

|                                                                                                                                                                                                      |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Maria Gabriela Couto Teves de Azevedo e Castro, a mulher; Prof. <sup>a</sup> Doutora Gabriela Castro, a académica; Maria Gabriela Castro, a autora; Prof. <sup>a</sup> Gabriela, a inspiradora ..... | 13 |
| palavras antes das palavras .....                                                                                                                                                                    | 17 |
| <i>Magda Costa Carvalho, Paula Alexandra Vieira</i>                                                                                                                                                  |    |
| <b>encontrar.</b>                                                                                                                                                                                    |    |
| (h)à pergunta com a Gabriela: encontros escritos em comunidades com crianças .....                                                                                                                   | 23 |
| Filosofia e Condição Humana .....                                                                                                                                                                    | 31 |
| <i>Carlos E. Pacheco Amaral</i>                                                                                                                                                                      |    |
| <b>encontrar. a filosofia na infância de um mestrado</b>                                                                                                                                             |    |
| Filosofia para crianças, liberdade e comunidade .....                                                                                                                                                | 49 |
| <i>Patricia Hannam</i>                                                                                                                                                                               |    |
| Cinco Anos: a Liderança Académica e Pedagógica da Universidade dos Açores .....                                                                                                                      | 59 |
| <i>Megan Jane Laverty</i>                                                                                                                                                                            |    |
| El encuentro con el Mestrado em Filosofia para Crianças: Relato de una experiencia filosófica desde el Sur .....                                                                                     | 69 |
| <i>Florencia Inés Sierra</i>                                                                                                                                                                         |    |
| Presentes no virtual: infâncias em festa .....                                                                                                                                                       | 83 |
| <i>Susana Marisa Brissos de Matos</i>                                                                                                                                                                |    |

## **encontrar. comunidades no pensar da filosofia**

|                                                                                                                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| O papel de um facilitador numa comunidade de investigação filosófica<br><i>David Kennedy</i>                                                                                                      | 93  |
| Comunidade de Investigação Filosófica e Escolaridade: em que ponto<br>estamos? .....<br><i>David Kennedy</i>                                                                                      | 123 |
| Diversidade na Comunidade de Investigação: usando uma lente<br>complexa para compreender e potenciar a diversidade .....<br><i>Nadia Stoyanova Kennedy</i>                                        | 135 |
| intersubjetividade: um olhar sobre a comunidade de investigação<br>filosófica .....<br><i>Paula Alexandra Vieira</i>                                                                              | 147 |
| Reflexividade do <i>Caring Thinking</i> .....<br><i>Dina Mendonça</i>                                                                                                                             | 169 |
| Virtudes Intelectuais .....<br><i>Rui Sampaio da Silva</i>                                                                                                                                        | 201 |
| Álbuns ilustrados e paradoxos: recursos didáticos em Filosofia para<br>Crianças a partir de um ponto de vista wittgensteiniano .....<br><i>Florian Franken Figueiredo</i>                         | 217 |
| <b>Estes materiais tornam a filosofia verdadeira porque me ajudam a<br/>pensar: voos filosóficos de um conceito no Jardim de Infância .....</b><br><i>Magda Costa Carvalho, Ana Isabel Santos</i> | 233 |
| Filosofia da Infância: a insuficiência explicativa de Matthew Lipman<br><i>Maria Teresa Santos</i>                                                                                                | 255 |

## **encontrar. infâncias nas experiências em comunidade**

|                                                                                                                                                                                                    |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Sapatinta: uma escrita que chega como vento .....                                                                                                                                                  | 281 |
| <i>Andrea Fabiana Quiroga, Edson Eduardo Ramos da Silva, Elsa Cerqueira, Fernando Manuel Correia Vieira, Maria Simas, Rosilene Maria Dutra de Andrade, Magda Costa Carvalho, Walter Omar Kohan</i> |     |
| Escrevemos... quando? onde? para quê? para quem? por quê? .....                                                                                                                                    | 285 |
| <i>Daylane Diniz, Julián Macías, Laurinda Silva, Ricardo Frias, Solange Noronha, Susana Matos, Magda Costa Carvalho, Walter Omar Kohan</i>                                                         |     |
| El cuidado de sí, ejercicio del pensar en la escuela rural .....                                                                                                                                   | 287 |
| <i>Alirio Severo Hernández Buitrago</i>                                                                                                                                                            |     |
| Bolhas de sabão e outras histórias: até onde um convite infantil pode levar uma professora? .....                                                                                                  | 299 |
| <i>Edna Olímpia da Cunha</i>                                                                                                                                                                       |     |
| Filosofâncias de uma escola que junta a filosofia e as crianças: brincolandíamos? .....                                                                                                            | 315 |
| <i>Auxiliadora Santos, Fernando Vieira, Joana Canhão, Paula Alexandra Vieira, Silvina Cabral, Constança Lourenço</i>                                                                               |     |
| Sobre “a partir de”, “partir a loiça” e outras palavras com que nomeamos o que fazemos .....                                                                                                       | 329 |
| <i>Magda Costa Carvalho, Walter Omar Kohan</i>                                                                                                                                                     |     |
| <b>encontrar. (a)braços com a Gabriela</b>                                                                                                                                                         |     |
| Antes de tudo o mais: a vida, a arte e a filosofia .....                                                                                                                                           | 345 |
| <i>Júlio Miguel Araújo Sousa</i>                                                                                                                                                                   |     |
| Obrigada, Gabriela! .....                                                                                                                                                                          | 377 |
| <i>Gabriela Silva</i>                                                                                                                                                                              |     |

***Estes materiais tornam a filosofia verdadeira porque  
me ajudam a pensar:  
voos filosóficos de um conceito no Jardim de Infância***<sup>70</sup>

Magda Costa Carvalho<sup>71</sup>

Ana Isabel Santos<sup>72</sup>

**De onde partimos?**

A presente reflexão surge no contexto de atividades de filosofia promovidas com um grupo de crianças de um jardim de infância, no âmbito da abordagem filosófica e pedagógica da comunidade de investigação filosófica (Lipman, 2003; Sharp, 1987; Kennedy & Kennedy, 2012). Temos como objetivo refletir acerca de algumas experiências em torno do conceito filosófico de verdade, trazido pelas crianças para o diálogo, e do modo como a comunidade foi potenciando a exploração posterior desse conceito através da introdução de diferentes recursos manipuláveis<sup>73</sup>.

---

<sup>70</sup> As autoras agradecem aos membros das comunidades de investigação filosófica que deram origem à presente reflexão: crianças e educadora. Por questões éticas de proteção da privacidade dos envolvidos, optou-se por não incluir referências que identificassem a Escola e, indiretamente, as crianças em causa.

