação. Como ninguém se manifestou, realizámos a votação. Três desenhos tiveram o mesmo número de votos e por isso as perguntas foram feitas sobre os três.

Transcrição do áudio da sessão

Dalila – Por que é que tem um risco aqui?

Gyökeres – Por que é que tem aqui isto? Essa bola?

Samuel – Por que é que tem estes *corações*?

Leão – Não é *corações*, é *corações*!

Dragão – Para que é que tem estrelas se as estrelas são é no céu?

Leão – E também estavam em casa.

Dragão – As estrelas não têm casa!

Samuel – Não existe estrelas em casa.

Unicórnio – Por que é que a pessoa desenhou isto se não estava na história?

Dragão – Para ficar bonito.

Alícia – A gente pode desenhar coisas diferentes.

Letícia – Por que é que tem esta boneca aqui se nem sequer estava na história?

Leão – Tinha uma boneca na história.

Gyökeres – Agora não é para responder, estamos a fazer perguntas.

Eu – Se alguém quiser responder, não faz mal, pois se acharmos que a pergunta ficou respondida, já não vai a votação.

Alícia – Por que é que tem balões aqui?

Leão – Por que é que estas nuvens não estão bem? Parecem bolas!

Dragão – Parecem borboletas...

Dalila – Por que é que aqui tem relva e no resto não tem?

Dragão – O Gyökeres está com o dedo no ar há muito tempo.

Gyökeres – Por que é que tem árvores naquele desenho?

Samuel – Eu ia perguntar isso também.

Stitch – Por que é que tem essas estrelas?

Alícia – Por que é que tem nuvens e estrelas se não está de noite?

Leão – Quero dizer uma coisa.

Eu – Então diz.

Leão – A Letícia está a dizer que Beatriz rima com Bia, não rima!

Eu – Bia é um diminutivo, é um nome mais pequenino que podemos chamar às pessoas, um nome carinhoso que usamos em vez do nome. Rimas são palavras que terminam com o mesmo som, como cão e pão.

Gyökeres – Ou gato e pato.

Eu – Podemos ver quais as perguntas que ainda não tiveram resposta para escolhermos só uma?

Leão – Quero fazer mais uma. Por que é que tem aqui riscos?

Foram lidas as perguntas e feita a votação. Três perguntas ficaram empatadas com sete votos cada:

Por que é que tem árvores naquele desenho?

Por que é que tem aqui riscos?

Por que é que tem essas estrelas?

Gyökeres – Podemos começar a falar da minha pergunta e do Samuel?

Eu – Sim, vamos tentar falar um bocadinho das três. Então, por que é que tem árvores naquele desenho? Quem é que quer tentar responder?

Dalila – Por causa que as árvores estão na rua.

Eu – Então, as árvores só podem estar na rua?

Gyökeres – Eu já vi uma árvore dentro de casa!

Júlia – Eu também!

Dalila – Mas tinha de ser do tamanho da casa porque se fosse maior do que a casa não cabia. Se fosse pequena dava, mas se fosse maior do que a casa não dava.

Dragão – Dava, dava! Só para avisar: eu tenho árvores maiores do que a minha casa à frente da casa.

Eu – Mas, Dragão, estamos a falar de árvores dentro de casa...

Dragão - Como a árvore de Natal, também é uma árvore dentro de casa.

Unicórnio – As plantas são tipo uma árvore só que elas são pequeninas.

Gyökeres – As raízes crescem debaixo da terra e depois vai para cima.

Leão – Porque também as árvores podem ser anãs ou, então, também podem ser árvores de brincar, mas grandes.

Eu – Podes explicar o que é uma árvore de brincar?

Alícia – É uma árvore de plástico!

Leão – É, por exemplo... Nós montamos uma árvore de legos...

Gyökeres – Mas, as folhas não vão aguentar. Os legos não aguentam.

Dalila – Porque ela quis desenhar as árvores.

Eu – Dalila, voltaste atrás? Estás a responder à questão: por que é que tem árvores naquele desenho?

Dalila – Sim, se calhar ela pensava que o Marelha podia ser uma coisa que estava na rua, tipo os balões...

Alícia – Ou as estrelas...

Eu - Alguém quer acrescentar mais alguma coisa antes de passarmos à pergunta seguinte? Não, então a pergunta seguinte é: “Por que é que tem aqui riscos? Quais riscos?”.

Gyökeres – Eu sei! Esses riscos estavam ali no livro. A avó tinha esses riscos!

Dalila – Não eram esses riscos, eram estes aqui em cima.

Borboleta – Por causa que eu, sem querer, risquei e eu não tinha borracha.

Samuel – Eu tenho três borrachas.

Eu – Alguém tem alguma coisa para dizer sobre esses riscos ou mudamos de pergunta?

Samuel – Não, acho que tenho é 4 borrachas!

Dalila – Se calhar ela quis fazer uma janela?

Eu – E que forma tem uma janela?

Dalila – É... um quadrado.

Gyökeres – A minha janela é um retângulo.

Eu – Não era bem isso que eu queria perguntar, era o que é que faz uma janela ser uma janela?

Alícia – Uma janela para ser uma janela precisa de vidros e umas grades ou madeira em formato de cruz.

Dragão – A minha janela não tem cruz.

Eu – A Alícia disse que uma janela tem de ter vidros e uma estrutura em madeira ou outro material para aguentar a estrutura. E vocês o que acham?

Dalila – Eu acho que confio na Alícia.

Eu – Concordas?

Dalila – Sim, concordo com a Alícia.

Samuel – Eu também concordo com a Alícia.

Dragão – Duas janelas da minha casa são portas.

Gyökeres – As portas têm janelas, às vezes.

Eu – Será que só existem janelas dessas como vocês estão a dizer?

Vários ao mesmo tempo – Não.

Eu – Quando vemos imagens de castelos antigos, os buracos que têm nas paredes, podem ser chamados de janelas?

Vários ao mesmo tempo – Não.

Outros – Sim.

Dalila – Sim, se metermos um vidro.

Eu – O que é que faz uma janela ser janela, são os materiais? Quem acha que um buraco não pode ser uma janela junta-se deste lado. Os outros que acham que pode ser, juntam-se ali. Vão conversar e tentar arranjar duas razões para a sua resposta.

Após alguns minutos onde os grupos estiveram a dialogar, regressaram ao círculo.

Eu – O grupo que considera que uma janela tem de ter vidros, abrir e fechar, ter madeira ou outro material, apresente as suas razões.

Borboleta – Algumas podem ter e algumas não podem ter.

Eu – Podes explicar melhor a tua ideia?

Samuel – Podem ter vidros e podem não ter...

Leão – Podem ter plástico.

Borboleta – O plástico pode voar.

Leão – Mas é um plástico forte.

