

# Quem nós somos na Infância: Um caminho de autodescoberta

Dissertação de Mestrado

Margarida de Jesus Ferreira dos Santos Sousa Clementino

Mestrado em

**Filosofia para Crianças**



Ponta Delgada  
2024

# Quem nós somos na Infância: Um caminho de autodescoberta

Dissertação de Mestrado

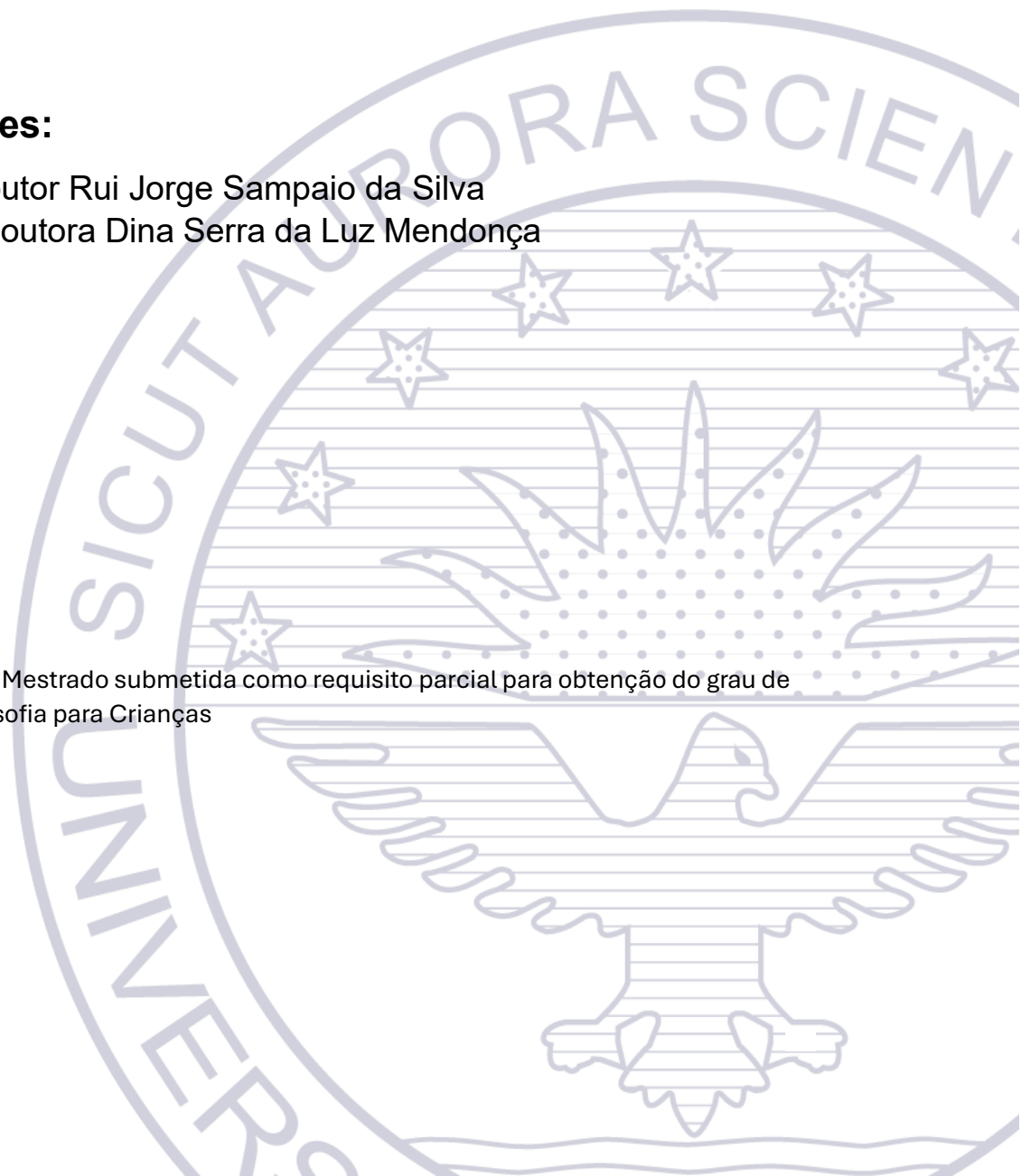
Margarida de Jesus Ferreira dos Santos Sousa Clementino

## Orientadores:

Professor Doutor Rui Jorge Sampaio da Silva

Professora Doutora Dina Serra da Luz Mendonça

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



## **Agradecimentos**

Aos funcionários dos Serviços de Documentação da Universidade dos Açores, pelo modo sempre diligente, carinhoso e disponível com que me facultaram os materiais para consulta, tornando a investigação mais agradável.

Aos meus orientadores, Professora Doutora Dina Mendonça e Professor Doutor Rui Silva, não só pela dedicação exemplar e críticas construtivas, mas também pela excelência que sempre evidenciaram na sua prática profissional. As suas orientações esclarecidas constituíram para mim uma experiência significativa e enriquecedora. As omissões e as incorreções ainda existentes são de responsabilidade própria.

À equipa do projeto Filosofâncias da Escola Básica e Secundária Armando Côrtes Rodrigues, que sempre me abriu as portas e se disponibilizou para ajudar, permitindo um contacto direto com a FpC.

Aos meus colegas de curso, que tornaram esta jornada académica mais gratificante através da sua amizade e companheirismo.

Às crianças que iluminaram o meu percurso com a sua simplicidade e alegria contagiantes.

Por último, contudo, não menos importantes, aos meus pais, com quem sempre partilhei esta investigação e que sempre me incentivaram a persistir na concretização dos meus objetivos.

## **Resumo**

Ao longo da dissertação, pretende-se comprovar que é possível trabalhar filósofos como Ricœur na comunidade de investigação filosófica, recorrendo a jogos de perguntas filosóficas através do diálogo colaborativo. Assim, definiram-se três vértices do triângulo da questão da identidade: primeiramente, apresenta-se a escuta, questionando-se se os professores tendem a ver-se como autoridades epistémicas, o que, desde o início, cria uma barreira para escutar as vozes infantis, mesmo que o ambiente de sala de aula esteja organizado para acolher as suas ideias. De seguida, aborda-se o tema da voz infantil, a qual anseia ser verdadeiramente escutada e pretende obter destaque num espaço como a CIF. Por fim, desenvolve-se a questão da identidade da filosofia Ricœuriana, considerando-se que a identidade narrativa se constrói entre o passado e o futuro.

A partir deste triângulo invertido, pretende-se realçar a necessidade da criança, na comunidade de investigação filosófica se reencontrar e atribuir (re)significações a *Si Própria*, aos *Outros* e ao mundo, o qual escolhe construir ao longo do tempo, questionando-se: O que fui? (um enigma), O que sou? (à descoberta ainda) e Quem serei no futuro? (uma (in)finitude de hipóteses).

**Palavras-Chaves:** Identidade, Narrativa, Comunidade de Investigação Filosófica (CIF), Escuta, Vozes Infantis.

## **Abstract**

Throughout the dissertation, the aim is to show that it is possible to work with philosophers like Ricœur in the context of the community of philosophical inquiry, using philosophical question games through collaborative dialogue. Thus, three vertices of the identity question triangle were defined: firstly, we approach the listening, questioning whether teachers tend to see themselves as epistemic authorities, which, from the outset, creates a barrier to listening to children's voices, even if the classroom environment is organized to welcome their ideas. Then, we will present the child's voice which longs to be truly heard, aiming for a space like CPI to give them that voice. Finally, there is the question of the identity of Ricœurian philosophy, which considers that narrative identity is constructed between the past and the future.

From this inverted triangle, the aim is to highlight the child's need within the community of philosophical inquiry to rediscover and (re)signify *Themselves, Others*, and the world they choose to build over time, by questioning: What was I? (a riddle), What am I? (still in discovery) and Who will I be in the future? (an (in)finity of possibilities).

**Keywords:** Identity, Narrative, Community of Philosophical Inquiry (CPI), Listening, Children's Voices.

# Índice

Introdução.....	1
Eco(s) da(s) Infância(s): Reflexões sobre a(s) Identidade(s).....	2
Capítulo I.....	11
A escuta como instrumento de aprendizagem na CIF .....	11
1.1. Quem está na escuta? Da injustiça epistémica à intersubjetividade prática .....	12
1.2. Outro olhar sobre a identidade.....	29
Capítulo II.....	33
A Voz e a Infância.....	33
2.1. As crianças falam... mas, ouvimos o que elas têm a dizer? .....	34
2.2. O esforço das vozes infantis para serem escutadas.....	37
2.3. A educação como forma de escutar vozes infantis.....	42
2.4. Relações de poder entre as vozes dos infantes e as dos adultos .....	47
2.5. O cariz da pergunta nas relações de poder na CIF .....	55
2.6. A pergunta como brincadeira .....	58
2.7. Quem nós somos na Infância? .....	61
2.8. Exemplos de vozes da infância .....	71
Capítulo III .....	79
A inter-relação entre a Identidade Pessoal e a Identidade Narrativa .....	79
3.1. A Identidade Pessoal e a Identidade Narrativa.....	80
3.2. A (re)construção da identidade pessoal.....	98
Conclusão .....	104
Anexos.....	111
Anexo I .....	112
Anexo II .....	116
Anexo III.....	117
Anexo IV.....	118
Bibliografia.....	119

## Introdução

*“Quando as crianças brincam/ E eu as oiço brincar;/ Qualquer coisa em minha alma/ Começa a se alegrar” (Pessoa, F., 1973)*

## Eco(s) da(s) Infância(s): Reflexões sobre a(s) Identidade(s)

São Miguel (Açores), 16 de setembro de 2024

Caro leitor!

Espero que esta carta que lhe escrevo o encontre de boa disposição e com espírito recetivo para escutar as minhas reflexões acerca da identidade, da escuta, da voz e da importância que estas assumem na nossa vida. No fundo, não passo de uma estudante universitária a (re)escrever uma dissertação, a tentar encontrar um caminho que faça sentido, uma identidade da qual havia perdido a esperança até me cruzar com o mundo das crianças e com a sua vivacidade contagiante. Assim, colocam-se as questões que despoletaram a nossa curiosidade: Porque a identidade está presente na escrita, na infância, nas crianças e no todo? Será que a identidade é, afinal, um contínuo construir e (des)construir daquilo que somos? Tem o adulto a possibilidade de voltar à infância e de se encontrar com o seu *Eu*, perdido algures no tempo?

Como refere Lispector (1999), (re)escrever uma dissertação

“(…) é uma maldição, mas uma maldição que salva. (...) é uma maldição porque obriga e arrasta como um vício penoso do qual é quase impossível se livrar, pois nada o substitui. E é uma salvação. Salva a alma presa, salva a pessoa que se sente inútil, salva o dia que se vive e que nunca se entende a menos que se escreva” (Lispector, 1999, p.134).

De facto, segundo Lispector (1999), o processo de escrita tende a ser um pouco solitário e a escrita apresenta-se como uma verdadeira antítese, amaldiçoando e salvando quem escreve, uma vez que não só aprisiona quem vive dela e para ela, numa autêntica dependência, mas, simultaneamente, liberta a alma de quem escreve. Alma essa, que, através de uma pena e de um papel, solta as amarras das suas inquietações e pensamentos.

No que respeita à identidade infantil, entende-se que as crianças possuem uma alma tão pura, uma essência tão repleta de alegria que parece transcender em qualquer ambiente, fazendo com que até quem não acredita na infância seja tocado por ela, ao encontrar uma nova visão desse período da vida. A identidade pessoal de cada criança só se revela quando o adulto assim o permite, abdicando dos seus discursos autoritários e normativos, dando ao infante o livre acesso à exploração de terrenos desconhecidos. É

como se o infante abrisse um baú trancado e, ao fazê-lo, encontrasse o tesouro que é a própria infância. Nessa descoberta, passa a (re)encontrar-se e dar (re)significações não só a *Si* como aos *Outros* ao longo do tempo, questionando-se: O que fui? (um enigma), O que sou? (à descoberta ainda) e Quem serei no futuro? (uma (in)finidade de hipóteses).

O projeto que me propus investigar intitula-se *Quem Nós Somos na Infância: Um caminho de autodescoberta*, sendo que a preferência desta temática da identidade deveu-se ao fascínio que sempre exerceu sobre mim e ao encantamento face à descoberta do que as crianças fazem de *Si Próprias*. Ao falarmos em identidade, não nos referimos somente ao tempo cronológico, pelo contrário, reportamo-nos a um tempo de pura descoberta, que implica mudanças físicas e mentais.