<sup>71</sup> NICA – Universidade dos Açores / Instituto de Filosofia da Universidade do Porto; Membro do Projeto de Investigação “Filosofia para Crianças e a Aurora da Intuição Moral: Valores e Razões na Racionalidade e Razoabilidade” (PTDC/FER-FIL/29906/2017), da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, magda.ep.teixeira@uac.pt

<sup>72</sup> NICA – Universidade dos Açores / CIE – Centro de Investigação em Educação; Membro do Projeto de Investigação “Filosofia para Crianças e a Aurora da Intuição Moral: Valores e Razões na Racionalidade e Razoabilidade” (PTDC/FER-FIL/29906/2017), da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, ana.is.santos@uac.pt

<sup>73</sup> As sessões decorreram em contexto de Educação Pré-Escolar, numa sala frequentada por 16 crianças, com idades compreendidas entre 3 e 6 anos, numa Escola pública da Região Autónoma dos Açores. Esta experiência aconteceu pela primeira vez com este grupo de crianças e pela primeira vez também em Educação de Infância para as investigadoras que o implementam e acompanham. Este teve lugar uma vez por semana, durante um ano letivo completo (de setembro a junho) e foi orientado por uma das investigadoras e acompanhado pela outra enquanto observadora não participante. A Educadora da sala assumiu, naturalmente, um papel participante na comunidade de investigação, intervindo no diálogo, mas também cuidando do círculo e apoiando a gestão pedagógica das atividades.

O que aconteceu nas sessões com as crianças foi muito para além do que se tinha inicialmente preparado para cada atividade, permitindo entrecruzar distintas dinâmicas do diálogo filosófico e conduzindo a reflexões acerca do próprio pensamento em conjunto (com outras pessoas, mas também com outras coisas). Partindo da pergunta sobre *o que podem os conceitos filosóficos na vida das crianças?*, chegamos a uma inquietação em espelho sobre *o que podem as crianças na vida filosófica dos conceitos?*.

Os diálogos e a investigação permitiram explorar filosoficamente diferentes sentidos em torno do conceito de verdade, levando a comunidade a (re)criar esta noção a partir de experiências que desafiaram a pensar as dinâmicas da atividade filosófica.

O grupo de crianças que provocou esta reflexão revelou-se, desde o início, muito participativo nas propostas, trazendo frequentemente para o diálogo situações de investigação do seu interesse e que surgiam a partir do seu dia a dia na escola. É importante sublinhar que a participação que se foi construindo no grupo foi também devedora das práticas de trabalho seguidas pela Educadora da sala, orientadas de acordo com a proposta pedagógica do Movimento da Escola Moderna (MEM).

O MEM assume-se como um modelo iniciado por Sérgio Niza, pedagogo português, na década de noventa do século XX, que valoriza na intervenção junto das crianças três finalidades: 1) a iniciação às práticas democráticas; 2) a reinstituição dos valores e das significações sociais; e 3) a reconstrução cooperada da Cultura (Niza, 1996). Assim, as práticas educativas do MEM caracterizam-se por serem promotoras da organização participada de todos e serem dinamizadoras da cooperação; por incentivarem o treino democrático e por permitirem a livre expressão e a atitude crítica de todos os participantes, mantendo e estimulando a autonomia e a responsabilização de cada um, num grupo de educação cooperada. Assim, para além de momentos de trabalho da responsabilidade das crianças e momentos da responsabilidade pedagógica da Educadora, o trabalho concretizado na sala inclui, ainda, a metodologia de trabalho por projeto (Katz & Chard, 1997) como dinâmica que promove os princípios referidos.

A maneira como foram introduzidos recursos, a escolha de materiais que as crianças entenderam ser “mais verdadeiros”, assim como a discussão

que se gerou em torno do conceito filosófico de verdade e, depois, da verdade da própria filosofia, tornaram-se aspetos estruturantes da forma como o grupo verbalizou os seus próprios processos de pensamento. Como resultado, esse cruzamento entre cognição e metacognição tornou-se fundamental para a construção da própria comunidade e, sobretudo, para o modo como a filosofia passou a estar presente no dia a dia da turma.

### **O que pode a filosofia no Jardim de Infância?**

A incursão da filosofia em espaços da infância afirma-se hoje como muito mais do que a apresentação de um programa curricular ou a operacionalização de metodologias pedagógicas. Dirigindo-se sobretudo a qualquer pessoa como um ser que sente, pensa e age, a filosofia apresenta-se como um espaço e um tempo de diálogos sobre o mundo e sobre aquilo que, no mundo, *inter-essa*, no autêntico sentido etimológico de “interesse”: o que está no meio, o que surge entre o ser, os seres e aquilo que os rodeia, o que chama a sua atenção e reafirma uma intrincada rede de relações. Através da promoção do espanto, do maravilhamento e da procura de sentidos, a filosofia alimenta a inserção das pessoas na realidade que elas próprias constroem ao pensarem e agirem.

Para além disso, a filosofia para crianças afirma-se como um movimento (Vansieleghen & Kennedy, 2011, p. 172) ou área filosófica assente em pressupostos epistemológicos, éticos, estéticos e políticos. É vasta a bibliografia crítica publicada na área nas últimas décadas, assim como em periódicos certificados (Costa Carvalho, 2020, p. 245-272).

No que respeita à prática filosófica com pessoas em idade pré-escolar, existem inúmeros estudos que demonstram a sua possibilidade, bem como o que se têm considerado como benefícios associados (Murrís, 1999; Daniel & Delsol, 2005; Daniel, Pettier & Auriac, 2011). M. France Daniel, por exemplo, dedica-se a monitorizar o impacto da filosofia no Jardim de Infância, reafirmando que a regularidade das sessões em comunidade de investigação permite promover competências discursivas fundamentais. Serão estas competências que, de acordo com a autora, promovem o

desenvolvimento cognitivo das crianças (Daniel, 2012). Com a prática regular do diálogo em comunidade, os discursos das crianças tendem a afastar-se de um registo egocentrado e os praticantes, mesmo em tenra idade, assumem posições críticas e mais próximas da abstração conceptual (Daniel, 2008).

M. F. Daniel observou grupos de pessoas com 4 e 5 anos em que, com o avançar das sessões, foram promovidas habilidades de pensamento mais complexas do que as utilizadas inicialmente, como sejam a capacidade de estabelecer compromissos entre posições em confronto ou de interpretar e resolver problemas comuns. A autora não defende que ao nível do pré-escolar seja já possível fomentar nas crianças o que entende como um pensamento estritamente crítico e intersubjetivo<sup>74</sup>. Mas afirma que o processo de desenvolvimento do pensamento crítico terá início na educação pré-escolar se as crianças forem devidamente estimuladas neste sentido (Daniel & Gagnon, 2011, p. 426).