Eu – Vamos ouvir o grupo que acha que há janelas diferentes destas que temos na sala.

Gyökeres – As janelas, para serem janelas, têm de ter buracos.

Dalila – Porque as janelas, para ser janelas podem dar ar fresco.

Teresa – Eu disse o mesmo que o Gyökeres.

Eu – Vocês estão a falar das janelas que vemos, que estão no meio das paredes. Será que só existem janelas dessas ou há algum outro tipo de janelas? Será que pode haver janelas imaginárias?

Gyökeres – Pode!

Eu – Alguém consegue dar um exemplo de uma janela imaginária?

Dalila – Podemos estar a olhar para uma parede e imaginamos que tem uma janela e conseguimos ver.

Gyökeres – Eu também, às vezes, consigo fazer isso. Não sei como...

Dalila – Olhamos e...

Alícia – Mas como é que sabes que estás a ver?

Dalila – Estou a ver com a minha cabeça.

Eu – Será que estás a usar a tua imaginação?

Dalila – Sim, eu uso a minha imaginação para ver coisas que não estão lá.

Gyökeres – Os nossos olhos são como janelas.

Dragão – Também é como a *imprimidora*.

Eu - A impressora?

Dragão - Sim, a gente abre para pôr as folhas.

Eu – Vamos ter de fazer o resumo da sessão e a avaliação. Quem é que quer dizer o que estivemos a fazer?

Gyökeres – Quando abro a porta do armário vejo o que está lá dentro. E quando abro a janela vejo o que está lá fora.

Letícia - Estivemos a votar...

Eu - Mas, votar foi a primeira coisa que fizemos?

Unicórnio – Primeiro ouvimos a história. Depois fizemos os desenhos. Depois votamos nos desenhos. Depois fizemos perguntas e demos as respostas.

Eu – E acabamos a falar de janelas que podem ser...

Unicórnio – De madeira...

Gyökeres – E janelas imaginárias.

Dalila – Posso dizer uma coisa? Quando pensamos no nosso passado a gente abre uma janela para o passado.

Eu – Dalila, que ideia interessante, mas agora temos de fazer a avaliação. Não se esqueçam de dizer por quê.

Borboleta – Gostei, por causa que gostei de ver os desenhos.

Gyökeres – Eu gostei, porque gostei de fazer os desenhos e as perguntas, de... ficar a falar com os amigos aqui na roda.

Dalila – Eu gostei de ver os desenhos, de votar e de fazer perguntas.

Leão – Gostei de desenhar, mas não fiz quase nada.

Alícia – Eu gostei de votar e de fazer perguntas.

Teresa – Eu gostei, porque eu gostei de ver os desenhos.

Letícia – Eu gostei muito porque gostei de ver os desenhos, de votar e de fazer perguntas.

Unicórnio – Eu gostei muito por causa que eu gostei de fazer perguntas, de votar e gostei de estar aqui na roda com a turma.

Dragão – Eu gostei, porque gostei de ver os desenhos.

Samuel – Eu gostei muito porque gosto de estar na roda.

Na próxima sessão devo tentar reduzir as minhas intervenções.

Esta obra de Literatura Infantil promoveu o pensamento das crianças. Dialogaram sobre a natureza, as características das coisas, do real e do imaginário.

Nota: quando fiz a transcrição do áudio e comparei com o registo escrito produzido durante a sessão, percebi que nem sempre consigo ouvir tudo o que as crianças dizem. Por isso, gravar uma sessão em áudio, de vez em quando, é bom para se analisar melhor o envolvimento da comunidade.

Data: 7 março 2025

Duração: 90 m

Participantes: 13 crianças (1.º ano de escolaridade) + 1 adulto

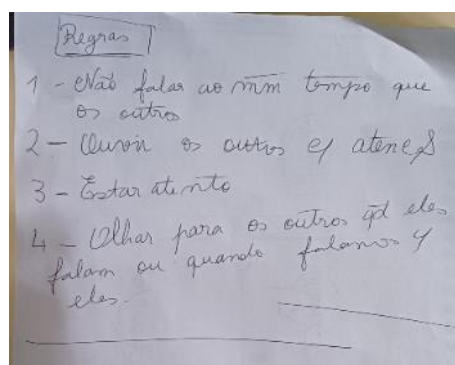
Material: livro, almofadas, folhas A4, esferográfica, tesoura, cartolina com o quadrante das perguntas

A sessão realizou-se na sala de aula. Sentamo-nos todos no chão, com almofadas, formando um círculo.

A história escolhida para esta sessão foi *Josefa sem dentes* de Carlos Cunha Torres (2012) com ilustrações de Tiago Costa Santos.



Antes de ler a história, expliquei às crianças que quando nos sentamos em círculo é diferente de estarmos em aula, mas também temos que ter algumas regras nestes momentos de partilha e descoberta. Levamos algum tempo a conversar sobre isso e elaborámos 4 regras:



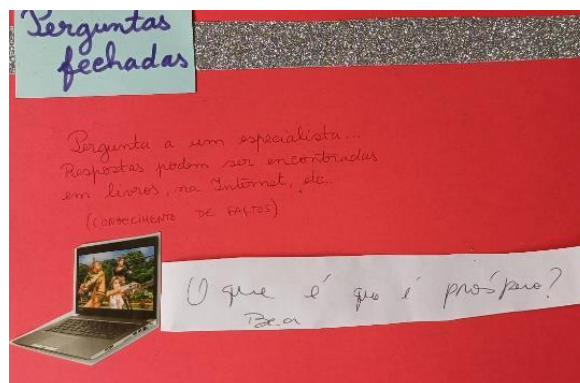
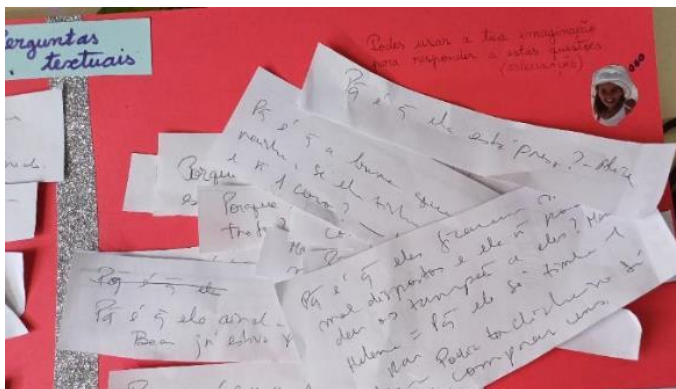
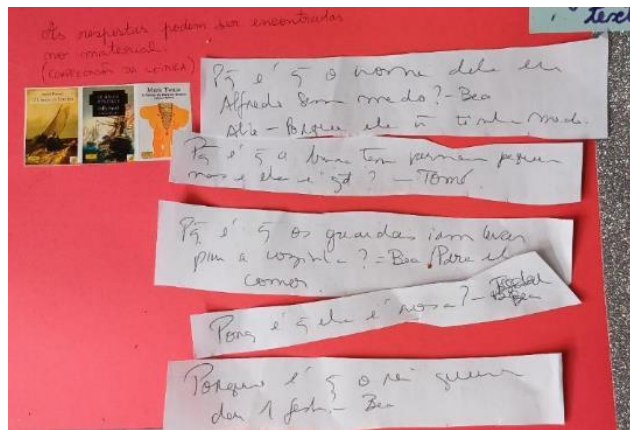
Algumas crianças queriam colocar a regra de pôr o dedo no ar antes de falar, mas eu disse que se respeitassem o não falar ao mesmo tempo que os outros, não era necessário levantar o dedo. No entanto, penso que devíamos ter escrito a regra uma vez que, na opinião das crianças, era uma regra que consideram importante.