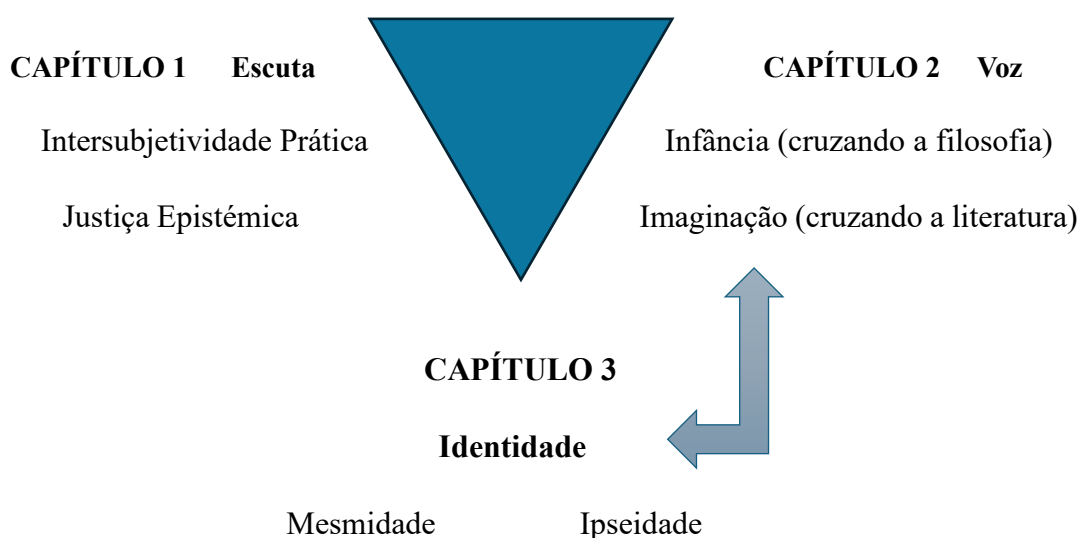
Apesar de se encontrarem em fases distintas da vida, a criança e o adulto apresentam algo em comum: a constante (re)descoberta e (re)invenção. Neste sentido, é premente proceder à comparação entre o tempo da infância, distinto dos outros — onde tudo é claro, nada é turvo, e os sentimentos são puros — e o tempo do adulto, marcado por sentimentos ambíguos, dúbios do potencial das crianças e de *Si Próprios*. Acreditamos que a infância corresponde a um tempo de desobediência de dentro para fora, de querer aprender, que é camuflada pelas exigências do programa curricular e pelas imposições do adulto, em vez do que ela tenciona ser. O adulto deixa de viver a sua infância e passa a assumir responsabilidades, perde-se no caminho e na sua essência, além de que perde a vontade de viver uma vida infantil, tirada pelas responsabilidades escolares e ações dos governantes.

Quando refletimos sobre a infância e a identidade, associamo-las a uma fase da qual nós, adultos, nunca mais desfrutaremos, a uma fase mágica que nos leva à descoberta do que nos fascina, do que nos proporciona momentos de felicidade, para chegarmos à fase adulta e nos perguntarmos onde essa parte de nós se perdeu pelo caminho. Ao longo desta dissertação, temos o objetivo de resgatar o nosso *Eu* perdido algures, recorrendo à CIF, à escuta e à voz para nos aproximarmos da infância e, simultaneamente, da identidade pessoal.

A identidade pessoal será, deste modo, um processo constante de transformação que se desenvolve numa dialética entre o corpo e a mente. Não obstante, para se firmar, a identidade pessoal necessita, imperiosamente, de uma infância, pelo que precisamos de resgatar aquela criança que um dia fomos. O adulto tende a proibir a possibilidade de a

criança viver a vida como uma experiência singular e a descurar a infância, visto que se olvidou de que um dia já foi, ele próprio, criança. O adulto esquece-se que a sua infância se encontra sempre rejuvenescida num cantinho apagado da sua mente, a qual só é reacesa pelo contacto com as crianças, por meio das leituras, da escrita, das vivências, como as experimentadas nas sessões de FpC.

A presente dissertação apresentará um carácter eminentemente teórico e prático estruturando-se em três capítulos, a partir deste triângulo invertido:



Esquema 1

No primeiro capítulo, abordaremos a escuta como instrumento de aprendizagem na CIF. No segundo capítulo, exploraremos a relação entre a voz e a infância e no terceiro capítulo aborda-se a inter-relação entre a identidade pessoal e a identidade narrativa.

A partir de pensadores que se dedicam às questões da infância, como Murrís, Haynes, Fiumara, Biesta, Kennedy & Kennedy, será explorada a infância enquanto fase primordial no desenvolvimento do ser humano. Aqui, a criança indaga-se sobre o que pretende ser e sobre que mundo lhe espera, sendo que até pode revelar outras formas do mundo ser. De acordo com Costa-Carvalho (2020):

“(…) o diálogo da comunidade de investigação adquire dimensões que vão muito além da prática argumentativa, envolvendo um horizonte de questionamento de matriz ética e política. Quando me empenho na investigação sobre conceitos configuradores da existência, como sejam a vida, o tempo ou a imaginação, ponho em causa decisões sobre o tipo

de pessoa que quero ser, sobre o sujeito em que me torno, sobre o mundo que escolho construir” (Costa-Carvalho, 2020, p. 81).

Em virtude desta ideia da construção do ser, far-se-á menção a alguns teóricos como Benhabib, Bernal, e Oleques & Zucolotto, destacando-se a importância de observar a filosofia como uma ferramenta do saber adstrita à educação, já que Lipman (2000), orgulhosamente, considera que “as crianças pequenas e a filosofia são aliados naturais, pois ambos começam com o assombro” (Lipman, 2000, p.24), na medida em que as crianças, ao colocarem para *Si Mesmas* questões sobre todos os fenômenos do mundo, procuram entender o significado dessas perguntas e a sua relação com a própria *praxis*. Ademais, ao questionar procuram respostas explicativas dos adultos para entender os conceitos do mundo real assim como para construir os significados e compreender como esses conceitos se aplicam às suas vidas. À medida que as crianças recebem respostas e as compreendem, constroem uma aproximação com a realidade com o objetivo de atribuir sentido ao mundo e à sua existência. Consideramos que a escuta da criança, ao fazer a sua narrativa de vida e ao construir a sua identidade são elementos fundamentais da escuta por parte do facilitador/adulto, uma vez que este processo narrativo é dialógico e é o espaço, por excelência, onde a criança, através da partilha das suas experiências, forma e (re)forma a percepção de *Si*. A escuta da criança, no decorrer da sua narrativa de vida, permite que a identidade seja, constantemente, moldada e expandida, à medida que se vê refletida no olhar do *Outro* e interpreta as suas próprias narrativas a partir desse diálogo. A criança encontra outras crianças com as quais partilha descobertas e emoções, o que possibilita uma construção identitária que se apoia no reconhecimento e na aceitação do *Outro*. Os diálogos entre crianças oferecem uma multiplicidade de perspectivas e de realidades que expandem a visão de mundo de cada uma, ao mesmo tempo que fortalecem o sentido de pertença e de individualidade. Por sua vez, o papel do facilitador/adulto é crucial nesse processo dialógico na CIF, dado que ao adotar uma postura de escuta ativa e de modéstia epistémica pode oferecer um espaço hospitaleiro e seguro, incentivando a criança a se expressar. A escuta da criança, durante a sua narrativa de vida, permite que o facilitador ofereça *feedbacks*, formule questões que estimulem a reflexão do pensamento crítico, cuidadoso e criativo, encorajando a própria criança a aprofundar o seu autoconhecimento. Este processo dialógico e de escuta ativa na CIF permite, também, que o facilitador se desafie, aprenda e cresça, desenvolvendo empatia e abertura, que se tornam ferramentas essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Assim,

a construção da identidade não ocorre apenas para a criança, sendo, na verdade, um processo de co-construção em que todos os envolvidos são transformados.

Para nos auxiliar nesta caminhada, no presente Capítulo 1, contamos com a ajuda da ferramenta da escuta, sendo que, desde pequenas, as crianças demonstram uma curiosidade natural e uma disposição para fazer perguntas sobre o mundo, não tendo barreiras preconcebidas ou preocupações com convenções sociais, o que as leva a explorar e questionar de forma livre e espontânea. Nesse sentido, pode afirmar-se que é através dessa forma livre e espontânea de questionar que se dá a educação, a qual só existe verdadeiramente quando a criança é incentivada a pensar filosoficamente, escutando de forma ativa e investigando os fundamentos e significados da existência humana, começando, muitas vezes, por questionar o que é dado como incontestável, como verdade absoluta.

No Capítulo 2, exploraremos autores da infância, a saber: Fernandes & França Souza, Kohan, Costa-Carvalho, Oleques & Zucolotto, Friedmann, Marchão e Kishimoto e a autores teóricos como Charlot, Gros, Portugal *et al.*, Silva *et al.*, Benjamin, Sarmiento, Calligaris, Postman, Campos & Sousa, Andrade, Martins e Mesquita *et al.*, para abordarmos a ideia de uma CIF que “ (...) incorpora a importância da pergunta, da escuta cuidadosa e da participação atenta de todos os membros da comunidade” (Kohan & Waksman, 1999, 74), recorrendo à ferramenta da voz. Segundo Kohan & Olarieta (2012), não há forma de se ter um método específico para realizar uma experiência de pensamento. O que propõe, portanto, nas experiências de pensamento com crianças, é criar as condições para a abertura e a imprevisibilidade que uma sessão filosófica em sala de aula é capaz de abrir. Tais experiências acontecem quando damos voz à infância e às crianças, logo, podem vir carregadas de múltiplas possibilidades, que, em muitos momentos, surpreendem o próprio facilitador/adulto, colocando-o perante a situações novas, modificando todo o movimento que se procurava construir, apontando para direções não planejadas, permitindo que experimentem outros rumos nos quais a novidade da experiência do pensamento entre os adultos-professores e as crianças produz novos sentidos.

No Capítulo 2, realça-se o valor de questionar e de escutar as respostas e ideias dos *Outros*, ou seja, a participação das vozes de todos na CIF. A ideia de uma comunidade refere-se à criação de um espaço onde as pessoas se reúnem para investigar questões

filosóficas, juntas e dispostas em círculo, no chão. Criando uma CIF, cada identidade é incentivada a fazer perguntas sobre temas filosóficos, procurando compreender e explorar diferentes perspectivas. Entende-se que a escuta maiêutica permite que todos tenham a oportunidade de partilhar as suas ideias e de contribuir para o diálogo filosófico de uma maneira mais inclusiva. Por sua vez, a participação de todas as vozes das crianças culminará num espaço colaborativo, onde as ideias são ora discutidas, ora alvo constante de refinamento coletivo.