Como afirmamos num trabalho anterior (Costa Carvalho; Santos & Sequeira, 2017), e apesar de aceitarmos a importância destes estudos, consideramos relevante sublinhar que os mesmos não podem implicar o esvaziamento ou a menorização da infância ao entendê-la enquanto estádio de preparação para a vida adulta. Por isso, reiteramos que não inscrevemos o presente trabalho no conjunto de recursos e estratégias (hoje cada vez em maior número) que entendem o pensamento infantil como uma preparação para uma conceção de pensamento logicamente estruturado e conceptualmente abstrato, portanto, tendencialmente adulto.

A infância é naturalmente caracterizada por uma organização e discursividade complexas, distantes dos parâmetros do pensamento lógico usualmente utilizados como norma do bom pensamento. No entanto, consideramos que essa distância não é sinónimo de uma falha a superar e que

---

<sup>74</sup> De acordo com a autora, para ser considerado como dialógico e crítico, o discurso da comunidade de investigação tem de caracterizar-se por intervenções através das quais as crianças melhorem e modifiquem as perspetivas iniciais do grupo, tornando-se capazes de incluir ideias divergentes, enquanto enriquecedoras do pensamento, uma vez que mecanismos colaborativos de autocorreção são acarinhados. Trata-se do que M. France Daniel designa como uma configuração intersubjetiva do pensamento.

a filosofia não deve impor como modelo de pensamento a sua substituição pela discursividade abstrata e unívoca, tipicamente identificada com o modo adulto de pensar.

Se não advogamos a infância como um estágio imaturo e inferior em termos discursivos e cognitivos, por contraposição à idade adulta (Murriss, 1999), consideramos que o que podemos encontrar na forma como as crianças brincam com o discurso, e com a linguagem e o pensamento que lhe estão associados, apresenta uma riqueza e diversidade extremas. Por um lado, porque as crianças jogam livremente com a linguagem, desabitadas que estão às regras estritas da sintaxe e da semântica. Por outro lado, e como afirma David Kennedy (1992, p. 28), as crianças estão livres do treino em subterfúgios e técnicas discursivas, o que lhes permite uma participação nos diálogos de forma mais significativa (*meaningful*) e um contacto direto com os temas em discussão. Por isso, este autor considera que as suas conversas podem inclusivamente apresentar uma maior profundidade existencial do que as tidas em muitos contextos adultos.

Assim, o facilitador de uma comunidade de investigação com pessoas em idade pré-escolar pode evitar uma postura que pretenda erradicar do discurso elementos como a fantasia, a brincadeira, a metáfora ou o paradoxo, sob pena de descartar as intervenções das crianças enquanto caóticas, irracionais, insuficientes ou incompletas (Boe & Hognestad, 2010, p. 159). O modo de pensar estruturado na discursividade abstrata não constitui o único referencial do que se entende por um pensamento de qualidade.

Torna-se, então, necessário entender que os discursos lúdicos, metafóricos e desarrumados da infância são, também eles, portadores de profundidade e de abstração, de uma abstração que tende a exigir mais do adulto do que a simples lógica racional formal. Isto implica que a filosofia terá necessariamente de assumir uma noção ampliada de racionalidade (Murriss, 1999, p. 33), assim como de infância (Murriss, 2016), um modo de fazer que acolha modos de dizer para além dos que o adulto espera num ambiente escolar considerado típico.

## Os materiais podem *relançar* os conceitos em voos filosóficos?

Materiais pedagógicos ou didáticos são todos aqueles “[...] objetos, instrumentos, recursos que a criança utiliza para levar a cabo a sua atividade ou os seus jogos” (Ortiz, 2011, p. 145) e que podem ou não ser concebidos pelo educador para fins específicos. Desde materiais estruturados e concebidos com propósitos muito particulares, como puzzles, jogos matemáticos, jogos de construção, ou outros, até materiais pouco ou nada estruturados que a criança encontra dentro e fora do contexto escolar – um pássaro, um inseto, uma flor, um balão, uma pedra ou uma joaninha... –, todos podem constituir-se enquanto elementos potencializadores de novas explorações e descobertas.

Porque em Educação de Infância se entende as crianças como construtoras ativas do seu conhecimento, estes materiais pedagógicos abrangem um infindável número de possibilidades com as quais elas interagem no dia a dia e que são utilizados nas suas brincadeiras e jogos (Ortiz, 2011; Sainz de Vicuña & Fernandez, s/d).

Esta manipulação ativa concreta, aliada a estratégias diversificadas que o educador implementa para potencializar a sua utilização e exploração, permitirá a promoção de conhecimentos e de competências e a construção de esquemas de pensamento que as crianças utilizarão para interpretar a realidade e para se irem adaptando progressivamente a ela (Ortiz, 2011). É assim que a criança constrói o mundo. E porque se trata de compreender e apreender a realidade circundante, a aproximação desses materiais ao real e, de preferência, à sua tridimensionalidade, é considerada fundamental, pois permite a experiência direta com os objetos. Como assinalam Carter e Curtis (2007, in Pacini-Ketchabaw, Kind & Kocer, 2017), os materiais devem ser entendidos como “ossos” do currículo, numa progressão que vai da sua exploração à capacidade de a criança os representar, assim como aos seus múltiplos significados. É a partir daí que a criança cria o próprio objeto enquanto elemento referencial do seu mundo.

Nesta transição entre o concreto e a sua representação, Pacini-Ketchabaw, Kind e Kocer (2017, p. 1) referem, ainda, que “os materiais acenam-nos puxam-nos para dentro. Eles vivem, falam, gesticulam e

chamam por nós. Os materiais evocam memórias, narram histórias, convidam a agir e comunicam ideias”, reforçando o papel dos materiais enquanto “participantes ativos” na Educação de Infância e enquanto elementos que ganham vida no modo de pensar e de agir das crianças.

Neste contexto, a nossa investigação mostrou-nos a força filosófica e educativa dos materiais mobilizados nas sessões em comunidade de investigação filosófica, sejam aqueles que se preparam antecipadamente, sejam, sobretudo, os que vão surgindo a partir dos caminhos que o diálogo em conjunto vai desbravando.

O material de fundo para as nossas sessões em comunidade de investigação filosófica foi o conto *Mariquita Joanita*, da autoria de Angélica Sátiro (2008). O livro tem sido adaptado em diversos países e dado origem a inúmeros projetos que nos pareceram revelar potencialidades filosóficas em contexto de jardim de infância.