Antes da próxima sessão de sexta, vou utilizar o tempo de Artes Visuais para relermos as regras e tentarmos desenhá-las. Penso que se elaborarem desenhos para representar as regras será depois mais fácil lembrarem-se delas. Depois de terem as suas ilustrações, as regras serão colocadas num lugar visível por todos, perto do sítio onde nos sentamos em círculo.

Ainda antes de começar a ler o livro, expliquei às crianças que podiam interromper a leitura quando quisessem fazer alguma pergunta sobre o que iam ouvindo e vendo. Nem sei precisar quantas perguntas fizeram, mas fizeram muitas e fui tomando nota de todas. Pelo menos três perguntas das que foram colocadas tiveram logo resposta de outras crianças. Escrevi também as respostas junto das questões.

Quando esta parte da leitura/formulação de perguntas terminou, introduzi o “Quadrante das Perguntas”. Expliquei como funcionava e qual era a sua utilidade e juntos fomos vendo todas as perguntas que tinham sido feitas onde se enquadravam. Também colocamos as que já tinham tido resposta.





Na próxima aula de Português vamos descobrir a resposta para a pergunta que foi colocada no espaço “Pergunta a um especialista”.

As crianças estiveram concentradas e mostraram muito interesse em colocar as questões na zona que achavam mais adequada. A sessão passou muito depressa.

O “Quadrante das Perguntas” poderá auxiliar, numa futura sessão, caso haja, por exemplo, perguntas em excesso e seja necessário selecionar apenas as que podem ter uma ou mais respostas.

Data: 13 e 14 de março 2025

Duração: 45m + 45m

Participantes: 15 crianças (1.º ano de escolaridade) + 1 adulto

Material: livro, almofadas, folhas A4 brancas e esferográfica.

As sessões realizaram-se na sala de aula. Sentamo-nos todos no chão, com almofadas, formando um círculo.

A história escolhida como ponto de partida foi *Plouf* de Pedro Saraiva com ilustrações de Anabela Dias. Editora: Imaginar do Gigante, 2016.



Como preparação para a sessão, pesquisei os seguintes temas na *Stanford Encyclopedia of Philosophy*: imaginação, identidade, tempo e movimento, tendo encontrado alguns artigos para consultar:

- Buckner, R. and Carroll, D. C., “Self-Projection and the Brain”, *Trends in Cognitive Sciences*, 11 (2), (2007), pp. 49-57;
- Byrne, Ruth M. J., “The Rational Imagination: How People Create Alternatives to Reality”, *Behavioral and Brain Sciences*, 30 (2007), pp. 439-480;
- Paul, L. A., “Temporal Experience”, *Journal of Philosophy*, 7 (2010), pp. 333-359.

A história foi lida no dia anterior e as crianças foram colocando as suas perguntas. Algumas com base nas imagens (as quais serão assinaladas com o símbolo ✎) e outras com base no texto (as quais serão assinaladas com o símbolo AA). Algumas perguntas foram sendo respondidas à medida que eram elaboradas.

Na sessão do dia seguinte, fizemos um resumo do que tínhamos feito e começámos pela votação das perguntas. Como tinham feito muitas perguntas, perguntei se queriam selecionar só algumas para votar ou se queriam votar em

todas. A maioria respondeu que queria votar em todas as perguntas e por isso levamos algum tempo nesta parte.

Transcrição da sessão gravada em áudio

✍ José – Por que é que tem essa coisa aí em baixo? (5 votos)

✍ Leão – Por que é que uma meia é diferente da outra e também por que é que ele está com meias se o chão não é para andar assim? (6 votos)

✍ Dalila – Por que é que o pijama dele tem riscas na horizontal e no outro lado é na vertical? (12 votos)

✍^ADalila – Por que é que tem um gato na cama e porque é que ele ia mergulhar? (12 votos).

✍ Dragão – Para que é que tem brinquedos se ele não consegue chegar a eles? (6 votos)

✍ José – Por que é que ele está na cama se vai pular na piscina? (13 votos)

Leão – Também pode ser um tapete disfarçado...

^ADalila – Por que é que ele está a fazer isso tudo de uma vez? (12 votos)

^AGyökeres – Por que é que ele estava sempre a repetir a mesma coisa? (10 votos)

Leão – Porque o senhor escritor quis escrever isso.

✍ Samuel – Por que é que a água tem um abacaxi?

Letícia – Não é um abacaxi, é um caixote do lixo.

✍ Dragão – Para que é que ele está a pentear o cabelo com uma escova de dentes? (12 votos)

Unicórnio – Por que é que ele parece que está a fazer a espargata nas escadas?

Gyökeres – Porque ele está a fazer tudo ao mesmo tempo.

Stitch – Porque ele está com pressa.

✍ Dalila – Por que é que ele está a tomar banho com o pijama?

Leão – Porque o menino está... Essa roupa está a disfarçar que é a outra, está a fingir que é gémea.

Dalila – Leão, estás a tentar dizer que ele está a usar uma roupa que é igual à outra que ele usa?

Leão – Sim, as roupas são iguais, mas uma é para a escola e a outra para dormir e uma para lavar. Ele tem 3 roupas gémeas.

✎ Dragão – Para que é que dentro do guarda-fato tem um sofá? (9 votos)

✎ Gyökeres – Por que é que no armário tem pés a sai? (9 votos)

✎ José – Por que é que ele não tem mãos?

Gyökeres – Por que é só uma roupa.