No Capítulo 3, explora-se quer a importância da filosofia ricœuriana, mais especificamente a questão da identidade pessoal e narrativa quer a identidade como fruto da permanente intersecção de dois planos de *Si*: a mesmidade (que se trata da estabilidade da personalidade ou do carácter, ou seja, aquilo que nos faz ser quem somos ao longo do tempo) e a ipseidade (processo contínuo de autoconstrução dinâmica). Ademais, o sentido histórico e temporal de *Si* permite não só contextualizar as nossas experiências passadas, como também, entender como elas moldam quem somos no presente e, por outro, projetar como elas podem influenciar a nossa evolução futura. Esse processo contínuo de autoconstrução dinâmica, implica uma constante reflexão sobre as nossas crenças, valores e identidade, assim como uma adaptação às novas circunstâncias e desafios que enfrentamos ao longo da vida. É precisamente neste ponto que reconhecemos a importância das experiências vividas, das mudanças pessoais e do constante desenvolvimento, pois, é através desse processo contínuo de autoconstrução dinâmica, denominada de ipseidade, que nos reinventamos, aprendemos e nos adaptamos, fundamentando qualquer redefinição da nossa personalidade. No decorrer do mesmo capítulo, entender-se-á que, para Ricœur (1990), a identidade, tal como a vida, é uma invenção em constante evolução, que nunca pode ser totalmente definida ou narrada, nas palavras do filósofo (1990): “Por enquanto, basta dizer que em muitas histórias, é pela escala de uma vida inteira que o *Si* procura a sua identidade” (Ricœur, 1990, p. 139).<sup>1</sup> Consideramos que tanto nós, adultos, como as crianças, estamos, constantemente, nos adaptando, aprendendo e crescendo, o que implica uma procura contínua em compreender quem realmente somos. Cada adulto e cada criança vive uma história singular e complexa, cheia de reviravoltas, desafios e momentos de descoberta, fazendo com que a identidade seja uma jornada sem fim definido, onde o *Eu* está sempre à procura de se compreender

---

<sup>1</sup> Do original: “Qu’il suffise pour le moment de dire qu’en maints récits, c’est à l’échelle d’une vie entière que le soi cherche son identité” (Ricœur, 1990, p. 139). Assumimos todas as traduções que serão efetuadas.

e de se definir a *Si Mesmo* ao longo do tempo. Reconhecemos que não é possível pensar na identidade sem mergulhar na experiência da própria vida, pois entender quem somos exige olhar para as experiências que vivemos e como elas nos moldaram. Refletir sobre a nossa identidade só faz sentido quando consideramos a nossa vida como única e tudo o que passamos ao longo do tempo, pelo que a reflexão sobre *Si Mesmo* só pode ser feita tendo em conta a existência de cada um e o seu percurso temporal e histórico. Se assim não fosse, as nossas reflexões seriam vazias e as nossas respostas não teriam significado. Pode afirmar-se que, na filosofia ricœuriana, a identidade ou o sentido pessoal não pode ser reduzido a uma mera dimensão biológica do sujeito, pois também tem por base as faculdades internas e os processos sociais e externos. A identidade, emerge da experiência vivida, onde as capacidades do sujeito são, inicialmente, moldadas pelas influências culturais, familiares e sociais, e, ao longo do tempo, essas capacidades se desenvolvem e se realizam em sociedade, à medida que o sujeito se posiciona no mundo e encontra os significados que ele mesmo constrói. Ricœur (1990) concebe a identidade como *praxis* de uma vida numa interação entre dois sujeitos ou mais, nas suas múltiplas formas, quer pelo confronto, quer pela reciprocidade, que abrange a iniciativa e a afetação, mas salienta que a nossa história e a identidade da criança ou do adulto são (co)autorais, isto é, a identidade

“(…) forma-se a partir da perspetiva interna e externa, consistindo tanto em continuidade, como em descontinuidade, nessa(s) narrativa(s) permanentemente reunificada(s) de histórias e de pedaços de histórias que se geram das nossas acções, intenções, experiências, emoções, papéis e estatutos, relações, compromissos e afastamentos do que mais importa para cada um de nós” (Fernandes, 2022, p. 34).

Procurar perceber a identidade numa das suas dimensões mais profundas, é imprescindível, a contínua autocompreensão e a abertura ao mundo, numa relação em que o sujeito se descobre a *Si Próprio* através do *Outro*. Diante dessa procura constante por dar sentido pessoal à sua vida, por um lado, só poderá emergir a partir de uma experiência vivida, e esta, por outro lado, é moldada pela vida em comum, pela esfera íntima, social e cultural em que o sujeito se encontra inserido.

No mesmo capítulo, fazemos menção à literatura, com a utilização da obra *Alice no País das Maravilhas* de Lewis Carroll e à filosofia, embora distintas nas suas abordagens, partilham uma profunda interligação na forma como ajudam a humanidade

a explorar e compreender a realidade. A literatura, com o seu poder narrativo e simbólico, permite que o leitor ou o ouvinte mergulhe em novas perspetivas, ampliando as suas capacidades de interpretar e (re)significar a realidade. Como argumenta Ricœur (1989), as histórias narradas ou inventadas têm o poder de revelar a historicidade de todos os sujeitos, configurando-se como um laço mimético que articula a compreensão do ser-no-mundo. Através desse processo, o leitor/ouvinte/intérprete tem a oportunidade de se relacionar com a obra literária, atribuindo-lhe significado e explorando novas maneiras de ver o mundo. A interligação entre a filosofia e a literatura é, portanto, uma via de duplo sentido: enquanto a literatura expande a imaginação e a experiência humana através das narrativas, a filosofia proporciona a estrutura conceitual para que essas narrativas sejam refletidas e compreendidas de forma crítica. Assim, quando lidas ou narradas numa CIF, as obras literárias não só estimulam o imaginário poético da criança, mas também promovem o pensamento crítico. A filosofia, ao se entrelaçar com a literatura, permite que o mundo imaginário da criança seja visto quer como uma fuga da realidade, quer como uma ferramenta poderosa de (re)interpretação do mundo.

De modo a reforçar a importância da identidade e o nosso pensamento em inter-relação com a filosofia de Ricœur, disponibilizam-se, não só, em anexo, alguns momentos de registos de sessões de FpC, que só foram possíveis com a utilização de duas ferramentas de aprendizagem: a escuta e a voz aplicadas em CIF. Lá observaremos que um dos maiores delitos existentes seria fazer com que as crianças permanecessem sem identidade, sem nome no sentido metafórico do conceito, sem uma cultura declarada e reconhecida pelos adultos. Afinal, sem esta marca de identidade — o nome — a criança não pode encontrar sentido no seu ser e significado no estar no mundo. Nesta perspetiva, é possível verificar, no Anexo II, o ponto de vista das crianças sobre o que seria delas se não tivessem nome: a perda de uma parte fundamental de quem são.

Ao longo da dissertação, procurar-se-á transmitir que o mais importante será deixar as crianças livres para serem elas próprias, para serem o que quiserem e para escolherem a que lugar pretendem pertencer, por isso, a identidade pessoal não pode desassociar-se, facilmente, das crianças, da filosofia, da infância e da educação, dado que a identidade da própria criança e o brincar são conceitos investigáveis no campo da antropologia e da filosofia existencialista. Neste sentido, não se pode descurar a condição de imagem do ser humano, dado que esta só se preconiza quando o sujeito brinca com as palavras, com a imaginação e levanta hipóteses na primeira pessoa: o que eu fui, o que eu

sou, o que estou a tornar-me, o que serei e que mundo escolho construir para mim. O brincar é fecundante, isto é, uma *praxis* lúdica e dá as possibilidades — esquecidas pelo adulto — não só de ser, de reviver a infância e de conviver com diferentes identidades, mas também de recriar espaços dentro do mesmo espaço e de proferir opiniões sem contradição nem irracionalidade:

“Quando as crianças brincam  
E eu as oiço brincar,  
Qualquer coisa em minha alma  
Começa a se alegrar.  
  
E toda aquela infância  
Que não tive me vem,  
Numa onda de alegria  
  
Que não foi de ninguém.  
Se quem fui é enigma,  
E quem serei visão,  
Quem sou ao menos sinto  
Isto no coração.”

Fernando Pessoa (1973)

## **Capítulo I**

### **A escuta como instrumento de aprendizagem na CIF**

## 1.1. Quem está na escuta? Da injustiça epistémica à intersubjetividade prática

*“A criança tanto fala quanto escuta, assim como o adulto simultaneamente deve tanto falar quanto escutar” (Friedmann & Sarmiento, 2015, p. 9).*

Propõe-se uma análise crítica das práticas enviesadas do ensino tradicional que dificultam a escuta das vozes infantis. Parte-se da premissa de que, por estarem em construção, as crianças são, maioritariamente, subjugadas no contexto educativo, sob a justificativa de que não seriam plenamente capazes de contribuir para o conhecimento coletivo em sala de aula. Esse viés limita a participação infantil, reforçando uma visão hierárquica do processo de aprendizagem. Assim, observaremos a escuta como instrumento que possibilita o gosto pela aprendizagem bem como a própria construção da identidade. Abordar-se-á a necessidade de alertar os educadores e quem inicia a sua formação em FpC de que a injustiça epistémica, conceito que ao longo do capítulo definiremos, é um problema atual. De forma geral, a raiz do problema da injustiça epistémica está na desconfiança por parte do educador em relação à criança que se expressa, aliada à ausência de esforço e atenção para, realmente, escutar o que ela deseja comunicar. Parte-se da ideia equivocada de que as crianças falam apenas disparates por estarem numa fase de descobertas e que dizem tudo sem filtro, o que constitui uma visão redutora da criança. No entanto, o facto da ideia infantil ser espontânea, não significa que seja desprovida de significado, coerência ou valor reflexivo. Pelo contrário, essa liberdade de expressão pode revelar perceções autênticas e originais sobre o mundo infantil e o restante mundo, desafiando pressupostos e enriquecendo o debate em CIF. Contudo, o adulto, ao rotular as ideias infantis como irrelevantes ou imaturas, desconsidera a participação no processo de construção do conhecimento, criando uma barreira ao diálogo e à aprendizagem mútua no contexto educativo. Por isso, torna-se imperativo reavaliarmos as nossas práticas educacionais, contemplarmos espaços mais inclusivos, promovendo a escuta, pois “o ser humano quer ser escutado, mas, principalmente, respeitado. Não é diferente com as crianças!” (Friedmann, 2019, s.p).

Para nós, o sistema de ensino é visto como desacreditado, essencialmente quando as crianças se tornam alvo de injustiças epistêmicas cometidas tanto nos encontros de investigação filosófica quanto em contexto de sala de aula. Acreditamos que os adultos desvalorizam as experiências infantis por terem uma ideia fixa sobre a infância, sobre a criança, caracterizando a “criança como ignorante, imatura e irracional” (Murriss, 2013, p. 249).<sup>2</sup> Os adultos presumem que as crianças possuem uma compreensão limitada do mundo, acabando por agir como transmissores de conhecimento, selecionando o programa curricular e descartando aquilo que consideram ingênuo ou fantasioso, as ideias que, habitualmente, brotam da imaginação e da curiosidade das crianças. Ao agirem como transmissores descredibilizam o potencial das experiências infantis no espaço educacional, perdendo-se a oportunidade de entrar no universo infantil e de observar perspectivas criativas que já carregam um significado e valor reflexivo. As perspectivas infantis manifestam-se na forma como as crianças exploram o mundo através da sua liberdade intelectual, combinando ideias de maneira inesperada em CIF, levantando questões profundas e propondo reflexões que escapam à lógica adulta. Afinal, só uma mente livre de tais injustiças epistêmicas, como a das crianças, é capaz de fazer com que uma conversa, aparentemente, comum se desdobre numa profunda reflexão e até mesmo uma brincadeira de completar frases (como a proposta no Anexo II) desperta reflexões filosóficas sobre a natureza da identidade, (des)construindo conceitos e abrindo caminhos para novas interpretações.

As crianças não têm nenhuma voz nas decisões educacionais que moldam e afetam as suas vidas. A partir do momento em que as suas vozes não são realmente escutadas no espaço escolar, pouco a pouco, vão perdendo a confiança na expressão dos seus pensamentos e na partilha das suas reflexões filosóficas e experiências. Com isso, instala-se um ciclo de insegurança: o medo de errar, revela-se como uma sombra constante, alimentado pela prepotência de adultos que desconsideram as suas ideias. A frustração cresce, sendo que a capacidade de enfrentar as situações quotidianas e os desafios do futuro se tornam mais difíceis. Sem se sentirem acolhidas, muitas crianças preferem silenciar as suas vozes, evitando argumentar por receio de que as suas palavras sejam descartadas, antes mesmo de serem compreendidas. Mas o que aconteceria se, em vez de impor respostas prontas, os adultos abrissem espaço para o pensamento livre? Se, em vez de moldá-las segundo ideias preconcebidas, incentivassem a sua autonomia intelectual?

---

<sup>2</sup> Do original: (...) child as unknowing, irrational and immature” (Murriss, 2013, p. 249).

O verdadeiro diálogo nasce quando há uma escuta genuína, e, talvez, seja justamente nas perguntas inesperadas das crianças que se encontra o pensamento mais autêntico e transformador.

A criança precisa de desafios e de experiências que estimulem o seu pensamento crítico e a encorajem a sair da sua zona de conforto, tornando essencial adotar um olhar alternativo para a educação. Diante disso, surge uma reflexão inevitável: Será que os adultos estão verdadeiramente escutando as vozes das crianças? Como podemos construir uma educação que garanta a justiça epistêmica, onde todas as perspectivas tenham espaço e valor? E, mais do que isso, estamos dispostos a transformar a maneira como pensamos e praticamos a educação para que o conhecimento seja, de facto, uma co-construção coletiva? É na CIF e no conceito de intersubjetividade prática de Biesta (1994) que encontramos pistas para responder à nossa reflexão, que passamos a explicar.