Começamos cada sessão com um episódio do livro, fazendo acompanhar a leitura da introdução de um fantoche de vara com a imagem da personagem em torno da qual girava o episódio. A partir da leitura, abria-se o diálogo com a comunidade. De acordo com uma estratégia que adotamos nas sessões, o grupo escolhia um gestor da palavra (Costa Carvalho & Santos, 2017) que se encarregava de registar quem pedia a palavra e de decidir quem falava de seguida. Apesar de este ser um recurso habitual nas nossas práticas, foi a primeira vez que o utilizamos em contexto de jardim de infância. A experiência surpreendeu-nos pela forma imediata com que a comunidade o tornou próprio.

Nas primeiras sessões, depois da leitura da história, o papel de facilitação foi sobretudo o de acolhimento das trocas de ideias sobre a história. À medida que foi crescendo o interesse dos meninos pelo universo da *Joa-ninha*, os conteúdos do diálogo foram explorando mais intensivamente as personagens. E começaram a surgir perguntas que revelavam o interesse do grupo pela vida e pelo comportamento próprio dos insetos.

Os diálogos foram também enriquecidos pelo facto de, paralelamente e por sugestão das crianças, a Educadora ter iniciado um projeto de turma sobre joaninhas. A partir do momento em que esse projeto tomou forma para além das sessões de filosofia, as perguntas da comunidade de

investigação apareceram envoltas numa curiosidade mais viva e o espanto veio colorido por factos científicos que as crianças iam descobrindo, semana após semana, nas investigações que faziam: *a joaninha está na casa da aranha?! porque é que a joaninha está agora a viver na casa da aranha se as joaninhas não vivem em casa das aranhas?*, perguntaram perplexas. Mais do que simplesmente explorar os contornos da narrativa e traçar caminhos de investigação dentro das possibilidades antecipadas pelo recurso escolhido para as sessões, as perguntas das crianças abriram fendas inesperadas de sentido.

O enriquecimento dos diálogos com o conhecimento adquirido para lá das sessões de filosofia permitiu, por exemplo, uma acesa discussão em torno das verdadeiras intenções da personagem Tânia, a aranha, que com aquele aparentemente inocente convite com certeza planeava comer a Joaninha, afirmavam as crianças de acordo com o que iam aprendendo paralelamente sobre os insetos. Exploraram-se hipóteses a partir da ilustração do livro que, neste específico episódio, mostrava a aranha a sorrir: como podia a Tânia sorrir e, simultaneamente, ter más intenções em relação à joaninha? Talvez sorrisse apenas à frente da Joanita – dizia o Valter – *e, quando ela se virar de costas, vai fazer uma cara séria e esfregar as mãos para a comer!* Apetrechada com o que descobria no projeto sobre os insetos e empenhada em dar sentido à história, a comunidade tornou-se incansável na apropriação do pensamento em torno da narrativa e do que podiam implicar as opções das diferentes personagens.

Num dos encontros, foram explorados alguns domínios de metacognição quando a Ana Rita, depois de o Tomás formular a sua pergunta – *Por que é que a aranha vive numa teia?* – afirmou sem indecisão: “Esta pergunta é interessante.” De alguma maneira, para a Ana Rita aquela era uma pergunta que se destacava das restantes, o seu “porquê” era distinto dos outros porquês. Não se tratava apenas de tentar explicar determinados pormenores da história, ou questionar comportamentos das personagens que pudessem parecer incongruentes. Este “porquê” via mais longe, inquiria para além do que dizem os factos escritos e desenhados no livro e estendia-se ao sentido íntimo e metafísico das coisas: *por que é que as aranhas vivem em teias? Por que é que as coisas são como são?* O interesse

detetado pela Ana Rita dirigia-se à inquietação sobre o porquê de o mundo estar constituído de uma determinada forma. As perguntas transportavam agora o diálogo para considerações de maior profundidade e a comunidade experimentava um espanto diferente perante aquilo que, sendo como é, poderia ser diferente. E, de novo, a referência ao interesse, *inter-essere*, interessante.

Como afirmava Merleau-Ponty, as nossas experiências das ideias começam por ser experiências de acolhimento ou de repulsa, para só depois serem de compreensão:

A criança compreende muito além do que sabe dizer, responde muito além do que poderia definir, e, aliás, com o adulto, as coisas não se passam de modo diferente. Um autêntico diálogo me conduz a pensamentos de que eu não me acreditava, de que eu não era capaz, e às vezes sinto-me seguido num caminho que eu próprio desenhava e que meu discurso, relançado por outrem, está abrindo para mim. (2003, p. 24)

A comunidade é relançada nos seus caminhos através dos diálogos de todos, mas também pelos objetos e recursos que gravitam em seu torno e que a puxam: o livro, os fantoches, os insetos. É precisamente disto que se trata numa comunidade de investigação: acolher pensamentos antes (ou “em vez de”) de os dissecar, recebê-los como faíscas que nos visitam no discurso que os outros vão desenhando connosco e que, juntos, vamos construindo com os recursos. Pensamentos que surgem precisamente com esses outros. Com a *Mariquita Juanita*, lendo o texto e descobrindo as personagens e os seus contornos, teve início um acolhimento das ideias através de materiais que o grupo foi construindo nas sessões e fora delas, partindo-se do encontro com os recursos (história, fantoches, materiais recolhidos no âmbito do projeto de turma) para os voos dos diálogos. Através desses recursos, perplexidades em forma de perguntas e de conceitos, foram espreitando em interações que, de cada vez, colocavam a comunidade de investigação em distintas rotas filosóficas.

O que acontece nas interações da comunidade de investigação caracteriza-se por uma rede complexa de eventos de que nem sempre o facilitador consegue ter plena noção. Em termos dos diálogos, são inúmeros

os conceitos filosóficos que os vão habitando. Por vezes, esses conceitos insinuam-se de formas tão subtis que escapam sem deixar rasto. Outras vezes, chamam a atenção da comunidade de formas que não conseguem ser evitadas: acertam os dialogantes como raios de intensidades moventes.

Fazer parte de uma comunidade de investigação é, retomando a citação de Merleau-Ponty, aprender este acolhimento, ouvir para lá da sonoridade do que é dito e cultivar uma atenção à presença dos conceitos, mesmo antes de nos iniciarmos no caminho da *compreensão*.

“Compreender” é uma palavra etimologicamente aparentada de “agarrar”, “apoderar-se”, assumir a posse de algo. Já “acolher” significa “receber”, “dar hospedagem”, mas não “ser dono de”. Acolher é receber uma visita na chegada e depois deixá-la partir, sem a prender. O que não significa que o acolhimento não deixe um rasto indelével nas experiências da comunidade. Na verdade, esse acolhimento pode imprimir uma marca que muda os rumos das palavras e das perguntas que virão depois.