✎ Stitch – Por que é que ele tem isso? (3 votos)

✎ Leão – Por que é que ele tem isso na cabeça? (10 votos)

✎ Dalila – Por que é que ele não desenha a roupa dentro do armário e por que é que a manga da camisa está dentro do bolso das calças? (10 votos)

✎ Gyökeres – Por que é que o armário é umas calças? (11 votos)

✎ Leão – Por que é que tem aqui várias gavetas se não cabe nada aqui? (12 votos)

✎ Samuel – Por que é que tem uma televisão no meio do café? (6 votos)

✎ José – Por que é que tem esta coisa? (7 votos)

^A Gyökeres – Por que é que ele queria guardar o seu quarto debaixo do sofá? (10 votos)

✎ Unicórnio – Por que é que tem um carro pequeno se o menino é grande? (9 votos)

✎ Dalila – Por que é que a garagem é uma árvore? (8 votos)

✎ Dragão – Para que é que a garagem não tem acesso à sua casa? (12 votos)

^A Dragão – Para que é que em todos os lugares ele tinha uma bússola? (7 votos)

✎ Teresa – Por que é que tem essas bolinhas aqui? (4 votos)

✎ Samuel – Por que é que tem linhas a sair da boca? (5 votos)

✎ Leão – Por que é que ele está de cabeça para baixo? (11 votos)

✎ José – Por que é que tem, tipo, estas nuvens? (7 votos)

✎ Dalila – Por que é que das gomas sai tinta para a boca dele? (11 votos)

^A Stitch – Para que é que ele queria ser uma jovem bela? (8 votos)

✎ Dragão – Para que é que as nuvens parecem algodão doce? (10 votos)

^A Dragão – Por que é que os guarda chuva perdidos ganhavam novo dono? (11 votos)

✎ Samuel – Por que é que o semáforo está na esquerda? (8 votos)

✍ Teresa – Por que é que tem as janelas se não tem as casas? Se tem portas... (10 votos)

✍ Alícia – Por que é que tem guarda chuvas sem ninguém? (6 votos)

AA Patrícia – Por que é que as portas e as janelas andavam atrás dos carros? (9 votos)

✍ José – Por que é que ele não aparece nessa página?

Gyökeres – Porque se calhar ele é estas pernas...

✍ Dalila – Por que é que as pernas, aliás, estão a andar? Quem é que está a controlar? Será uma pessoa? Se calhar 1 formiga... (8 votos)

✍ Dragão – Por que é que debaixo dos pés a estrada é branca? (7 votos)

✍ Gyökeres – Por que é que há uma pessoa muito grande e uma estrada muito pequenina?

Se calhar a estrada é de brincar...

Alícia – Eu acho que essa estrada é uma estrada brinquedo do menino.

✍ Gyökeres – Por que é que uma perna está junto com um planeta e a outra com o outro? Parece que a perna está separada... (4 votos)

✍ Dalila – Por que é que ele está a segurar 2 discos da cor das meias dele? (9 votos)

✍ Samuel – Por que é que tem esse olho vermelho e esse olho azul? (6 votos)

AA ✍ Dragão – Para que é que os planetas são discos? (8 votos)

✍ José – Por que é que ele está a tapar a sua cara? (7 votos)

Leão – Afinal quase tudo é gémeo: a roupa dele, os brinquedos...

✍ Dalila – Por que é que ele está sempre com a mesma roupa?

Leão – Porque a roupa é gémea!

Gyökeres – Se calhar ele está a sonhar...

✍ Samuel – Por que é que tem as estrelas à volta? (4 votos)

✍ Dalila – Por que é que a senhora tem os cabelos compridos? Se calhar é da história da Rapunzel...

✍ José – Por que é que ele tem a torre do castelo a fazer de corpo?

✍ Leão – Por que é que ela tem um infinito na cabeça?

✍ Samuel – Por que é que tem um cabelo infinito?

✍ Dragão – Para que é que o cabelo está a fazer a forma do infinito?

^AA Unicórnio – É sobre as rainhas. Para que é que quando elas desmaiavam, os príncipes davam um beijo na boca delas e depois namoravam com eles? (9 votos)

Stitch – O infinito pode ser um laço na cabeça.

✍ Samuel – Por que é que essa saia é uma flor? (4 votos)

✍ Unicórnio – Por que é que tem isso e parece as penas de um pavão? (2 votos)

Dalila – Quem perguntou por que é que eles estavam naquele castelo? Eu quero responder. Se calhar eles estão vestidos de castelo.

✍ Samuel – Por que é que o príncipe tem um bigode?

Unicórnio – Por que é um senhor que tem um bigode.

Gyökeres e Stitch – Porque os senhores ficam com bigodes.

✍ Dalila – Por que é que tem o pai e a mãe dele e ele não está lá? (6 votos)

✍ Dragão – Para que é que tem um guarda chuva quase a tocar na lua?

Gyökeres – É porque a lua está longe, mas quando o guarda chuva está ali, parece que está perto e como está à frente, fica a parecer que está mesmo logo a tocar.

✍ Samuel – Por que é que tem uma lua aqui?

Dragão – Porque está de noite.

^AA Unicórnio – Por que é que os pais não aparecem na história? (1 voto)

✍ Dragão – Para que é que parece que tem comida no prato se ela já acabou de comer? (7 votos)

Por que é que ele está na cama se vai pular na piscina? (13 votos)

Eu – José, tu que fizeste esta pergunta, queres começar por dizer alguma coisa sobre ela?

José – Por causa que ele estava deitado na cama.

Gyökeres – E?

Dalila – Eu queria perguntar uma coisa ao José. Tu querias dizer porque ele estava na cama e ia mergulhar?

José – Sim.

Leão – Como é que sabes que ia?

Alícia – Mas, pode ser outra coisa, porque ele pode não querer saltar para uma piscina. E aquilo pode não ser uma piscina.

Gyökeres – Pode ser como o Leão disse, um tapete.

Dragão – Ele podia querer saltar a dormir.

Patrícia – E, é impossível!

Gyökeres – Pois, porque ele está a sonhar.

Dalila – Com o exemplo do Dragão, se calhar ele, quer dizer ela, estava a sonhar e pensava que aquilo era uma piscina, mas afinal era o seu tapete do quarto.

Leão – Se calhar ele... Ele estava com o pijama e, sem querer, ele podia cair e acordava no tapete.

Stitch – Um dia saí da cama sempre a sonhar e depois, de manhã, quando acordei, estava na rua.

Unicórnio – Um dia estava na casa da minha avó e depois eu estava a sonhar e sem querer rolei e bati com a cabeça na mesa da cabeceira e fiquei com um galo! Eu estava a sonhar, tanto bem, que estava no mundo do Stitch!

Eu – Será que quando estamos a sonhar podemos mergulhar num tapete?

Dalila – Se calhar sim, quando estamos a sonhar com um tapete e depois o tapete, tipo no sonho, pode ser um portal que entra noutro sonho.

Alícia – Um portal mágico? E se tivermos num sonho, abrirmos um portal e vamos, ao mesmo tempo, para outro sonho?