Nos encontros em CIF e ao longo das nossas leituras, nos deparamos com um conceito fascinante: a “intersubjetividade prática” (Biesta, 1994, p. 301),<sup>3</sup> termo mencionado por Biesta (1994). Essa ideia nasce da fusão de duas noções: “a intersubjetividade e a prática” (Biesta, 1994, p. 301)<sup>4</sup> que atuam como engrenagens fundamentais na construção do universo infantil, já que na CIF a “intersubjetividade prática torna possível entender o significado e o conteúdo da educação como a realização de todos os parceiros cooperantes e não como algo fixo que deve ser transferido para a próxima geração” (Biesta, 1994, p. 317).<sup>5</sup>

Na nossa interpretação e transportando o conceito de Biesta (1994) para a dimensão do trabalho que se realiza na CIF, a infância é um território de descobertas, um período em que a criança se aventura na construção da sua identidade e na compreensão do mundo ao seu redor. Cada experiência é uma peça desse grande quebra-cabeça que ela tenta montar. A criança precisa ser escutada, incentivada a expressar as suas ideias e a formar as suas próprias opiniões, pois a intersubjetividade “vê a relação educativa como simétrica, entende o conteúdo da educação como o resultado de uma ação cooperativa e trata a criança como um parceiro competente nesta ação cooperativa” (Biesta, 1994, p.

---

<sup>3</sup> Do original: “Practical intersubjectivity” (Biesta, 1994, p. 301).

<sup>4</sup> Do original: “(...) intersubjectivity and practicality” (Biesta, 1994, p. 301).

<sup>5</sup> Do original: “(...) practical intersubjectivity makes it possible to understand the meaning and content of education as the accomplishment of all the cooperating partners and not as something fixed which must be transferred to the next generation” (Biesta, 1994, p. 317).

317).<sup>6</sup> Continuando a nossa linha de pensamento, é dentro do espaço da CIF que essa jornada se intensifica. Sabendo que “a formação do sujeito (da criança) é o produto e, portanto, dependente das nossas atividades (estratégicas)” (Biesta, 1994, p. 317),<sup>7</sup> acreditamos que com o auxílio de estímulos (as ferramentas estratégicas projetadas para um pensar crítico) trazidos pelo educador poder-se-á mudar o rumo de uma sessão filosófica: movida por uma curiosidade insaciável, a criança não se contenta com respostas prontas ou explicações superficiais. Ela anseia por desafios intelectuais e experiências que alimentem o seu desejo de aprender. É nessa dinâmica, onde a exploração ativa e a experimentação se tornam o eixo central, que a prática entra em cena. E, assim, pode-se afirmar que a criança não apenas aprende, mas se revela como arquiteta do seu próprio saber, desbravando caminhos desconhecidos que entrelaçam a sua identidade, esculpindo o seu modo único de deixar a sua marca no mundo. Nas palavras de Biesta (1994), “a adoção do conceito de "intersubjetividade prática" na teoria educativa pode ser considerada como (...) a introdução de uma perspectiva alternativa que nos permite ver os processos educativos de um ângulo diferente” (Biesta, 1994, p. 302).<sup>8</sup> Somos a prova viva de que ao incorporamos o conceito de Biesta (1994) conjugando o brincar com as ideias de Ricœur (1990), com a intersubjetividade e a prática, os nossos encontros filosóficos em sala de aula tornaram-se muito mais frutíferos, por isso, urge a necessidade de que se aplique uma educação que clama por um novo horizonte, onde a relação entre professor e aluno se transforme, tornando ambos, simultaneamente, educadores e aprendizes, e é por essa razão que

“a intersubjetividade prática defende que a criança e o adulto, aluno e professor, são iguais. O facto de que as contribuições da criança ou do aluno diferirem das contribuições do adulto ou professor não altera o facto de que ambos são agentes na produção do (seu) significado ” (Biesta, 1994, p. 315).<sup>9</sup>

---

<sup>6</sup> Do original: “It sees the educational relationship as symmetrical, it understands the content of education as the outcome of cooperative action, and it treats the child as a competent partner in this cooperative action” (Biesta, 1994, p. 317).

<sup>7</sup> Do original: “(...) the subject-formation of the child is the product of and thereby dependent upon our (strategic) activities” (Biesta, 1994, p. 317).

<sup>8</sup> Do original: “(...) The adoption of the concept of "practical intersubjectivity" into educational theory might be regarded as (...) the introduction of an alternative perspective that enables us to see educational processes from a different angle” (Biesta, 1994, p. 302).

<sup>9</sup> Do original: “(...) that practical intersubjectivity holds that child and adult, student and teacher, are equal. The fact that the contributions of the child or student differ from the contributions of the adult or teacher does not alter the fact that they are both factors in the production of (their) meaning” (Biesta, 1994, p. 315).

Murris (2013) reforça as ideias de Biesta (1994) quando afirma a necessidade de uma “alternativa de olhar para a educação como interação entre sujeitos requerendo uma mudança de paradigma metodológico e ontológico” (Murris, 2013, p. 246),<sup>10</sup> em que cada criança encontra a liberdade de descobrir quem realmente é e até onde pode chegar e ser ela própria a ensinar ao adulto coisas (in)imagináveis. Que tipo de panorama metodológico e ontológico Murris (2013) nos fala? Eis a resposta: a introdução do conceito de intersubjetividade prática de Biesta (1994) que “deve ser entendida como uma ferramenta para a ação. Esta ferramenta pode melhorar a nossa compreensão da educação. Eventualmente, pode até levar à melhoria da própria prática educacional” (Biesta, 1994, p. 317)<sup>11</sup> que rompe com a lógica tradicional caminhando para um espaço onde o saber não é despejado, mas co-construído. Sai de cena a educação convergente, onde o adulto dita e a criança obedece, portanto, não há lugar para a velha crença de que apenas os adultos detêm o saber ou sabem exatamente do que a criança precisa. No seu lugar, surge uma educação divergente a que chamamos de comunidade de investigação filosófica (CIF). Entendemos a educação divergente, como aquela que permite ao aluno lançar-se noutros mundos e encontrar soluções para os problemas não através dos métodos tradicionais, nos quais o professor é que detém as respostas, mas sendo criativos. Na CIF, privilegia-se a infância, onde a aprendizagem nasce do diálogo, da troca de ideias e da experiência partilhada. A criança, assim, se reinventa por meio da curiosidade, que se germina numa pergunta e depois desdobra-se noutra, e em seguida em tantas outras, e expande-se à medida que se misturam, que se chocam, que se fundem e entram em ebulição com as perguntas e descobertas dos *Outros* (cf. o subcapítulo 2.5).

A cada encontro filosófico realizado com as nossas crianças, temos cada vez mais a convicção que a CIF se transforma num convite para escutar, questionar, experimentar e se desafiar. A intersubjetividade prática floresce nos nossos encontros revelando-nos algo mágico: quem entra na sessão traz consigo certezas passageiras e dúvidas, mas quem sai carrega um olhar renovado, uma mente expandida e um espírito inquieto, sedento por compreender mais sobre o mundo e sobre *Si Mesmo*. Podemos verificar que na CIF o erro não é um obstáculo, mas uma pista que guia em direção a algo novo e cada dúvida se torna uma chave encantada, capaz de abrir portas misteriosas que revelam mundos

---

<sup>10</sup> Do original: “(...) The alternative of looking at education as interaction between subjects requires a methodological and ontological paradigm shift” (Murris, 2013, p. 246).

<sup>11</sup> Do original: “(...) is to be understood as a tool, a tool for action. This tool might improve our understanding of education. It might eventually even lead to the improvement of educational practice itself” (Biesta, 1994, p. 317).

desconhecidos de conhecimento. E, como pequenos exploradores do pensamento, as crianças não têm medo de errar, pois sabem que cada caminho desconhecido pode levá-las a uma descoberta surpreendente. Com olhos brilhando e ideias fervilhando, maravilham-se com cada novo mistério desvendado. E, entre perguntas, risadas e reflexões, vão construindo não apenas o que sabem, mas também quem são e quem tornar-se-ão, porque filosofar é isso: abrir portas invisíveis, encontrar tesouros escondidos na mente e perceber que o maior segredo do universo infantil está nas perguntas que ainda não fizemos.

Como já foi referido, Murriss (2013, p.246) alerta-nos sobre a necessidade de um novo paradigma metodológico e ontológico na educação, um que nos leve a reavaliar o nosso papel como educadores: Será que estamos prontos para romper com as injustiças epistémicas que, historicamente, marginalizam a voz das crianças? Talvez o verdadeiro desafio não esteja em ensinar, mas em aprender junto com elas. Não poderia deixar de referir a questão de Murriss (2013): “Uma criança pode educar?” (Murriss, 2013, p. 247) <sup>12</sup> Sim, efetivamente, a criança pode educar se fugirmos de uma educação autoritária, onde “todo educador age de acordo com a sua compreensão do que é educação ou como deveria ser” (Biesta, 1994, p. 314) <sup>13</sup> e adotarmos uma educação emancipatória onde “escutar a voz da criança: a confiança, a honestidade, o entusiasmo, a abertura e a brincadeira que as crianças podem trazer às suas explorações intelectuais” (Murriss, 2013, p. 247). <sup>14</sup> Por essa razão e se, em vez de apenas transmitir conhecimento, aceitássemos que a educação é um caminho de descobertas mútuas, onde tanto adultos quanto crianças constroem, questionam e expandem as suas perspetivas lado a lado? Afinal, aprender é um diálogo contínuo, onde todas as vozes devem ser escutadas. Tanto o educador como as crianças participam ativamente na comunidade, a qual, por sua vez, conduz à “produção de significados” (Biesta, 1994, p. 315) <sup>15</sup> que sejam problemáticos e discutíveis, possibilitando o livre pensamento. Dentro de uma CIF, se, efetivamente, todos se escutarem com cuidado, o conhecimento pode ser equilibrado e chegar à justiça

---

<sup>12</sup> Do original: “Can a child educate?” (Murriss, 2013, p. 247).

<sup>13</sup> Do original: “(...) every educator acts out of his or her understanding of what education is or what it should be like” (Biesta, 1994, p. 314).

<sup>14</sup> Do original: “to hear child’s voice: the trust, honesty, enthusiasm, openness and playfulness children can bring to their intellectual explorations” (Murriss, 2013, p. 247).

<sup>15</sup> Do original: “(...) production of meaning” (Biesta, 1994, p. 315).

epistémica que tanto se deseja, sendo que, a partir daquele momento, todos ficarão a saber mais sobre um determinado conceito.

Cada criança, com a sua bússola interna, traça o seu próprio percurso, descobre novos caminhos e experimenta o prazer de aprender enquanto se encontra *Consigno Mesma* e com as infinitas possibilidades que o mundo lhe oferece. “Diante disso, a intersubjetividade prática exige uma 'mudança de gestalt' e, pode-se até argumentar, que implica uma verdadeira mudança de paradigma” (Biesta, 1994, p. 317),<sup>16</sup> por outras palavras, referimo-nos que os adultos devem apostar em práticas educacionais que realmente valorizem a escuta das crianças. Engraçado que como estamos sempre reclamando que elas não nos prestam atenção, mas será que fazemos o mesmo por elas? Queremos que escutem, mas não paramos para escutar. Exigimos esforço, mas não oferecemos espaço para que as suas vozes sejam escutadas de verdade. Acreditamos que se dermos importância à transformação da educação para um lugar onde escutar seja tão essencial quanto ensinar, porque aprender não é só falar, é também saber escutar. Não somos os únicos a refletir sobre isso, Murriss (2013) também apontava essa problemática já há muito tempo, o que nos faz questionar: Se a chave para um ensino mais significativo não estiver apenas no que as crianças precisam aprender, mas no quanto os adultos estão dispostos a escutar?