Na comunidade de investigação filosófica, é permanente a visita de ideias: florestas de pensamentos intrincados, caóticos, habitados por pequenos pormenores (sons, imagens, cheiros...) que pedem acolhimento. *Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.* – escreveu José Saramago (1995). De certa maneira, fazer parte de uma comunidade de investigação é cultivar o reparo do olhar e do escutar, como quem faz observação de aves (*birdwatching*). Neste caso, seria observação de ideias (*ideaswatching*) ou escuta de conceitos (*concepthearing*): os pássaros que observamos, que vemos e ouvimos, são sugestões, linguagens que cruzam as falas dos meninos e os diálogos da comunidade. Nesses diálogos, os materiais permitem à comunidade aguardar ou estar pronta para a chegada dos conceitos, chamá-los ou descobrir os nomes pelos quais filosoficamente os designa. E, mais fascinante ainda, descobrir, para lá dos sentidos que estão fixados em léxicos filosóficos, novas perspetivas que desafiam e podem colocar em causa a própria comunidade e, até, os próprios recursos.

Assim aconteceu na nossa terceira sessão em comunidade de investigação com este grupo, quando fomos visitados pelo “pássaro-conceito” da verdade.

## E quando a verdade visita a comunidade?

O episódio do livro *Mariquita Juanita* que serviu de ponto de partida para a reflexão foi o dos peixes vermelhos do lago. Nele, a Joaquina descobriu-se através do seu reflexo na água, ao mesmo tempo que se questiona sobre os peixinhos como seus outros (vermelhos como ela, com pintas pretas como ela, mas distintos dela). Contudo, e apesar de a preparação da sessão ter sido focada nesses conceitos, não foram a identidade, nem a alteridade que inquietaram os meninos durante a sessão. Depois da leitura do episódio, o diálogo começou de forma quase imediata quando o Tomás, olhando para o fantoche da Joaquina pousado no meio do círculo, afirmou sem cerimónia: *Devíamos ter uma joaninha verdadeira! Essa não é verdadeira!*

Uma aparentemente simples constatação – *esta joaninha não é verdadeira* – mas que esconde mais do que revela e que se tornou numa pérola filosófica por trazer para a comunidade uma das palavras mais sedutoras e controversas da linguagem humana e, conseqüentemente, um dos conceitos filosóficos mais sumarentos. Foi esse o pássaro-conceito que, na intervenção do Tomás, vimos a cruzar os céus da comunidade de investigação. *Essa joaninha de papel não é verdadeira*: a ideia de verdade voou na intervenção do Tomás. E, como num voo rasante, vimo-la entrar no diálogo e marcá-lo de forma decisiva.

Tal como no *birdwatching*, começamos por ver este pássaro sem necessidade de qualquer instrumento especial de observação, entrando simplesmente na afirmação do menino que o chamou. Ficamos admirados com o ziguezaguear do seu voo e decidimos pegar de imediato nos binóculos para ver mais de perto as diferentes matizes das suas penas, ouvir com maior atenção o trinar do seu canto: *Tomás, porque é que esta joaninha não é verdadeira?*, perguntamos. *Porque é de papel*, respondeu.

Mais uma constatação só aparentemente simples: joaninhas de papel não são joaninhas verdadeiras. Procurávamos agora compreender o que nos dizia o Tomás porque não queríamos deixar partir este pássaro. E, por isso, a tarefa seguinte que escolhemos consistiu em recorrer a uma das operações básicas da Lógica Proposicional: a condicional *se p então q*.

Pareceu-nos a forma mais imediata de começar a exploração da intervenção do Tomás, procurando as implicações da sua posição.

*Então estás a dizer que se uma coisa é de papel, ela não é verdadeira?* Se for de papel, reafirmava o Tomás na segurança dos seus 4 anos, então não é verdadeira. O pássaro-conceito da verdade prolongava a sua visita e era a altura de toda a comunidade focar os trajetos que o seu voo começava a fazer por cima das nossas cabeças (ou dentro delas!): *O Tomás disse que esta joaninha não é verdadeira porque é de papel. O que vos parece?,* perguntamos.

Não demorou muito tempo até que o Valter ripostasse: *Mas isto – dizia apontando para o ponto de interrogação no centro do círculo – também é de papel!*

Neste momento, o pássaro-conceito da verdade já não se limitava a sobrevoar a comunidade, mas começava a deixar rasto no conteúdo do nosso diálogo. Não era apenas uma questão de observação exterior, de contemplação de uma ideia que se justapunha ao diálogo, tornando-o conceptualmente diversificado. A visita tornava-se mais íntima e, na voz do Valter, os trajetos percorridos pelo voo do nosso pássaro tornavam-se faíscas incandescentes que iluminavam zonas até então quietas e escuras, áreas que não prevíamos que pudessem fazer parte da substância do próprio diálogo.

O ponto de interrogação de papel tinha sido levado para as sessões como parte da designada dimensão procedimental do pensamento (Splitter & Sharp, 1995, p. 38) que pretendíamos exercitar no grupo: “fazer perguntas”. Apresentar o ponto de interrogação (designado pela comunidade como “o sinal das perguntas”) foi decisivo para assinalar o momento em que algum membro da comunidade formulava uma pergunta<sup>75</sup>. Tratava-se de mais um recurso que procurava que os meninos se aproximassem da filosofia, que a vissem personificada e a pudessem segurar nas suas próprias mãos, tornando-a sua.

---

<sup>75</sup> Quando isso acontecia, a pessoa que fazia a pergunta (ou a pessoa que identificava a pergunta de outra) pegava no sinal das perguntas.

Fora esse o objetivo inicial. Contudo, numa sessão em comunidade de investigação filosófica tudo pode acontecer diferente do inicialmente preparado e, ainda assim, fazer sentido. Aliás, tudo pode ser diferente e, *só assim*, fazer sentido. E foi essa a experiência quando o diálogo da comunidade transformou o ponto de interrogação num elemento decisivo de pensamento, mostrando como forma e conteúdo (ou substância e procedimento) talvez não se possam distinguir. O ponto de interrogação de papel desafiou o pressuposto inicial de que as coisas de papel não são verdadeiras.