Unicórnio – Imagina que a gente *tá* a dormir, a gente *tá* a sonhar e depois acorda. E depois a gente faz o nosso sonho. Depois vamos tentar fazer esse sonho.

Leão – Um dia eu sonhei que tinha um dinossauro vermelho atrás de mim.

[Risos.]

Stitch – Um dia já vi um touro vermelho!

Gyökeres – Qual é a graça?

Teresa – Um dia eu sonhei que a turma inteira estava na minha casa!

Gyökeres – Como eu!

Eu – Uma das outras perguntas mais votadas foi: “Para que é que ele está a pentear o cabelo com uma escova de dentes?”. Quem a fez foi o Dragão. Queres dizer alguma coisa sobre a tua pergunta?

Dragão – Eu nunca vi uma pessoa a fazer isso!

Unicórnio – Eu quanto vou à ginástica penteio o meu cabelo com uma escova que ninguém usa.

Dalila – Eu não concordo com o Dragão.

Eu – Por quê?

Dalila – É porque uma escova de pentear o cabelo é muito parecida com uma escova de dentes, mas só que a escova de pentear os cabelos é um bocadinho maior e a outra é mais pequenina. E uma é de usar para os dentes e a outra para o cabelo. Só que, se lavarmos a escova de dentes e usarmos no cabelo, também dá.

Leão – Quer dizer, a escova é muito mole! Então, vai enriçar um bocadinho.

Unicórnio – Se enriçar muito, nunca mais tiramos a escova de dentes do cabelo!

Eu – Mas, por que será que uma se chama escova de dentes e a outra escova de cabelo?

Gyökeres – Para não usar sempre a mesma coisa que depois vai para o cabelo e depois vai para a boca.

Eu – Por que será que as coisas têm nomes?

Dalila – Para sabermos qual é a diferença.

Stitch – Para sabermos o que é.

Leão – Para se conseguir falar nelas.

Gyökeres – Se calhar é para, quando vamos comprar, saber o que é.

Eu – E se não houvesse nome para as coisas, como é que fazíamos?

Dalila – A gente via a forma como era e depois sabíamos qual era.

Teresa – Se não tivesse nome, a gente não sabia qual era a escova.

Leão – Eu concordo com a Dalila porque temos de saber as diferenças.

Eu – E como aprendemos as diferenças?

Stitch – Com os pais e as mães.

Leão – O Jesus é que inventa.

Vários – Não!

Dalila – Então... Já não me lembro do que ia dizer...

Alícia – Para sabermos qual é a escova quando vamos comprar, podemos apontar.

Gyökeres – Mas e se não houvesse nome para as coisas?

Dragão – A gente sabia pelo tamanho.

Leão – É porque... Eu *tava* a dizer... Mas, eu acho que é verdade que o Jesus é que inventou os nomes.

Vários – Não...

Gyökeres – Não! Há outras pessoas que inventaram, podem ser... Sim, podem ser outras pessoas.

Borboleta – Não é só o Jesus.

Samuel – Jesus está nos nossos corações.

Gyökeres – O Jesus nasceu, mas depois não vai conseguir inventar o nome das outras coisas porque ele vai morrer. Não vai ter tempo para inventar as coisas. Ele não é que fez, Leão.

Stitch – A gente tem de saber o nome das coisas para a gente usar certo.

Leão – Mas, eu acho que Jesus é que fez a terra e o mar.

Alícia – Não foi não.

Leão – A minha mãe é que diz.

Dalila – A gente, quando somos pequeninos, a gente vê as coisas e depois sabemos o que é que é.

Eu – Achas que os bebés quando nascem já sabem o nome das coisas?

Dalila – Não, com 4 ou mais eles aprendem um bocadinho de tudo e depois já sabem.

Alícia – Aprendem com os pais.

Dalila – Com as pessoas que já sabem.

Eu – Vocês querem falar de mais alguma das outras perguntas mais votadas?

Alguns – Não...

Dragão – Da minha outra pergunta.

Teresa – Das roupas gémeas!

Eu – Afinal já não temos muito tempo... Vamos ter de fazer a avaliação da sessão.

Unicórnio – Eu gostei, porque eu gostei de votar, das respostas e gostei muito de ficar aqui na rodinha.

Leão – Gostei, porque o livro estava com roupas gémeas, porque gostei de fazer perguntas e de votar.

Gyökeres – Gostei, porque gosto de votar e tudo.

José – Gostei, por causa que a história foi engraçada e porque gostei de tudo.

Dalila – Eu gostei, por causa de tentar descobrir o tema e também gostei de fazer respostas.

Unicórnio – Gostei do título da história.

Patrícia – Eu gostei muito porque gostei de votar e porque a história era meio estranha e engraçada.

Sereia – Gostei...

Letícia – Eu gostei muito porque gostei de votar e de tudo.

Teresa – Eu gostei, porque gostei da história, das roupas gêmeas e de votar.

Dragão – Eu gostei, porque fui quase um vencedor.

Eu – Dragão, podes explicar o que é que queres dizer com ser um vencedor?

Dragão – A minha pergunta foi uma das escolhidas!

Samuel – Eu gostei muito de ver o livro ontem.

Stitch – Eu gostei, porque gostei de votar e das respostas.

Borboleta – Eu gostei, porque gostei de tudo.

Alícia – Eu gostei, porque gostei de fazer perguntas.

Eu – Para terminar, o que é que vocês acham que pode ser o nome do livro (Plouf)?

Dalila – Se calhar podia ser a confusão toda que *tava* dentro do livro.

Leão – Ou era os pingos da chuva.

Gyökeres – Sim, porque estava a chover.

Dalila – Se calhar era as roupas gêmeas.

Leão – Eu acho que é o senhor que se chama...

Alícia – O senhor? Era ele/ela..

Unicórnio – Acho que é por causa que eles o fizeram assim. É o jeito que eles desenharam.

Dragão – Como é Plouf e pullover tem plouf, pode ser pullover.

Gyökeres – Se calhar era por causa da roupa, do pullover. Ou se calhar era da chuva, estava sempre a chover...

Data: 28 março 2025

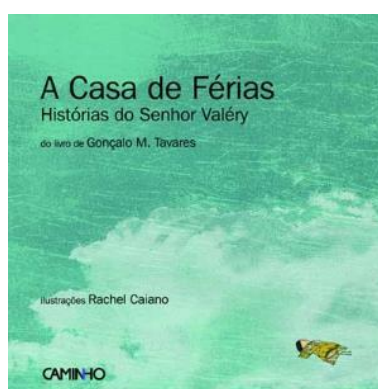
Duração: 60m

Participantes: 13 crianças (1.º ano de escolaridade) + 1 adulto

Material: livro, almofadas, folhas A4 brancas e esferográfica.