“Rotineiramente, nas escolas, os adultos estão posicionados para "transmitir" conhecimentos e determinar o que "vale a pena" aprender. Talvez a aprendizagem possa valer a pena, mas não para o adulto que está a escutar? No entanto, uma distinção nítida entre falar e escutar também é problemática numa nova ontologia de sujeitos que co-constroem significado e compreensão” (Murriss, 2013, p. 247).<sup>17</sup>

Fricker (2007) na obra *Epistemic Injustice: Power and Ethics of Knowing*, identifica dois tipos principais de injustiça epistémica a que chamamos de testemunhal e de hermenêutica que são as grandes causadoras dessas relações de poder hierárquicas disfuncionais entre o adulto e a criança. Por um lado, a injustiça testemunhal ocorre

---

<sup>16</sup> Do original: “Given this, practical intersubjectivity requires a "gestalt switch" and even entails so it might be argued something like a paradigm shift” (Biesta, 1994, p. 317).

<sup>17</sup> Do original: “Routinely in schools adults are positioned to ‘pass on’ knowledge and determine what is ‘worthwhile’ learning. Perhaps learning can be worthwhile, but not for the adult who is listening? However, a sharp distinction between talking and listening is also problematic in a new ontology of subjects who co-construct meaning and understanding” (Murriss, 2013, p. 247).

quando os adultos, influenciados por preconceitos relacionados por exemplo com gênero, sotaque ou outros fatores, desacreditam ou minimizam as contribuições das crianças. Como consequência, as crianças são, diversas vezes, vistas como interlocutoras menos competentes, e as suas ideias são filtradas ou ignoradas antes mesmo de serem analisadas. Por outro lado, a injustiça hermenêutica diz respeito aos desafios que a criança enfrenta para interpretar e para expressar as suas próprias experiências devido à falta de apoio e validação por parte do adulto. Além do mais, o contexto social em que está inserida não proporciona as ferramentas necessárias para que ela compreenda plenamente as suas vivências ou consiga comunicá-las com clareza, o que pode levá-la a perceber que a sua compreensão do mundo não tem valor. Como resultado, a capacidade da criança de se posicionar e de desenvolver um espírito crítico sobre a sua própria realidade fica comprometida, limitando a autonomia e a participação ativa no processo de conhecimento. “As crianças ainda permanecem invisíveis na filosofia acadêmica tradicional” (Murriss, 2013, p. 248),<sup>18</sup> dado que são instruídas a seguir normas e deveres, apresentando apenas as ideias ou os argumentos que os adultos desejam ou esperam escutar em vez de partilharem aquilo em que acreditam. Fricker (2007), já em 2007, abordava essa questão ao afirmar que as crianças ao serem silenciadas perdem a confiança epistêmica e tornam-se reféns do medo, que impossibilita tanto uma prática de partilha de ideias e de opiniões como a procura de conceitos problemáticos. A partir do momento em que não as escutam, os educadores silenciam as crianças:

“A auto-identidade dos professores como autoridades epistêmicas constitui uma séria barreira para escutar a voz da criança, mesmo quando o espaço é deliberadamente criado em sala de aula para escutar as ideias das crianças” (Haynes & Murriss, 2011 cit. Murriss, 2013, p. 249).<sup>19</sup>

O exposto bem como a citação anterior abrem um amplo campo de reflexão, levando-nos a perceber que essa realidade não se restringe à CIF, mas se estende para além dos muros da escola. Embora nos esforcemos por cultivar um espaço de escuta das ideias das crianças, muitas vezes, como facilitadores, caímos na armadilha de acreditar que sabemos mais, que possuímos as respostas certas e que o nosso papel se resume a

---

<sup>18</sup> Do original: “Children are still invisible in mainstream academic philosophy” (Murriss, 2013, p. 248).

<sup>19</sup> Do original: “Teachers’ self-identity as epistemic authorities constitute a serious barrier to hearing child’s voice even when room is deliberately made in class to listen to children’s ideas” (Haynes & Murriss, 2011 cit. Murriss, 2013, p. 249).

corrigir, orientar e ensinar. Esse posicionamento, ainda que inconsciente, abre caminho para injustiças epistêmicas, onde as vozes infantis são subestimadas e silenciadas. O que deveria ser um ambiente de diálogo e construção coletiva de pensamento torna-se um espaço rígido e fechado, sufocando a curiosidade, inibindo a criatividade e enfraquecendo a infância. É tempo de se repensar, quantas grandes invenções nunca aconteceram porque uma criança não teve coragem de dizer o que pensava? Será que estamos mais preocupados em ensinar ou em permitir que aprendam por *Si Próprias*? Se o facilitador não perceber isso, a CIF corre o risco de se transformar num grande teatro, onde as crianças, como marionetas, movem-se ao ritmo das cordas invisíveis do professor. O diálogo torna-se uma encenação, em que os pensamentos infantis não fluem livremente, mas são conduzidos por mãos adultas que, mesmo sem perceber, controlam cada ideia e gesto. Assim, em vez de explorarem as suas próprias reflexões, as crianças apenas repetem aquilo que já foi ensaiado, sem nunca realmente tomar as rédeas do próprio pensamento.

Dentro da CIF, essa realidade torna-se ainda mais evidente. Com frequência, portas se fecham simplesmente pela falta de paciência dos adultos em escutar. Quantas vezes um professor desconsidera uma ideia infantil apenas porque já ouviu algo semelhante antes? Quantas vezes a necessidade de tirar algo produtivo de uma sessão filosófica transforma o momento de reflexão numa procura de respostas certas? No final, há o risco de que nem as crianças aprendam nada significativo nem o próprio facilitador perceba que impôs as suas próprias injustiças epistêmicas

Afinal, inevitavelmente, o professor faz comparações, quando rotula uma turma como produtiva e outra como difícil, já estabelece uma barreira invisível que condiciona o que espera de cada grupo. E o que acontece quando já se entra numa sala acreditando que ali não sairá nada de valioso? O pensamento não flui, o diálogo perde a espontaneidade e o próprio espaço filosófico restringe-se antes mesmo de começar. Por essa razão, acreditamos que o entusiasmo do professor é um ingrediente essencial para o envolvimento das crianças. Se ele já percebe que uma turma precisa de um “empurrãozinho”, mas não coloca energia suficiente para incentivá-la, como pode esperar que as crianças se entreguem à experiência? As crianças absorvem a energia do facilitador.

Outra situação que era recorrente na CIF, é quando uma criança começa a dispersar-se em conversas paralelas. A reação automática pode ser afastá-la, colocá-la de canto, como se isso ensinasse alguma coisa. Mas será que isso realmente resolve o problema? Muitas vezes, essa exclusão apenas reforça a ideia de que aquele espaço não lhe pertence. E se, em vez disso, o professor a chamasse para perto? Trazer a criança para junto de si não seria uma forma mais eficaz de mostrar que ela faz parte daquele diálogo? Talvez, ao sentir-se integrada em vez de punida, ela própria se desse conta de que escutar faz parte do pensar. Gabriela Castro (2002), a este respeito, refere que “a imaginação é o conhecimento das imagens, e este pertence ao entendimento” (Castro, 2002, p. 35).

Considera-se que deveríamos fazer este exercício em CIF, perguntar-nos a nós próprios: Se as crianças fossem nossas professoras por um dia, o que aprenderíamos com elas? E se as crianças dessem respostas que nunca imaginamos? Quantas ideias brilhantes estão escondidas, porque ninguém as perguntou? A CIF não deve ser um espaço onde se procura a resposta correta, mas sim onde o pensamento pode existir sem medo de errar, onde cada ideia tem valor e cada voz encontra espaço. Quando se abandona a necessidade de controlar o rumo das discussões, surgem caminhos inesperados, novas conexões e descobertas que, talvez, nunca tivessem sido imaginadas. No final das contas, não se trata de ensinar as crianças a pensar como adultos, mas permitir que os adultos reaprendam a pensar com a liberdade e a criatividade que a infância oferece. A imaginação deve florescer,

“...o futuro é a criação imagética. A imaginação tem aqui a função de pro-jectar a sua condição algures, que é simultaneamente nenhures. Assim, retomamos o sentido presente na própria etimologia: um lugar que é outro, um algures que é ao mesmo tempo, nenhures, um real que é ucrónico, abertura possível a um futuro...” (Castro, 2002, p. 54).

Se a forma de pensar do professor não se transformar, este não pode esperar que a criança consiga expandir o seu pensamento. Neste sentido, uma via estratégica seria a adoção de uma aprendizagem mais liberal e democrática, trata-se de “entender a educação como intersubjetividade prática implicando que a ação pedagógica seja pensada como um processo co-constutivo no qual o significado é produzido” (Biesta, 1994, p. 312),<sup>20</sup> reconhecendo que o conhecimento, tanto do professor quanto das crianças, não é estático, mas algo em constante transformação. Sempre há algo novo a ser aprendido, e essa

---

<sup>20</sup> Do original: “(...) understanding education as practical intersubjectivity entails that pedagogical action is thought of as a co-constructive process in which meaning is produced” (Biesta, 1994, p. 312).

compreensão pode ajudar os adultos a olharem para a infância de outra forma não como um estágio de preparação para a vida adulta, mas como um tempo legítimo de pensamento e de expressão que permita que as crianças sejam elas mesmas, no seu próprio ritmo, formulando suas próprias ideias. Acreditamos que a mudança deve partir, antes de tudo, de nós, educadores, pois somos, na maioria das vezes, os responsáveis por perpetuar, consciente ou inconscientemente, as injustiças epistémicas. Deixar de ver a criança apenas como um ser em construção, e começar a reconhecê-la como um sujeito de pensamento legítimo, estaríamos a dar um passo essencial para transformar a educação.

Ainda na nossa linha de raciocínio, tais preconceitos só se dissiparão se os educadores se mostrarem aptos a mudar através da cooperação, incentivando as crianças à criação de hipóteses e de possíveis soluções para perguntas controversas e confiar nas suas capacidades. Só assim criam mundos de significados ao problematizarem os conceitos e a valorizar os exemplos de vivências infantis que são trazidos para a comunidade, pois cada pergunta se torna uma porta para novas descobertas e cada hipótese é um convite à imaginação. Na nossa interpretação, são os educadores que, muitas vezes, observam a criança como um esboço, uma ideia inacabada, um pensamento em construção, como se o seu potencial estivesse sempre no *ainda não*, esperando permissão para desabrochar. E se, em vez de um esboço, a criança já fosse uma obra viva, em constante reinvenção? Talvez não caiba ao educador preencher lacunas, mas sim ampliar horizontes, cultivando a curiosidade, o brilho da descoberta, em vez de ver a criança como um *ainda não*, à espera de se tornar algo mais, o educador saber abraçar as capacidades da criança, a sua criatividade, as suas descobertas e a sua forma única de aprender no momento presente, ou seja, a criança não precisa “esperar” para ser capaz, criativa ou inteligente, no nosso entender ela já é tudo isso. O papel do educador, então, não é apenas moldá-la para o futuro, mas permitir que ela explore, experimente e floresça no presente.

É na intersubjetividade prática que acontece a “transformação educacional crucial, que não é da não subjetividade para a subjetividade, mas da intersubjetividade para a subjetividade” (Biesta, 1994, p. 316).<sup>21</sup> A mudança deve partir primeiro dos educadores, porque na maioria das vezes, são eles que julgam a criança como um sujeito que *ainda*

---

<sup>21</sup> Do original: “From the perspective of practical intersubjectivity, the crucial educational transformation is not from nonsubjectivity into subjectivity, but from intersubjectivity into subjectivity” (Biesta, 1994, p. 316).

*não* está plenamente formado, e a intersubjetividade prática vem para provar o contrário, que é possível sim, trabalhar filosoficamente grandes autores como Ricœur (1990) a partir de jogos de perguntas sobre a identidade. A criança, muitas das vezes, consegue pensar mais longe do que o adulto e porquê? Porque enquanto os adultos se esforçam para desaprender o que já está cristalizado, as crianças seguem leves, explorando sem medo e sem filtros. E, por a criança não estar presa a pressupostos, crenças ou julgamentos pré-fabricados, talvez seja, justamente, essa liberdade que permita chegar onde muitos adultos já desistiram de ir: o universo da imaginação, onde o pensamento flui sem amarras e tudo pode ser reinventado.