Quando o Valter chamou a atenção da comunidade para uma coisa que também é de papel e que, ao contrário do que afirmara o Tomás, era verdadeira, o pássaro-conceito da verdade pousou bem no centro do diálogo da comunidade. Pousou e convidou a comunidade a ir mais longe: a subir para o seu dorso, a planar com ele e, dos céus, a explorar novas perspetivas sobre os pensamentos que até então acolhia. Cedo se percebeu que a exploração dos desafios lançados por este conceito seria um caminho longo, feito de golpes ascendentes e descendentes, tal como o voo do nosso pássaro.

As sessões que se seguiram gravitaram em torno da verdade. Ao fantoche da joaninha de papel, acrescentou-se uma joaninha de madeira (bem mais pequena), procurando explorar diferentes critérios de verdade através de uma presença diferente da personagem: como objeto a 3 dimensões.

O Gonçalo não teve dúvidas: a joaninha de madeira é verdadeira porque é pequena, já que não há joaninhas assim tão grandes como a de papel (que, também para o Gonçalo, não era verdadeira). E o Tomás, o menino que na semana anterior tinha introduzido a não verdade da joaninha de papel, mudou de ideias: pensou melhor e afinal pensa que a joaninha de papel é verdadeira. Porquê? *Porque é uma pintura e as pinturas são verdadeiras*. Foi no seguimento desta ideia do Tomás que o Lucas, um menino de 3 anos, interveio: *E eu fiz o desenho de uma joaninha*, disse enquanto se punha de pé e se dirigia à parede onde estavam expostos os desenhos de todos, apontando para o seu. Quando lhe foi perguntado se esse desenho era verdadeiro, não teve dúvidas: *sim, é verdadeiro... porque fui eu que fiz!*

Depois da aporia que dividira a comunidade entre a não verdade da joaninha e a verdade do ponto de interrogação (ambos de papel), três critérios diferentes de verdade apareceram: 1) são verdadeiras as coisas *que mais se aproximam* em tamanho da joaninha (a de madeira e não a de papel); 2) são verdadeiras as figuras *artísticas* da joaninha (a pintura); 3) são verdadeiras *as nossas recriações* da joaninha (o desenho).

A continuação da aventura persistiu e o passo seguinte mostrava-se óbvio: trazer para a comunidade de investigação alguns indivíduos da espécie *coccinella undecimpunctata*, joaninhas de onze pintas que fazem parte integrante da biodiversidade açoriana. Apesar de presentes em todas as Ilhas do Arquipélago, os meninos nunca tinham observado uma joaninha em contexto natural. Os recursos diversificavam-se ainda mais e agora era a natureza que entrava na comunidade como fonte de espanto e inquietação.

Com a ajuda do Prof. Doutor António Onofre, do Departamento de Biologia da Universidade dos Açores, especialista no estudo científico de diferentes espécies de joaninhas, iniciou-se a sessão seguinte com uma caixinha redonda e transparente onde se passeavam alguns exemplares das joaninhas de onze pintas. O espanto foi geral perante aquela caixinha misteriosa com imensos pontinhos vermelhos e pretos a moverem-se de um lado para o outro: *Afinal elas existem!*, exclamou o Martim. *Eu tinha razão* – acrescentou o Tomás – *as joaninhas existem, estavam escondidas*. Estas joaninhas existem e são verdadeiras. *São um exemplo*, explicou o Simão. *São um exemplo porque nascem no mundo do campo com flores*. Estão nesse mundo *e nós estamos longe dali*. São verdadeiras, elencaram o Matias e a Joana, porque nascem, andam, voam, têm sangue... e a Maria foi mais longe: *só são verdadeiras se produzirem o líquido amarelo* (e mostrava um livro sobre joaninhas e as secreções que estes insetos produzem, quando se sentem ameaçados, para se protegerem de predadores). O pássaro-conceito trazia mais um critério para a verdade daqueles seres: as características biológicas que constituem as joaninhas em ambiente natural.

## O que fazem as crianças na vida de um conceito?

Enquanto se exploraram todos estes recursos em torno das joaninhas, nunca foi perguntado à comunidade, “mas, afinal, o que é a verdade?”. Fazê-lo seria trocar o acolhimento ao pássaro-conceito por uma tentativa de o prender numa compreensão, uma gaiola sistematizadora que, se forçada, o poderia fazer perder o brilho. De regresso a Merleau-Ponty, procurou-se olhar o mundo como

a soma das coisas que caem ou poderiam cair sob os nossos olhos, mas também o lugar da sua compossibilidade, o estilo invariável que observam [...] e que nos dá o sentimento – quer se trate de descrever um pormenor da paisagem quer de pôr-nos de acordo sobre uma verdade invisível – de sermos testemunhas capazes de sobrevoar o mesmo objeto verdadeiro ou, ao menos, de mudar a nossa situação em relação a ele [...] (2003, p. 24).

Nestas sessões, optou-se por sobrevoar o mesmo pensamento, aquilo que faz das coisas coisas verdadeiras, e foi-se observando como a situação em relação a esse pensamento se alterou. Esta mudança que ocorre quando uma comunidade de investigação explora uma questão dá-se poucas vezes na forma de uma corte epistemológico absoluto. São raras as ocasiões em que o diálogo termina com todos os participantes de acordo em relação a uma determinada ideia (não se cultivam unanimidades descoloridas). O que se altera ao longo dos diálogos, e da exploração de compossibilidades que se promove, é a presença de um maior número de ângulos através dos quais os assuntos se mostram. Quando um pássaro-conceito sobrevoa o diálogo e convida a comunidade a planar com ele, os pensadores ganham mais recursos, exploram rotas diferentes das habituais.

O conceito filosófico de “verdade” tem uma longa história, sendo das noções que mais atenção recebeu por parte dos filósofos, em diferentes tradições. Para além de polimorfo, é um conceito que encerra algumas ambiguidades: nele se cruzam os sentidos lógico (a verdade como o contrário de falsidade) e ético (verdade como o contrário de mentira). Diferentes teorias se construíram sobre a verdade. No âmbito de uma onto-epistemologia que afirma a existência de objetos fora de um sujeito

e de representações dentro do sujeito, situam-se autores clássicos como Aristóteles e S. Tomás de Aquino, para quem a verdade é entendida como correspondência entre uma representação e as coisas a que se refere. Já noutra perspetiva, de fundo idealista, a verdade pode ser também entendida como coerência de um sistema de crenças, assim como no pragmatismo a verdade se apresenta como crença satisfatória de valor prático para a posterior experiência (Glanzberg, 2016).

A complexidade aumenta à medida que nos embrenhamos na compreensão de cada uma destas posições filosóficas. E, paralelamente ao desenrolar das distintas perspetivas sobre a verdade, encontra-se um conceito filosófico que, indubitavelmente, ilumina diferentes vertentes da experiência humana: do conhecimento à ética, da política à ontologia, da estética à religião. Por ser polémico, trata-se de um conceito que não deixa o pensamento indiferente, continuando a provocar espantos e a solicitar perguntas.