A sessão realizou-se na sala de aula. Sentamo-nos todos no chão, com almofadas, formando um círculo.

A história escolhida para esta sessão foi *A Casa de Férias – Histórias do Senhor Valéry* de Gonçalo M. Tavares com ilustrações de Raquel Caiano. Editorial Caminho, 2008.



Como preparação para a sessão, pesquisei os seguintes temas na *Stanford Encyclopedia of Philosophy*: sentido, dimensão e preferências e escolhi os seguintes artigos/obras para ler:

- Raz, J., *The Morality of Freedom*, Oxford, Clarendon Press, 1986;
- Frankfurt, H., "Freedom of the Will and the Concept of a Person", *Journal of Philosophy*, 68 (1971), pp. 5-20;
- Loewenstein, G., "Out of Control: Visceral Influences on Behavior", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 65 (1996), pp. 272-292.

À medida que ia lendo a história e mostrando as ilustrações, as crianças foram colocando as suas perguntas, algumas com base nas imagens (as quais serão assinaladas com o símbolo ✎) e outras com base no texto (as quais serão assinaladas com o símbolo ^{AA}).

Transcrição da sessão gravada em áudio

^ADalila – Por que é que uma porta e uma fachada era a única coisa que existia na casa? (8 votos)

✍ Unicórnio – Por que é que o senhor Valéry está todo de preto? (6 votos)

Leão – Porque está de noite.

Eu – Vocês acham que esta pergunta já teve resposta?

A maioria respondeu não e por isso a pergunta foi a votação.

✍ Júlia – O que é que ele tem na mão?

Unicórnio – Parece duas sacolas com livros dentro.

Alícia - Quero responder à Júlia. Ele tem duas malas de viagem nas mãos.

✍ Dragão – Para que é que o chapéu dele está rasgado? (5 votos)

^ADalila – Por que é que ele ia passar férias? (10 votos)

✍ Unicórnio – Por que é que só tem parte da frente naquela casa? (11 votos)

^AStitch – Por que é que há só uma porta? (3 votos)

✍ Teresa – Por que é que tem três fachadas?

Unicórnio – Porque ele está a mostrar como entra e como sai.

✍ Leão – Por que é que não está a aparecer os olhos e a boca dele?

Unicórnio – Porque o senhor que desenha quis desenhar dessa maneira.

Dragão – Por causa que ele está atrás da porta.

Alícia – Porque ele está a entrar e por isso não aparece os olhos.

Dalila – Quero responder ao Leão. Na parte de trás, ele está muito longe e por isso não se vê a cara.

Unicórnio – A seta indica a direção: entrar e sair.

^AStitch – Por que é que ele gosta de descansar se ele descansava antes? (7 votos)

✍ Dalila – Como é que ele consegue descansar se só tem uma fachada? (10 votos)

✍ Unicórnio – Como é que ele vai entrar na casa se ele tem uma cabeça gigante e um corpo pequeno? (11 votos)

^ADalila – O que é que quer dizer volume? (7 votos)

✍ Dalila – Por que é que ele não tem uma almofada debaixo da cabeça? (10 votos)

✍ Unicórnio – Por que é que está isso a voar? (10 votos)

✍ Dalila – Eram coisas estranhas por que as casas estavam de cabeça para baixo? (11 votos)

^A Dragão – Para que é que ele pensava em coisas estranhas? (6 votos)

^A ✍ Dalila – Se ele tinha 2 + 2 portas, ele tinha muito por onde sair e por onde entrar? (6 votos)

^A ✍ Dalila – Por que fez isso se assim ficava apertado? (6 votos)

Stitch – Mas como é que ele se sentava?

Gyökeres – Sentava-se no chão.

Stitch – Mas pode apanhar chuva...

✍ Dalila – Isso é muito estranho... Se ele não tinha espelho, como é que se via a si próprio? (3 votos)

Dragão – As portas podiam ser de vidro.

✍ Dalila – Por que é que ele com as portas não tentava fazer um sítio para ele viver em vez de estar sentado? (6 votos)

Leão – Eu acho que isso não é uma casa normal...

^A Dalila – Se era um sonho dele, como é que ele fez as portas? Só se era um sonho...

Foi feita nova votação para desempatar as três perguntas que tinha 11 votos. A mais escolhida foi: “Por que é que só tem parte da frente naquela casa?”

Eu – Unicórnio, queres dizer alguma coisa sobre a tua pergunta?

Unicórnio – Por causa que eu achava que as portas não tinham casa dentro. E não tinham, a casa não estava lá dentro. Não tinha cama, não tinha sala, não tinha casa de banho, não tinha cozinha, não tinha sala de jantar...

Gyökeres – Só tinha a porta. A porta faz parte da casa.

Unicórnio – Se a casa não tem casa de banho, sala, cozinha, como é que o senhor Valéry vai fazer *xixi*, vai comer, vai sentar-se na mesa? Vai fazer *xixi* no chão? Não sei!

[Risos]

Eu - O senhor Valéry achava que aquela era a sua casa ideal, por quê?

Unicórnio – Porque o senhor Valéry gostava da casa assim.

Dalila – Se calhar isso era a maneira que ele gostava da sua casa.

Gyökeres – É porque ele não queria pensar onde é que ia.

Unicórnio – Onde é que ele vai fazer os seus trabalhos?

Gyökeres – Vai fazer no chão.

Dalila – Ele pode ir a um restaurante comer!

Teresa – Eu, por acaso, não ia gostar de uma casa assim.

Dalila – Posso perguntar uma coisa? Ele tinha pais, por acaso? Porque se ele tivesse pais, eles podiam ajudá-lo.

Gyökeres – Mas eles podiam ser pobres...

Unicórnio – Eu quero responder à Dalila. Então, ele foi viajar e os pais ficaram na sua ilha e ele foi sem eles.

Júlia – Ele também podia viajar para visitar os pais, na ilha dos pais.

Dalila – Se calhar os pais estavam muito tristes e, às escondidas, foram ter com ele.

Gyökeres – Eu pensava que como era a ilha dos pais... vocês disseram a ilha dos pais, então era uma ilha só de pais!

Unicórnio – O senhor Valéry, ele não tinha os pais por causa que ele também já é um adulto.

Eu – Concordam com a Unicórnio?

Júlia – Mas há adultos que têm, ainda, pais...

Alícia – Só porque é adulto não quer dizer que já não tem pais.

Unicórnio – Imagina que o pai do Valéry faleceu...

Alícia – Credo!

Júlia – Santa Maria Mãe de Deus!

Teresa – A minha mãe tem 40...

Unicórnio – Imagina que o pai do senhor Valéry faleceu e depois o senhor Valéry também faleceu...

Júlia – Meu Deus, tanta coisa!