O conhecimento ganha forma no movimento da “intersubjetividade para a subjetividade” (Biesta, 1994, p. 316),<sup>22</sup> por meio do diálogo, da cooperação entre todos os participantes da CIF. Consideramos importante deixar registada esta ideia, nos encontros filosóficos dinamizados, mergulhamos no pensamento de Ricœur (1990), explorando em profundidade as noções de mudança e permanência. A cada diálogo em CIF, tornava-se evidente que é na intersubjetividade, no confronto de perspectivas, na escuta atenta e no questionamento mútuo que a criança elabora a sua própria visão de mundo, transformando a troca coletiva de ideias num caminho para a construção da subjetividade e do pensamento autónomo. Pode-se afirmar ainda que a “intersubjetividade prática não deve ser entendida como um meio que pode ser usado para trazer à tona a identidade individual; a intersubjetividade prática é a matriz da qual a identidade surge” (Biesta, 1994, p. 316)<sup>23</sup> e isso, permite que a experiência do pensamento coletivo as transforme, mais que isso, são as próprias crianças a terem a consciência de que nunca saem as mesmas pessoas que entraram, precisamente, porque ao longo da sua caminhada de autodescoberta, cada criança reescreve a sua própria história de vida, e é pela troca intersubjetiva de ideias, onde cada perspectiva se entrelaça com a do *Outro*. Sem contar que a criança deambula constantemente entre o mundo real e o mundo fantasioso, revisita antigas certezas e descobre que o que antes parecia

---

<sup>22</sup> Do original: “(...) from intersubjectivity into subjectivity” (Biesta, 1994, p. 316).

<sup>23</sup> Do original: “(...) that practical intersubjectivity should not be understood as a means that can be used to bring about individual identity; practical intersubjectivity is the matrix out off which identity comes forward” (Biesta, 1994, p. 316).

inquestionável pode, afinal, ser repensado, abrindo espaço para novas dúvidas e (im)possibilidades.

É imperativo que os educadores revejam as práticas filosóficas. As mudanças têm de vir sobretudo dos professores em não modelar o comportamento das crianças. O *caring thinking* torna-se uma possível solução para romper com este tipo práticas enviesadas de ensino, as tais injustiças epistémicas, porque o professor ao ter o autocuidado de se analisar a *Si Próprio*, a forma como ensina e como as crianças aprendem permite que o pensamento circule livremente. Trazemos dois exemplos de injustiças epistémicas que passam para a intersubjetividade prática.

As crianças, pela sua natureza curiosa e por estarem em construção, são facilmente influenciáveis, o que as torna vulneráveis à imposição de ideias externas e, muitas vezes, “a sua identidade é explicitamente e implicitamente moldada pelas ideias do professor e, portanto, informa o que é "valioso" na aula” (Murriss, 2013, p. 252),<sup>24</sup> o que podemos considerar uma injustiça epistémica e até uma forma de doutrinar o pensar infantil. No lugar de ser o professor a decidir o que a criança aprende, a partir do momento em que adota uma postura de autocuidado (*caring thinking*) e de escuta, ele é capaz de trazer à tona o melhor das crianças, promovendo a transição da injustiça epistémica para um espaço onde emerge a intersubjetividade prática:

“Quando os professores sorriem conscientemente uns para os *Outros* ou riem quando as crianças expressam novas maneiras de entender o mundo, esse carinho permite que evitem qualquer reexame de suas próprias crenças e suposições” (Murriss, 2013, p. 252).<sup>25</sup>

Este primeiro exemplo pode parecer um momento simples, mas poderoso, fazendo-se presente a intersubjetividade prática onde o papel do professor faz toda a diferença, ao escutar a criança a partilhar a sua ideia, sorri ou até solta uma risada (Murriss, 2013, p. 252) validando o pensamento da criança. O riso do professor, ao contrário de ser

---

<sup>24</sup> Do original: “Its identity is explicitly and implicitly shaped by teacher’s ideas and therefore informs what is ‘worthwhile’ in class” (Murriss, 2013, p. 252).

<sup>25</sup> Do original: “When teachers smile knowingly to one another or laugh as children express novel ways of understanding the world, this endearment allows them to avoid any re-examination of their own beliefs and assumptions” (Murriss, 2013, p. 252).

uma distração, é um convite, um empurrãozinho invisível para que a criança não se encolha em sua própria mente, mas continue a deixar as suas ideias fluírem. E, o mais curioso é que, ao rirmos juntos, o espaço (CIF) se abre: o medo se encolhe num cantinho e a imaginação da criança corre livre, descalça, saltitando por terras desconhecidas. Agora, é hora de nos questionarmos: O pensamento infantil precisa ser sério? Talvez, o pensamento infantil seja algo para ser vivido, como uma criança que pula numa poça de água, sem medo de se encharcar. A criança, ao pensar, não teme o erro, ela pensa como quem brinca com o mundo, como quem explora cada canto do desconhecido, sem pressa de chegar a uma resposta. O riso do professor entrando nesse processo, não interrompe nem abafa o pensamento infantil, acelera-o, amplifica-o e torna-o mais divertido. Se há risadas, há encontros. Se há encontros, há pensamentos. E onde há pensamentos, a filosofia acontece, como uma brincadeira que nunca tem fim. Esse é o convite, que possamos pensar de maneira mais solta, mais leve, mais expansiva, como se estivéssemos brincando com as ideias.

O segundo exemplo, onde o educador permanece invisível, utilizando a técnica do silêncio para dar espaço às crianças, permitindo que se tornem visíveis. Ao escutá-las com atenção e sem pressa de intervir, o educador evita cair na armadilha da injustiça epistémica, que tantas vezes ocorre quando as ideias das crianças são interrompidas ou descartadas. Com frequência, tantas e tantas vezes perdem-se boas ideias, porque o professor corta o raciocínio de uma criança, talvez por querer acelerar o processo ou por sem querer projetar as suas próprias crenças sobre o que a criança deveria ser ou pensar e, como consequência disso, a criança perde “(...) cada vez mais a confiança na sua própria capacidade de interpretar as suas experiências” (Murriss, 2013, p. 257)<sup>26</sup> e acabam por criar um espaço onde o verdadeiro pensamento da criança não tem a oportunidade de se expandir.

O professor tem perante si mentes em constante desenvolvimento, crianças que, um dia, serão adultos capazes de transformar o mundo. Todavia, educar não é simplesmente instruir, nem conduzir a um destino pré-definido. Trabalhar com o pensamento infantil não é impor respostas, é cultivar perguntas. Exige uma escuta atenta, ou seja, “estar aberto, como professor, ao que ainda não ouvi antes e resistir à tentação de

---

<sup>26</sup> Do original: “(...) increasingly lose confidence in their own ability to interpret their experiences” (Murriss, 2013, p. 257).

traduzir o que escuto para aquilo que me é familiar” (Murriss, 2013, p. 258) <sup>27</sup> e ter sensibilidade para reconhecer que o pensamento da criança não precisa ser moldado, mas nutrido para que floresça livremente. A grande questão é: O professor deve escutar ou apenas deve esperar a sua vez para falar? Muitas vezes, a pressa em ensinar atropela o tempo necessário para aprender. E aprender, aqui, não é apenas uma ação do aluno, mas um exercício que o próprio educador deve praticar *Consigno Mesmo*. O professor que não se autoquestiona, não cria espaço para que a criança o faça.

Por isso, propomos um exercício essencial para o professor: uma autoanálise cuidadosa das suas práticas, pautada pelo *caring thinking* diante do encontro filosófico. Mais do que guiar, o professor permite-se questionar junto com as crianças:

“O que é que o professor está a aprender ouvindo as crianças e a forma como elas estão a escutar-se umas às outras? Em particular, o que é que ele está a aprender com este encontro, e será que "vale a pena"? (...) Por fim, o que podemos aprender com esse professor e com o espaço democrático que ele criou em sala de aula?” (Murriss, 2013, p. 251) <sup>28</sup>

As ideias infantis são como pequenos mundos em construção, invisíveis aos professores até que lhes seja dada voz. Por isso, no final de cada sessão filosófica, é essencial criar um espaço de síntese e reflexão, onde as crianças e os facilitadores possam partilhar perceções, reconhecer avanços e apontar possibilidades de crescimento mútuo. Seja por meio da oralidade ou da escrita, ou até do silêncio carregado de significados, esse momento filosófico de pontuar o que se aprendeu no final de uma sessão não é um ponto final, mas uma vírgula, um intervalo antes que o pensamento retome a sua jornada na próxima sessão, um convite para que as ideias continuem ecoando, questionando, provocando para além da sala de aula, criando uma ponte entre o que se debateu na sala de aula e o que se leva para a vida, já que o pensamento filosófico não se limita a um bloco de quarenta e cinco minutos de aula: ele infiltra-se no quotidiano, mistura-se nas brincadeiras, ressoa nas perguntas inesperadas e se refaz a cada olhar curioso lançado ao mundo.

---

<sup>27</sup> Do original: “(...) being open as a teacher to what I have not heard before and resisting the urge to translate of what I hear into what is familiar” (Murriss, 2013, p. 258).

<sup>28</sup> Do original: “What is the teacher learning from listening to the children and the way in which they are listening to each other? What is he learning from this encounter, and is it ‘worthwhile’? (...) Lastly, what in turn can we learn from this teacher and the democratic space he created in class?” (Murriss, 2013, p. 251)

Por sua vez, o pensamento filosófico é um movimento contínuo da descoberta, entre o que já se sabe e o que ainda se deseja entender. A liberdade de expressão, sem um momento de estruturação, corre o risco de se perder no excesso de vozes, tornando-se um amontoado de discursos desconexos, onde a comunicação se torna confusa e o verdadeiro diálogo se esvazia. Falar não garante a compreensão, assim como a pluralidade de opiniões, sem organização, não assegura um espaço de aprendizagem mútua. A estruturação do pensamento não deve ser vista como um limite à liberdade, mas como um instrumento para fortalecê-la, impedindo que se cometam injustiças epistêmicas. Organizar ideias, refletir sobre o que se diz e sobre o que se escuta são processos essenciais para que a troca de pensamentos, possibilite o entendimento do *Outro*, a capacidade de articular e de aprofundar as próprias reflexões e ideias.

Cada ideia, por menor que pareça, carrega um potencial de transformação e crescimento. Algumas ideias emergem com rapidez, desdobrando-se em debates, multiplicando-se em novas perguntas, graças à cooperação de todos os membros da CIF. Outras, no entanto, permanecem adormecidas, invisíveis, aguardando, silenciosamente, o momento propício para emergirem. O amadurecimento de uma ideia infantil nem sempre ocorre imediatamente, pois o pensamento filosófico precisa de tempo, de estímulos e de experiências para se construir. As ideias das crianças entrelaçam-se com as vivências, as memórias e as emoções, transformando-se aos poucos, até que um novo estímulo as desperte e as faça ganhar expressão. Algumas ideias precisam de um tempo, de experiências que as alimentem, de contextos que lhes deem forma e sentido e há ainda aquelas ideias que permanecem no consciente do pensamento da criança, que não significa que tenham sido esquecidas ou que não possuam relevância, mas sim que aguardam o momento certo para emergir. Portanto, durante o encontro, o pensamento filosófico constrói-se por meio de interações e ressignificações, sendo, constantemente, moldado pelo tempo e pela experiência da criança. Assim, cada ideia da criança carrega consigo um destino próprio. Independentemente do tempo que as ideias levam para se revelar, todas possuem valor, uma vez que fazem parte de um movimento contínuo de descoberta, de um pensamento que não se esgota, mas se reinventa a cada novo encontro filosófico.

A CIF é um campo fértil, onde as perguntas continuam a crescer muito depois de a sessão ter terminado. Se as questões que surgiram continuarem ressoando depois da sessão, se elas forem levadas para casa, para os corredores da escola, para as interações

diárias, então o encontro filosófico terá cumprido o seu verdadeiro propósito: um fluxo de ideias que continua, que acende outras reflexões. Consequentemente, nas próximas sessões, as ideias revisitadas não são as mesmas que foram deixadas para trás, dado que o pensamento, assim como quem pensa, está em constante transformação. As perguntas e as ideias amadurecem, desdobram-se, reformulam-se. O que antes era uma dúvida pode se tornar um novo ponto de partida e aquilo que parecia certeza pode se desfazer diante de um questionamento inesperado, de uma nova experiência ou da perspectiva de um colega de turma que oferece um olhar diferente. A cada reencontro filosófico, uma nova ideia se forma. Algo na criança já mudou, não porque a ideia em si tenha necessariamente se alterado, mas porque o olhar que a observa já não é o mesmo. O contexto muda, novas experiências são vividas e a criança que pensa se transforma a cada instante, carregando consigo novas percepções, emoções e referências que antes não existiam.