O mais curioso no trabalho desta comunidade de investigação foi descobrir, para além de posições conhecidas que a filosofia coloca ao nosso dispor, outros registos da verdade, desta feita de signo ontológico. Dizer que uma coisa não é verdadeira é diferente de dizer que uma ideia (ou uma frase, proposição, declaração, conceito, crença, pensamento, enunciado, juízo...) não são verdadeiros. Não nos encontramos já no plano meramente epistemológico. Trata-se de um sentido que é, aliás, comum na linguagem, quando dizemos que uma coisa pode ser verdadeira ou falsa. Usamos o conceito de “verdadeiro” no sentido daquilo que é “real”, quando se fala de algo que não é uma vaga imitação ou um simples exemplo. Neste contexto, a reflexão a partir do trabalho filosófico em comunidade de investigação conduziu a dois sentidos para que uma coisa seja dita verdadeira.

No primeiro, uma coisa é verdadeira se é natural, se a encontramos na sua forma pristina. Fez-nos lembrar a história daquele senhor que, tendo de se ausentar em trabalho e como a viagem implicava que perdesse o aniversário da esposa, pensou em fazer-se presente pedindo a um vizinho que comprasse um ramo de flores e lho oferecesse em seu nome. O vizinho comprou as flores e, com toda a sua boa vontade, foi oferecê-las à aniversariante. Só que comprou flores... de plástico! Como é óbvio, o

efeito foi bem diferente do que o marido ausente tinha imaginado. Porque é que a aniversariante e, sobretudo, o marido ficaram tão desapontados se o gesto foi exatamente o solicitado? O simples facto de as flores oferecidas não serem consideradas *verdadeiras*. Apesar de terem alguma forma de existência física (serem objetos de plástico) e de lhes podermos chamar “flores” (alguma coisa as aparenta das flores que podemos plantar ou colher num jardim), há algo que parece faltar-lhes.

Quando o Tomás contestou o carácter de verdade da joaninha de papel, o que estava em causa era precisamente esta falha. O desenho aparentava-se a uma joaninha. Não seria certamente uma representação (como uma palavra, uma frase, uma proposição), mas um objeto que estava em vez de outro. Sem dúvida que era uma joaninha. O Tomás não afirmou: “Isso não é uma joaninha!”, mas “Isso não é uma joaninha de um determinado tipo”... não pertence ao grupo das joaninhas verdadeiras porque lhe falta algumas características: aquelas que a comunidade depois o ajudou a explicitar (andar, voar, ter sangue, ter sido desenhada por nós, produzir secreções amarelas,...)

Mas há um segundo sentido no qual se pode afirmar que algo é verdadeiro. Por exemplo, ao dizermos que Cristiano Ronaldo é um verdadeiro jogador de futebol, não queremos com isto dizer que há jogadores verdadeiros e jogadores falsos, como se fossem constituídos de substâncias diferentes. O que dizemos é que há jogadores de futebol que, pelas suas características e comportamentos (pelos seus golos e técnicas de jogo), se aproximam mais de uma determinada conceção de “jogador de futebol” (o melhor entendimento que podemos dar a esse conceito) e que há outros jogadores que nunca estarão sequer perto disso. Cristiano Ronaldo é um verdadeiro jogador porque, de cada vez que joga, atualiza o conceito de jogador: com a sua dedicação, com o seu empenho, com a sua técnica, com a sua atitude, personifica o que entendemos que deve ser um jogador de futebol. Quando o Simão afirmou que as joaninhas de 11 pintas eram um exemplo de joaninhas, seria neste sentido em que as diríamos verdadeiras.

Ser verdadeiro significa aqui fazer algo presente, trazer para o mundo alguma coisa que conhecíamos de uma forma só indireta ou longínqua.

No decorrer do trabalho com a comunidade de investigação, este sentido da verdade surgiu mais tarde, quando parecia que a o pássaro-conceito da verdade já não planava nos diálogos.

### **Mas, então, o que torna a filosofia verdadeira?**

Foi numa sessão sobre a beleza a partir do episódio da borboleta Marieta e do seu casulo. Sem se fazer anunciar, a verdade retornou ao diálogo nas palavras que o Miguel nos dirigiu já no final da sessão: *Magda, vais deixar os materiais da filosofia na nossa sala?* – e apontava para os fantoches das personagens, para o ponto de interrogação, para os recursos de avaliação da sessão. *É que esses materiais da filosofia são importantes porque tornam a filosofia verdadeira*, acrescentou.

Para o Miguel, tal como ele explicou depois, “tornar a filosofia verdadeira” significava que, através dos materiais, ele conseguia pensar quando não estávamos em sessão. Quando lhe perguntamos se ele não pensava sem os materiais, o Miguel explicou: *Não... porque eu preciso de companhia para pensar. Em casa, são os meus brinquedos. Na sala são os materiais que tu deixas.*

De novo, retornamos com o Miguel a Merleau-Ponty:

Nossa experiência do verdadeiro, quando não se reporta imediatamente à da coisa que vemos, não se distingue, inicialmente, das tensões que nascem entre os outros e nós, e da resolução dessas tensões. Como a coisa, como o outro, o verdadeiro cintila através de uma experiência emocional e quase carnal, onde as “ideias” – as de outrem como as nossas – são antes traços da sua fisionomia e da nossa, e são menos compreendidas do que acolhidas ou repelidas no amor e no ódio. (2003, p. 24)

O Miguel falava-nos da filosofia como uma companhia, alguma coisa que se vive em conjunto, um exercício acompanhado do pensamento que, nessa condição, se partilha. Etimologicamente, “companhia” origina-se na junção das palavras latinas “com” e “panis”, significando aqueles que repartem e partilham o pão. Não estaremos em companhia se não repartirmos o que nos alimenta e, por isso, estar verdadeiramente na comunidade

de investigação filosófica é praticar um pensamento partilhado: com os outros e entre as coisas que nos provocam.

Através do pedido do Miguel no final da sessão, o pássaro-conceito da verdade regressava assim ao diálogo como nunca tinha sido visto até então. Já não convidava a planar com ele sobre um determinado assunto, mostrando recantos escondidos. Agora voava ainda mais fundo e iluminava uma reflexão em torno da própria dinâmica das sessões: voava acima de um determinado diálogo, acima de uma atividade específica e planava sobre a comunidade de investigação como proposta de pensamento ou sobre a filosofia como atividade humana.