Dalila – A minha mãe, ela tem 35, o pai dela já morreu e a mãe dela ainda está viva, aliás.

Eu – Será que quando os nossos pais morrem, deixamos de ter pais?

Júlia – Podemos ter uns pais adotados.

Dalila – Não! Eles podem já ter morrido, mas eles ainda estão connosco!

[Vários a falar ao mesmo tempo, não foi possível transcrever.]

Leão – O pai, por exemplo, a mãe já está no céu e o pai está na ilha onde deve estar.

Gyökeres – Eles estão no céu.

Dalila – Eles ainda estão no nosso coração.

Teresa – E eles ainda cuidam da gente.

Eu – Quem quer fazer o resumo do que fizemos nesta sessão?

Unicórnio – A gente, primeiro, estivemos a ler um livro.

Alícia – A gente não, a Margarida.

Júlia – E fomos fazendo perguntas.

Alícia – Que a Margarida esteve a escrever.

Dalila – Tivemos de votar duas vezes para desempatar perguntas.

Alícia – E depois *tivemos* a conversar.

Eu – Avaliação.

Gyökeres – Gostei, porque eu gosto de fazer perguntas.

Stitch – Gostei, porque a história era estranha.

Unicórnio – Eu gostei muito porque... porque gostei de fazer perguntas, de votar, de ficar aqui na roda e de tudo, pronto.

Alícia – Gostei, porque gostei de votar.

Teresa – Gostei, porque gostei de votar e é só.

Samuel – Gostei muito porque gosto de estar na roda.

José – Eu gostei de votar e de ouvir as perguntas.

Dalila – Eu gostei, porque eu gostei de votar, de ver as perguntas e também gostei de ver a história.

Leão – Eu não gostei tanto porque não fizemos desenhos e gostei de votar, gostei das respostas dos outros e é só.

Borboleta – Eu gostei por causa de ouvir as perguntas e é só.

Júlia – Eu adorei, porque amei tudo.

Patrícia – Eu gostei muito porque gosto de ouvir histórias e votar.

Eu – Lembram-se da pergunta que a Dalila fez: o que é ter volume? Quem é que consegue explicar?

Gyökeres – É evoluir.

Eu – Será?

Leão – Volume é aumentar o som e baixar.

Eu – Pode ser isso e que mais?

Stitch – É fazer vento.

Eu – Vou fazer uma pergunta para pensarem em casa e amanhã tentarem explicar a vossa resposta. Olhem para vocês sentadinhos na roda. Vocês ocupam o mesmo espaço na roda que esta folha de papel?

Todos – Não!

Eu – Não respondam hoje, falamos amanhã...

A maioria dos movimentos que tiveram influência no rumo do diálogo foram feitos pelas crianças. Podia ter aproveitado algumas situações para fazer uma intervenção pontual a pedir esclarecimentos.

Data: 11 abril 2025

Duração: 60 m

Participantes: 16 crianças (1.º ano de escolaridade) + 1 adulto

Material: livro, almofadas, folhas A4 e esferográfica.

A sessão realizou-se na sala de aula. Sentamo-nos todos no chão, com almofadas, formando um círculo.

A história escolhida para esta sessão foi *Um abraço de Estrela* de Joana M. Lopes e com ilustrações de Cátia Soares, Livros Horizonte, 2021.



Nesta sessão, foi acordado com as crianças que apenas iam ouvir a história e só veriam as ilustrações no fim. Quando terminaram de ouvir a história fizeram as seguintes perguntas:

Dalila – Por que é que a estrela caiu do céu? (11 votos)

Alícia – Por que é que ela vai fazer alguma coisa com a estrela? (12 votos)

Dragão - Para que é que a estrela voltou para o céu sozinha? (6 votos)

Stitch – Por que é que a estrela abraçou a família? (12 votos)

Gyökeres – Por que é que eles queriam fazer mal à estrela?

Leão – Porque as pessoas não têm outra maneira.

Dragão – É por causa do trabalho delas.

Dalila – Porque elas não têm um coração bom.

Leão – Elas achavam que ao fazer mal estavam a fazer bem.

Gyökeres – Por que é que a estrela foi em cada casa aquecer o coração das outras pessoas e fazer todas se abraçarem se as outras pessoas estavam a fazer-lhe mal? (9 votos)

Dalila – Porque a menina pediu um desejo. Se calhar a estrela ia pôr o coração das pessoas bom e elas não iam fazer mais mal.

O grupo quis votar para desempatar as duas perguntas que tinham os mesmos votos, tendo sido escolhida a pergunta da Stitch: “Por que é que a estrela abraçou a família?”.

Stitch – Acho que a estrela podia ter gostado daquela família.

Júlia – Porque a estrela gosta de dar abraços.

Leão – Porque a estrela também é mimosa.

Gyökeres – Porque a menina disse que pediu um desejo.

Júlia – Será que foi esse o desejo que a menina pediu, dar um abraço à família?

Dalila – Concordo com o Gyökeres.

Gyökeres – A menina ouviu e fez o que o senhor poeta lhe disse.

Eu – E como será que as estrelas dão abraços se não têm braços?

Dalila – Com as pontas bicudas.

Gyökeres – Ela não deu abraço, pousou só no coração.

Leão – Ela só se encosta, os outros é que abraçam!

Dragão – Concordo com o Leão.

Dalila – A estrela abraçava-se a si mesma e com o seu coração abraçava os outros.

Leão – Eu acho que se ela não consegue abraçar os outros, também não se consegue abraçar a si.

A maioria das crianças concorda com esta ideia do Leão.

Dalila – Então, ela abraçava era com o coração.

Eu – O que vocês acham, uma estrela tem ou não coração?

Leão - Ela não tem coração porque é muito pequena e não é uma pessoa, nem um animal.

Dalila – O Leão disse que a estrela não é uma pessoa, nem um animal, mas depois, quando elas morrem vão para o céu e ficam uma estrela que tem um coração.

Gyökeres – Vou responder ao Leão. Mas, se não tiver coração, não conseguem viver porque os pintos são pequenos e têm coração.

Leão – Mas a estrela não é um animal, mas vive com uma luz dentro de si.

Dalila – Os corações pequenos são corações grandes, com maior amor.

Stitch – Por que é que os corações pequenos conseguem ser grandes?

Dalila – Eles são pequenos e demoram a crescer, mas são grandes quando têm mais amor.

Gyökeres – O coração cresce com as pessoas.

Leão – Mesmo quando eles são bebês, eles têm coração grande.

Dalila – Os filhos têm muito amor pela mãe e o seu coração é pequeno.

Stitch – Então, quer dizer que somos todos coração.

Leão – Nós não somos todos vermelhos...

Dalila – Vários corações dá para ser só um coração.