Mais do que um simples momento filosófico para pontuar o que foi aprendido ao final de uma sessão, trata-se de um ponto de passagem, uma transição essencial no processo de construção do pensamento. Nesse instante, a colaboração de todos os membros da CIF, embora continue sendo um alicerce, deixa de ser a referência central, e a criança começa a ajustar a sua própria maneira de pensar. O que antes era um pensamento partilhado e coletivamente construído, agora ganha contornos individuais, fortalecendo a autonomia intelectual e o reconhecimento de que pensar não é apenas um exercício em grupo, mas uma jornada pessoal e contínua a que podemos chamar de intersubjetividade prática. O pensamento filosófico, quando realmente vivido, não termina na CIF, nem pertence apenas a um espaço. Quando tiramos alguns minutos para reorganizar as ideias, damos ao pensamento o tempo necessário para enraizar e crescer, permitindo que o professor olhe os seus alunos não apenas como aprendizes, mas como pensadores em co-construção. Se o professor não se permite rever a sua postura, o seu olhar e a sua maneira de interagir, como pode esperar que os alunos desenvolvam um pensamento autónomo? Se ele próprio não aprende a silenciar e a refletir, como pode ensinar alguém a pensar? No final das contas, ensinar e aprender trata-se de um compromisso com a escuta e com a voz. É um educador que se autoanalisa não apenas ensina e aprende melhor, mas também se transforma junto com aqueles que ensinam. Nesta ordem de ideias, urge refletirmos sobre que identidade se espera da criança ou de que modo olhar essa identidade.

## 1.2. Outro olhar sobre a identidade

*“Todas as crianças nascem com a predisposição para retirarem o melhor sentido que podem das suas próprias experiências, usando predisposições tais como investigar, levantar hipóteses, analisar e verificar.” (Katz, 2006, p. 16)*

A partir do momento em que as crianças começam a problematizar o conceito da identidade, elas questionam as suas crenças, descobrem falhas, inconsistências e limites dentro do próprio conceito, abrindo caminho para novas interpretações e perspectivas, permitindo ao facilitador e a elas reformularem e ampliarem o seu conhecimento sobre o tema. Portanto,

“(…) os conceitos se acomodam uns aos outros, superpõem-se uns aos outros, coordenam os seus contornos, compõem os seus respetivos problemas, pertencem à mesma filosofia, mesmo se têm histórias diferentes. Com efeito, todo o conceito, tendo um número finito de componentes, bifurcará sobre outros conceitos, compostos de outra maneira, mas que constituem outras regiões do mesmo plano, que respondem a problemas conectáveis, participam de uma co-criação” (Deleuze & Guattari, 1992, p. 30).

Numa CIF, à medida que as crianças identificam inconsistências no conceito de identidade, deparam-se com a contradição que se transforma num ponto de reflexão essencial para o pensamento filosófico. É nesse instante que os educadores devem estar particularmente atentos, pois ali se inicia um movimento essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico: a problematização. “A problematização começa, e o seu conteúdo se abre numa questão e desencadeia outras múltiplas questões.” (Kennedy & Kennedy, 2011, p. 272).<sup>29</sup> Nas nossas sessões em CIF, num primeiro momento, o conceito de identidade parece um conceito estável e definido, no entanto, à medida que discutimos e refletimos em comunidade, a ideia inicial que tínhamos rapidamente se desfaz, revelando-se um campo de tensões e ambiguidades. A identidade, que parecia algo dado e incontestável, revela-se um espaço de questionamento, onde

---

<sup>29</sup> Do original: “(...) problematisation begins, and where its propositional content breaks open into a question, or series of questions” (Kennedy & Kennedy, 2011, p. 272).

diferentes perspectivas emergem e se entrelaçam. O que significa, afinal, ser quem somos? Até que ponto a nossa identidade é algo fixo ou em constante reconstrução? A problematização do conceito em CIF leva-nos a reconhecer que não há uma resposta única, mas múltiplas ideias que se sobrepõem, moldadas pela experiência, pelo olhar do *Outro* e pelo contexto em que estamos inseridos.

Quando uma questão emerge, ela não se ergue sozinha, mas abre um labirinto de perguntas, onde cada resposta carrega dentro de si novas dúvidas. Esse labirinto de perguntas permite que as crianças se aventurem para além das respostas prontas, permitindo-lhes investigar a identidade não como um conceito fixo, mas como um processo vivo, maleável e relacional. Note-se que a os conceitos filosóficos não são da filosofia para crianças, mas que é possível à filosofia para crianças trabalhar conceitos e permitir a reflexão sobre os mesmos.

Em algumas das sessões com crianças, estas problematizaram o conceito de identidade, potenciando desafios cognitivos e sociais como: Se não tenho nome, então não sou ninguém? É preciso ter um nome para ser alguém? Somos todos diferentes? E se quatro pessoas tiverem o mesmo nome, quem, afinal, é o verdadeiro? Como poderíamos distingui-los? A partir dessas reflexões, o conceito de identidade foi sendo desconstruído e ressignificado, evidenciando que o nome, por si só, não define completamente quem somos. Algumas crianças argumentaram que sem um nome uma pessoa seria incompleta, pois o nome é o que a individualiza e a distingue dos *Outros* (Anexo II). Outras, no entanto, argumentavam que a pessoa poderia ser entendida como uma fusão de duas perspectivas: incompleta na ausência de um nome, mas completa pela existência do corpo.

O debate também se expandiu para outra questão intrigante: E se mudarmos de nome ao atingirmos a maioridade, até que ponto ainda seremos os mesmos? Algumas crianças argumentaram que certos nomes, por serem considerados feios ou indesejáveis, despertavam o desejo de mudança, acreditando que essa alteração poderia torná-las mais autênticas, mais alinhadas com quem realmente são. Para elas, manter um nome que não representava sua identidade seria inconcebível. Por outro lado, havia aqueles que preferiam permanecer com o mesmo nome ao longo da vida, pois o viam como parte essencial de sua história e identidade, carregando consigo um valor simbólico e afetivo. Essa reflexão levou a novas indagações: Se mudarmos o nome, algo em nós também

muda? Somos definidos pelo nome que carregamos ou nossa identidade vai além disso? Até que ponto um nome influencia a forma como nos percebemos e como somos vistos pelos *Outros*? Assim, o debate na CIF problematizou a relação entre o nome e a identidade (c.f Anexo III e Anexo IV), mas também revelou a complexidade das construções sociais e subjetivas que nos definem ao longo da vida.

Após esses exemplos práticos, percebemos que a construção do pensamento filosófico numa CIF é “não linear e auto-organizável” (Kennedy & Kennedy, 2011, p. 269), o pensamento filosófico se expande em diversas direções, oferecendo múltiplas saídas possíveis para o problema da identidade. Essa característica remete à conceção rizomática de Deleuze & Guattari (1992), na qual o conhecimento dá-se a partir de um conceito formando uma teia de ideias e significados. Essa multiplicidade de conceitos permite que o pensamento flua livremente, adaptando-se, reformulando-se e ampliando-se dentro do encontro filosófico. Dessa forma, a CIF é um espaço de pensamento flexível, onde as ideias se co-constroem coletivamente e se transformam continuamente pela interação e pelo questionamento.

Os preconceitos ainda continuam, visto que os educadores não reservam tempo da aula “para analisarem as crenças sobre as próprias experiências escolares e sobre se esses sentimentos estão ligados ao controlo ou à liberdade ou desigualdade das relações de poder entre o adulto e a criança que afetam a forma como conceptualizamos a educação” (Murriss, 2013, p. 252).<sup>30</sup> Haynes (2009) assevera que

“Aceitar as crianças como portadoras de conhecimento teria, para os adultos, implicações de longo alcance para a teoria e a prática educativas. As crianças teriam de ser incluídas nas decisões sobre o que vale a pena na escola: conteúdos curriculares, escolha da pedagogia, conceção da escola e do recreio, políticas e recrutamento de pessoal. Tal equivaleria a uma verdadeira participação e não a uma mera consulta” (Haynes, 2009, p. 35).<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> Do original: “Often unexamined beliefs, one’s own school experiences and deep-seated emotions, connected with freedom, control, power and social status, influence how we conceptualise education, what is worthwhile and who is worth listening to from an epistemic perspective” (Murriss, 2013, p. 252).

<sup>31</sup> Do original: “To accept children as knowledge bearers would, for adults, have far reaching implications for educational theory and practice. Children would need to be included in decisions about what is worthwhile in school: curriculum content, choice of pedagogy, design of the school and playground,

Se os educadores “abdicarem da autoridade, poderão neutralizar o valor epistémico a partir do que que escutam das vozes infantis” (Murriss, 2013, p. 253).<sup>32</sup> A CIF estabelece uma relação de uma aproximação entre o adulto e as crianças que “visa dar não só espaço aos infantes como pensadores, mas também senso de responsabilidade por parte dos educadores de as levarem a sério como conhecedoras do mundo” (Murriss, 2013, p. 257).<sup>33</sup> Infelizmente, é frequente depararmo-nos com exemplos de situações em que o importante, de facto, é o que o adulto deseja escutar em vez do que a criança quer verbalizar. Murriss (2013) argumenta, ainda, que os adultos vão na contramão, torna-se imperativo permitirem-se ser lúdicos na CIF, bem como se deixarem ser afetados pelas ideias das crianças, só assim, de facto, poderão ligar-se com a infância através da memória, baseando-se nas suas próprias experiências infantis. O adulto, que revisita a sua infância a partir da memória, poderá aproximar-se das crianças.

---

policies, and staff recruitment. This would amount to real participation, not mere consultation” (Haynes, 2009, p. 35).

<sup>32</sup> Do original: “The implications of having to relinquish adult power is one reason why adults neutralise the epistemic value of what they hear when child speaks” (Murriss, 2013, p. 253).

<sup>33</sup> Do original: “(...) making room for children as thinkers and demands children to be taken seriously as knowers” (Murriss, 2013, p. 257).

## **Capítulo II**

### **A Voz e a Infância**

## 2.1. As crianças falam... mas, ouvimos o que elas têm a dizer?

*“(...) ainda não somos bons o suficiente em escutá-las, no sentido de reconhecer completamente o que elas nos dizem” (Roberts, 2005, p. 243).*

Pretende-se aprofundar o significado de escutar as vozes infantis num contexto escolar que visa transformar as salas de aula e a escola em lugares de acolhimento, ajuda, fontes de pensamento e jardins de desabrochamento de ideias, entendendo-se que:

*“Considerar as crianças como atores ou parceiros de investigação e a infância como objeto de investigação por seu próprio direito, encarar e respeitar as crianças como pessoas e abandonar as concepções conservadoras e ancestrais de exercício do poder e tutela do adulto sobre a criança, para que lhe seja restituída a voz e a visibilidade” (Soares, 2006, p. 3).*

Desta forma, pode-se entender a escola como um vasto jardim, procura-se encontrar em pensadores conceitos que nos ajudem a justificar este florescimento que ocorre no jardim, na medida em que as flores presentes neste jardim são todas diferentes e delas espera-se cores e brilhos também diferentes. Contudo, como em qualquer jardim, há pedras no caminho: Será que os educadores, como jardineiros do pensamento infantil, estão realmente ouvindo as sementes (ideias) que as crianças tentam fazer nascer? Estariam os educadores reinterpretando as ideias das crianças à sua maneira? E, como podemos cultivar um jardim onde tanto as flores (as crianças) quanto o jardineiro (o educador) aprendem juntos, e onde todas as vozes, grandes e pequenas, são ouvidas e respeitadas, como parte do mesmo coro? É esta dialética entre as vozes infantis e a dos adultos que nos fazem olhar a CIF, tal como Haynes & Murriss (2012), quando estas defendem que as vozes das crianças devem ser escutadas com equidade e inclusão,

promovendo uma justiça epistémica que mais tarde, enquanto adultos, lhes possibilitará ser e estar no mundo, fazendo-se escutar.

De acordo com Haynes & Murriss (2012), a escuta das vozes infantis obriga que o adulto abandone a ideia de que só os adultos detêm o conhecimento e as crianças são simples recipientes de conhecimento. As autoras (2012) defendem que os educadores devem demonstrar uma pré-disposição para aprender com as crianças, visto que ao reconhecer que inúmeras vezes a compreensão do adulto sobre o mundo pode não ser correta, urge aprender a desaprender. Esta ideia, referida pelas autoras (2012), citando de certa forma Habermas, permite-nos perceber que os educadores têm de demonstrar humildade, consciencializando-se de que a verdade não é sua, mas constrói-se em comunidade, através de uma racionalidade comunicativa. Benhabib (1992) aborda esta temática da racionalidade comunicativa quando a define como sendo fundamental para a aplicação da prática da escuta em diferentes contextos, fazendo-nos compreender a escuta como uma ação intencional que tem como objetivos melhorar a experiência educativa bem como aumentar a capacidade de reflexão, contribuindo para que todos sejam capazes de participar nos diálogos da sua comunidade.