A filosofia torna-se verdadeira quando é companhia para o pensar, quando se faz presente e prolonga o pensamento em comunidade mesmo para além da própria comunidade. Fazer presente é levar a comunidade consigo (Costa-Carvalho & Mendonça, 2017) e, assim, tornar a filosofia verdadeira implica fazê-la presente durante o processo de pensamento, assim como depois de terminadas as atividades. Para o Tomás essa presença consegue-se através de coisas que servem de matéria-prima para o início do diálogo na comunidade, mas que, depois da sessão, permanecem presentes na sala e no pensamento. Como pegadas de caminhos que se podem sempre voltar a percorrer, ou então ecos que nos continuam a chamar.

A filosofia é verdadeira quando afirma o que de mais autêntico pode oferecer: a capacidade de fazer companheiros que pensam em conjunto e transformam o conjunto em pensamento. É a partir desse *con-junto* que se instala uma diferença criadora entre o que se tinha preparado previamente para a sessão e aquilo que, depois, acontece de facto. Os recursos podem ganhar novas vidas ao serem apropriados pelo pensamento da comunidade, tornando-se motor de explorações imprevistas.

Quando iniciámos o trabalho com estas crianças, planeávamos explorar a importância dos conceitos nos diálogos da comunidade de investigação. Sabemos que é inevitável que o pensamento gravite filosoficamente em torno de intensidades conceptuais. Nem sempre estanques ou definidas, estas conceptualidades marcam focos de interesse que dinamizam o diálogo e conduzem o grupo nas suas explorações. Nesse contexto, perguntávamo-nos sobre a importância dos conceitos na vida das crianças.

No entanto, como procuramos mostrar na nossa reflexão, a experiência do diálogo ultrapassou largamente o que tínhamos antecipado. O pensamento construído pelo grupo produziu articulações que potenciaram os recursos. Mais do que isso, estes recursos assumiram o papel do “outro” de que falava a citação de Merleau-Ponty: aquele (ou aquilo) que relança o discurso e que, assim, permite abrir o caminho de pensamento que vamos desenhando. Foi o que as crianças nos mostraram e nos fizeram vivenciar. Por isso, a nossa pergunta inicial transformou-se: afinal, mais do que pensar sobre o que podem os conceitos filosóficos na vida das crianças, não seria o caso de procurarmos o que podem as crianças na vida filosófica dos conceitos e, até, na vida da própria filosofia? Não serão elas que tornaram a filosofia verdadeira?

## Referências

- Boe, M.; Hognestad, K. (2010). Critical Thinking in Kindergarten. *childhood & philosophy*, 6 (11), 151-165.
- Costa Carvalho, M. (2020). *filosofia para crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas*, Rio de Janeiro: NEFI Edições.
- Costa Carvalho, M. & Mendonça, D. (2017). Thinking like a community – Reasonableness and Emotions. In M. Gregory; J. Haynes & K. Murris (eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, Abingdon: Routledge.
- Costa Carvalho, M. & Santos, A. I. (2017). Não deve dar a palavra aos amigos... assim não é justo! Representações das crianças sobre o Gestor da Palavra na Comunidade de Investigação Filosófica, *childhood & philosophy*, 13 (27), 369-391.
- Costa Carvalho, M; Santos, A. I. & Sequeira, R. (2017). Os Diagramas de Venn como recurso filosófico no Jardim de Infância, *Educação e Filosofia*, 31 (62), 727-750.
- Glanzberg, M., (2021). Truth, The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2016 Edition), Edward N. Zalta (ed.). URL:<https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/truth/> (acedido a 9 de novembro de 2021).
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Kennedy, D. (1992). Young Children's Discourse and the Origins of the Worlds: a Reading of Essences. In R. Reed (Ed.), *When we talk: Essays on Classroom conversation*, pp. 19-62. Analytic Teaching Press, Forth Worth.
- Kennedy, N. & Kennedy, D. (2012). Community of Philosophical Inquiry as a Discursive Structure, and its Role in School Curriculum Design. In Nancy Vansieleghem and David Kennedy (Eds.), *Philosophy for Children in Transition: Problems and Prospects*. London: Blackwell Publishing.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Merleau-Ponty, M. (2003). *O visível e o invisível*. S. Paulo: Editora Perspectiva.
- Murris, K. (1999). Philosophy with Pre-literate Children, *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 14 (4), 23-33.
- Murris, K. (2016). *The Posthuman Child: Educational transformation through philosophy with picturebooks*, London: Routledge.
- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho, J.O. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, Porto: Porto Editora.
- Ortiz, J. M. P. (2011). *Manual de Didáctica de la Educación Infantil*, Espanha: Ibergarceta.
- Pacini-Ketchabaw, V.; Kind, S. & Kocher, L.L.M. (2016). *Encounters with Materials in Early Childhood Education*. London: Routledge.
- Sainz de Vicuña, P. & Fernandez, M.A. (s/d) La organización de los materiales, del espacio y del tiempo. In Mariano Jiménez Sacristán (Coord.), *Didáctica de la Educación Infantil*. Salamanca: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Saramago, J. (1995). *Ensaio sobre a Cegueira*. Lisboa: Caminho.
- Sátiro, A. (2008). *La mariquita Juanita*. Barcelona: Octaedro.
- Splitter, L. & Sharp, L. (1995). *Teaching for better thinking: The classroom community of Inquiry*. Melbourne: Acer.
- Sharp, A. M. (1987). What is a community of inquiry?. *Journal of Moral Education*, 16 (1), 37-44.
- Vansieleghem, N. & Kennedy, D. (2011). What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children – After Matthew Lipman?. *Journal of Philosophy of Education*, 45 (2), 171-182.

## FICHA TÉCNICA

**Título:** (a)riscar-se na filosofia, (a)colhendo infâncias: encontros com Gabriela Castro

**Autor:** Vários

**Coordenação:** Magda Costa Carvalho e Paula Alexandra Vieira

**Ilustração:** André Vieira

**Edição:**

© Letras Lavadas edições

maio, 2022

 [letraslavadas.pt](http://letraslavadas.pt)

**Execução Gráfica:** Nova Gráfica, lda.

**Depósito Legal:** 496255/22

**ISBN:** 978-989-735-380-2

**Apoios:**



UAc  
UNIVERSIDADE  
DOS AÇORES



PUBLICOR – Publicações e Publicidade, Lda.  
Rua da Praia dos Santos n.º 10 – S. Roque  
9500-706 Ponta Delgada  
Telefone 296 630 080 | Fax 296 630 089  
E-mail: [publicor@publicor.pt](mailto:publicor@publicor.pt) | [www.publicor.pt](http://www.publicor.pt)

© Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução total ou parcial sem autorização expressa do autor e/ou editor.