Stitch – Assim a gente não somos vermelhos por dentro...

Gyökeres – O coração são as veias e as artérias, então o coração também é roxo.

Leão – Quanto mais coração, mais amor temos.

Dalila – Era isso que eu queria dizer!

Dragão – A gente não larga sangue do corpo. O coração leva o sangue ao corpo inteiro.

Eu – Vocês acham que o coração da estrela é igual ao nosso?

Dalila – Sim.

Dragão e Gyökeres – Não.

Dragão – A gente não tem forma de coração.

Gyökeres – Os corações não são todos iguais, têm formas diferentes e a estrela tem de ter um coração diferente.

Leão – Quero responder ao Gyökeres. O coração da estrela é feito de luz e as veias são a luz porque ela é feita de luz.

De seguida, as crianças estiveram a fazer o resumo da sessão e algumas quiseram fazer a avaliação:

Gyökeres – Gostei, porque gosto de fazer perguntas e também gostei porque a história era engraçada.

Dalila – Eu gostei porque a história foi muito gira e também gostei de votar e de fazer perguntas e respostas.

Leão – Eu gostei, porque gostei de aprender sobre as estrelas, votar e já percebi que desenhamos nas quartas. Gostei de tudo.

José – Eu gostei, porque gostei de ouvir as perguntas dos meus amigos.

Patrícia – Eu gostei, porque gostei da história e gostei de ouvir as perguntas e as respostas dos meus amigos.

Júlia – Eu adorei, porque eu adoro tudo o que a gente fez.

No fim as crianças estiveram a ver as ilustrações da história e a fazer um desenho sobre a sessão.



Nota: foram feitas menos perguntas do que quando as crianças ouvem e veem as ilustrações.



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

Rua da Mãe de Deus, 9501-801 Ponta Delgada
Telefone: 296650127

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Margarida Rodrigues Viegas da Silveira, no âmbito do Mestrado em Filosofia para Crianças da Universidade dos Açores (UAc), de que sou aluna do 2.º ano, pretendo realizar algumas atividades em comunidade de investigação filosófica e registar em formato áudio apenas três dessas sessões. Estas atividades consistem em sessões regulares de diálogo com as crianças e destinam-se à realização de um trabalho escrito para a unidade curricular Dissertação, sobre “A expressão e a comunicação verbais na espiral da comunidade de investigação filosófica”.

Após a realização das três sessões que serão gravadas em áudio, essas gravações ficarão armazenados no meu computador pessoal, ao qual apenas eu tenho acesso. No processo de transcrição dos registos em áudio, será pedido às crianças a sua colaboração na criação de nomes fictícios que serão atribuídos a cada uma delas no registo por escrito (pseudonimização). Essa matriz com o nome de cada aluno e o seu nome fictício correspondente, será eliminada aquando a transcrição da última sessão. Os ficheiros em áudio das três sessões serão eliminados quando o trabalho estiver concluído. Não serão colocadas quaisquer referências pessoais que possam identificar os alunos aquando a transcrição das sessões, nem durante a realização da dissertação. As informações recolhidas servirão para verificar se se registam alterações significativas nos discursos da comunidade de investigação. Não se tem em vista avaliar as competências individuais das crianças, mas fazer uma análise do discurso coletivo da comunidade, no que se refere à construção de uma argumentação filosófica. Após a conclusão da dissertação, a mesma poderá ser divulgada no repositório da Universidade dos Açores.

Nesse contexto, solicito a sua autorização, enquanto Encarregado/a de Educação, para gravar registos em áudio da/o sua/seu Educanda/o nas referidas três sessões. Da participação nestas atividades não decorrem riscos para a/o sua/seu educanda/o, uma vez que esta/e estará no regular ambiente escolar e acompanhada/a por mim, a sua diretora de turma.

Agradeço, desde já, toda a sua atenção e colaboração e coloco-me à sua disposição para qualquer esclarecimento adicional que considere necessário, podendo para tal contactar-me através do email: violetasilvestre@sapo.pt ou através do telemóvel 961931686. Assim, queira por favor preencher e devolver o anexo a este documento.

EB1/JI Infante D. Henrique, 4 de novembro de 2024

A responsável,



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

Rua da Mãe de Deus, 9501-801 Ponta Delgada
Telefone: 296650127

Eu, encarregado(a) de educação da(o) aluna(o) _____, tomei conhecimento de forma esclarecedora das atividades que a professora Margarida Silveira realizará no âmbito da sua formação no Mestrado em Filosofia para Crianças da Universidade dos Açores.




Nesse sentido,

- autorizo** a participação da(o) minha/meu educanda(o) nas **atividades de Filosofia** descritas.
- não autorizo** a participação da(o) minha/meu educanda(o) nas **atividades de Filosofia** descritas.
- autorizo** a **recolha de som/áudio** da(o) minha/meu educanda(o) no decorrer das três atividades de Filosofia descritas.
- não autorizo** a **recolha de som/áudio** da(o) minha/meu educanda(o) no decorrer das três atividades de Filosofia descritas.

EB1/JI Infante D. Henrique, ____ de janeiro de 2024

O(A) Encarregado(a) de Educação,

Assentimento:

<p>EB1/JI Infante D. Henrique Ano letivo 2024/2025</p>	<p><input type="checkbox"/> Quero participar nas atividades de Filosofia com a Margarida</p> <p><input type="checkbox"/> Não quero participar nas atividades de Filosofia com a Margarida.</p> <p><input type="checkbox"/> Vou participar na gravação áudio de três sessões.</p> <p><input type="checkbox"/> Não vou participar na gravação áudio de três sessões</p>
	
<p>Data: ___ / ___ / ___</p>	<p>Assinatura: _____</p>
<p>EB1/JI Infante D. Henrique Ano letivo 2024/2025</p>	<p><input type="checkbox"/> Quero participar nas atividades de Filosofia com a Margarida</p> <p><input type="checkbox"/> Não quero participar nas atividades de Filosofia com a Margarida.</p> <p><input type="checkbox"/> Vou participar na gravação áudio de três sessões.</p> <p><input type="checkbox"/> Não vou participar na gravação áudio de três sessões</p>
	
<p>Data: ___ / ___ / ___</p>	<p>Assinatura: _____</p>
<p>EB1/JI Infante D. Henrique Ano letivo 2024/2025</p>	<p><input type="checkbox"/> Quero participar nas atividades de Filosofia com a Margarida</p> <p><input type="checkbox"/> Não quero participar nas atividades de Filosofia com a Margarida.</p> <p><input type="checkbox"/> Vou participar na gravação áudio de três sessões.</p> <p><input type="checkbox"/> Não vou participar na gravação áudio de três sessões</p>
	
<p>Data: ___ / ___ / ___</p>	<p>Assinatura: _____</p>

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas

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