Fiumara (1990) transporta-nos para a ideia de que

“A recuperação de nossos *logos* pode ser facilitada por uma retomada de uma forma mais circular do pensamento, por assim dizer, o que implica confrontos repetidos que podem eventualmente resultar na regra de acolhimento e coexistência” (Fiumara, 1990, p. 16).<sup>34</sup>

A autora (1990) enfatiza o facto de que quando o adulto se envolve na racionalidade da CIF, reconhece que as perspetivas de outras vozes neste caso as infantis, são enriquecedoras, ainda que enfraqueçam a sua posição inicial. Quando em CIF uma criança com uma questão ou até uma afirmação desequilibra a ideia do facilitador está a contribuir para que o conhecimento se desenvolva, o que inicialmente se aproxima de uma fase de desorientação, sendo que no final foi a linha de orientação lógica para aquela sessão. Na mesma linha de pensamento, Fiumara (1990) reforça que se torna fundamental

---

<sup>34</sup> Do original: “A recovery of our *logos* may be facilitated by a retrieval of a more circular way of thinking, as it were, entailing repeated confrontations which may eventually result in the rule of dwelling and coexistence” (Fiumara, 1990, p.16).

afastarmo-nos de uma atitude, e até posicionamento, em que é no pensamento do adulto que se encontram as ideias válidas chamando de *cultura excessivamente logocêntrica*, expressão que foi cunhada por Derrida (1973) para se referir à valorização do discurso racional, sendo que nesta racionalidade obrigamo-nos a desenvolver a capacidade de escutar verdadeiramente os *Outros*.

Deambular pelas vozes das crianças em CIF só faz sentido quando há

“(…) um esforço se a escuta for, ao mesmo tempo, recetiva e crítica, confiante e tímida, irreprimível e ainda consoladora. A coexistência destes contrastes irreduzíveis é a própria força em que ela se ancora” (Fiumara, 1990, p. 90).<sup>35</sup>

Fiumara (1990) pretende motivar os educadores a que tenham uma mente aberta de forma que se deixe afetar por todas as ideias que desabrocham em comunidade, mesmo que essas causem desconforto. Para a autora (1990), o escutar durante algum tempo foi entendido como uma nuvem negra que pairava sobre os diálogos, como se pode observar na seguinte afirmação: “O problema da escuta pode, assim, ser considerado a dimensão-sombra do desenvolvimento das épocas da nossa cultura” (Fiumara, 1990, p. 29).<sup>36</sup> A escuta parece que permanecia como não sendo necessária ou a não ter em conta. No entanto, esse possível desconforto com a escuta não é necessariamente negativo, na medida em que do desconforto podem encontrar-se caminhos que antes não se ponderaram e que possibilitarão, através da escuta, um conhecimento ou reconhecimento do mundo. Nesta ordem de ideias, a escuta das vozes infantis é, sem dúvida, um enorme contributo para que se possa através do diálogo mudar atitudes, comportamentos e práticas educativas. No entanto, é difícil conseguir escutar as diversas vozes, daí que o conceito de esforço surge. O esforço de que todas as vozes infantis sejam escutadas. Assim compreende-se que:

“A escuta não é simplesmente uma atividade de pensamento aplicado em que, com um mínimo de envolvimento pessoal, alguém se ocupa de um objeto de estudo; é, pelo contrário, um

---

<sup>35</sup> Do original: “(…) an effort if listening is to be both accepting and critical, trusting and diffident, irrepressible and yet consoling. The coexistence of these irreducible contrasts is the very strength it anchors to” (Fiumara, 1990, p. 90).

<sup>36</sup> Do original: “The problem of listening might thus be considered the shadow-dimension of the epochal development of our culture” (Fiumara, 1990, p. 29).

procedimento cujo autêntico progresso depende da capacidade de cada um de reentrar em *Si Mesmo*” (Fiumara, 1990, p. 115).<sup>37</sup>

## 2.2. O esforço das vozes infantis para serem escutadas

*“Uma ética do desejo de ser ou do esforço para existir”  
(Ricœur, 1972, p. 106-107).*

Na CIF, a criança é desafiada a sair da zona de conforto e a mergulhar no universo das ideias dos *Outros*. Este espaço filosófico é um terreno fértil onde as ideias se encontram, se misturam e se transformam. Ao ser convidada a refletir sobre questões filosóficas, a criança é impulsionada a explorar as suas próprias dúvidas, a questionar o que pensa saber ou não e a (re)definir constantemente a maneira como percebe o mundo. A criança, ao ser ouvida, sente-se valorizada e, ao mesmo tempo, motivada a amadurecer as suas ideias num ambiente acolhedor. Aqui, não há ideias pequenas ou insignificantes, todas têm o potencial de florescer quando nutridas pela reflexão coletiva. Entendendo-se que:

“A escuta maiêutica parece cada vez mais ser uma condição essencial tanto em uma perspectiva filogenética quanto ontogenética. ‘Uma ética do desejo de ser ou do esforço para existir’, nas palavras de Ricœur. Em sua visão, esse processo não é regulado por um princípio formal de obrigação, e menos ainda por uma intuição de objetivos e valores, mas sim pelo esforço, ou ‘tentativa’, de autoexpressão que caracteriza cada um de nós. ‘Esforço’, mas realmente também ‘desejo’, porque no cerne dessa ética reside a identidade entre ‘esforço’, no sentido espinosista da palavra, e ‘desejo’ no sentido do ‘Eros’ platônico. A tarefa da ética coincide, em última análise, com a reapropriação do esforço para existir” (Fiumara, 1990, p. 149).<sup>38</sup>

---

<sup>37</sup> Do original: “Listening is not simply an activity of applied thinking in which, with a minimal amount of personal involvement, one occupies oneself with an object of study; it is, on the contrary, a procedure whose authentic advancement depends upon one's ability to reenter one's own self” (Fiumara, 1990, p. 115).

<sup>38</sup> Do original: “The practice of listening as a process aiming at the birth of thinking and interaction, we may then recognize that maieutic is an indispensable preliminary for any authentic form of ethos. Maieutic listening increasingly appears to be an essential condition in both a phylogenetic and ontogenetic perspective. ‘An ethic of the desire to be or the striving to exist’, in the words of Ricœur. In his view, this

É fascinante pensarmos que, a criança ao perguntar *Porquê?* ou *O que significa isso?* não está só procurando respostas, mas está, a par e passo, traçando o caminho para a sua própria existência. Esse “esforço para existir” (Ricœur, 1972, p. 106-107) é um processo colaborativo, um movimento contínuo de diálogo com o *Outro* e com o desconhecido, cada questionamento é um ato de construção de *Si*, uma tentativa de dar forma ao mundo que a rodeia e ao lugar que ocupa nele que está intrinsecamente ligado a algo maior: o desejo de ser. Mas, de que desejo estamos a falar aqui? Trata-se do desejo profundo de expressar-se e de compreender a própria existência. Desde muito cedo, a criança intui que existir não se resume simplesmente a estar no mundo, mas a interagir com ele, interpretá-lo e ressignificá-lo. O turbilhão de perguntas que a criança faz é, na verdade, uma forma de apropriação da própria identidade: um modo de experimentar, com fascínio e liberdade, as infinitas formas de ser e estar no mundo. A experiência da dúvida, da confusão e até do deslumbramento diante do novo é um passo essencial na jornada do autoconhecimento. Talvez, sem se dar conta, a criança esteja oferecendo-nos uma forma valiosa de ver o mundo com a inocência e o encantamento de quem ainda está dando os primeiros passos nele.

A criança ao se descobrir não só constrói a sua própria existência, porém também revela ao facilitador seja ele pai, educador ou cuidador uma nova maneira de olhar para a vida. Ao acompanhá-la nessa jornada de perguntas e descobertas, o adulto é convidado a resgatar a própria capacidade de maravilhar-se, de repensar certezas e de perceber que existir é estar sempre em construção. Fiumara (1990) apresenta-nos o conceito de parteira como sendo análogo ao de esforço. Metaforicamente, simboliza trazer à luz novas vidas, isto é, novas ideias, que acaba por ser a função do facilitador. Neste dar à luz de novas ideias, está implicada a aceitação de tudo aquilo que a criança põe à reflexão. O facilitador terá de ser um bom ouvinte maiêutico, conseguindo escutar, amparar, cuidar das ideias e ao mesmo tempo estabelecer ligações entre elas. Sempre que o facilitador se adaptar ao que de inesperado for surgindo, torna-se, cada vez, mais experiente na tarefa de dar à luz a ideias problematizadoras e problematizantes. Todavia, a nossa sociedade encontra-se, efetivamente, despreparada para um método escolar que se apresenta como aquele que

---

process is not regulated by a formal principle of obligation, and even less by an intuition of aims and values, but rather by the effort, or ‘attempt’, to self-expression which characterizes each one of us. ‘Effort’, but really also ‘desire’, because at the heart of this ethic there lies the identity between ‘effort’, in the Spinozistic sense of the word and ‘desire’ in the sense of the Platonic ‘Eros’. The task of ethics ultimately coincides with the reappropriation of the striving to exist” (Fiumara, 1990, p. 149).

aceita o nascimento permanente de novas ideias, aquele que o facilitador/educador se torna uma parteira, uma vez que continuamos a promover práticas que pouco incentivam a reflexão ou o desejo de saber mais,

“(…) a ideia da escola como um armazém, e o professor como um operador, entregando o currículo às crianças, de acordo com um cardápio empacotado, como um mensageiro pode “entregar” um buquê ou uma pizza. Contrastando com esta imagem da entrega, a escuta socrática, ou maiêutica, pede um tipo diferente de *expertise*” (Haynes & Murriss, 2012, p. 175).

A analogia destacada reflete os desafios contemporâneos na educação atual. Segundo Friedmann & Sarmiento (2015),

“Educar traz o sentido de cuidar, nutrir, cultivar, vindos do *educare*, assim como traz a ideia matriz de conduzir, vinda do *educere*, em duas acepções complementares: conduzir no sentido de trazer de dentro para fora, extrair, desenvolver potencialidades humanas, e também conduzir a criança na vida, na sociedade, na cultura. (...) por outro lado, complementarmente, aprender deriva de apreender, incorporar – o que realmente aprendemos faz parte de nós, não nos será arrancado, não será esquecido” (Friedmann & Sarmiento, 2015, p. 26).

Assim sendo, o verdadeiro conceito de educar centra-se na ideia de cultivar e de cuidar, vivendo-se numa *cultura excessivamente logocêntrica*, como já anteriormente referimos, em que se valoriza os resultados acadêmicos, sendo que as crianças/jovens com classificações mais altas são consideradas as mais inteligentes, enquanto as que obtêm classificações mais baixas são estigmatizadas como crianças/jovens que apresentam dificuldades, desvalorizando-se, deste modo, outros tipos de saberes e atividades, como a arte e o desporto.

No que concerne à educação, Haynes & Murriss (2012) mencionam que o que se procura será uma “entrega” que não só envolve uma escuta maiêutica, mas também impulse a comunidade a envolver-se num diálogo colaborativo, suscitando perguntas provocativas estimulando o pensamento crítico e, principalmente, o *caring thinking* das crianças.

Na nossa análise, o *caring thinking* inclui uma “*expertise*” (Haynes & Murriss, 2012, p. 175) diferente da tradicional dado que exige as habilidades **de escuta** (compreender de verdade as perspectivas das crianças); **da voz** (contemplar cuidadosamente as palavras ditas pela criança, que podem verbalizar o discurso num tom de voz baixo ou alto, com ritmo mais acelerado ou lento, o que diz muito sobre como a criança pensa, age e sente, momentos sempre presentes na comunicação); **de empatia** (pensar e colocar-se na perspectiva do *Outro* e, mediante isso, fomentar novas experiências); **do cuidado** (ter a sensatez em comunidade de reparar em detalhes que não foram ainda mencionados e explorar profundamente conceitos que possam vir a ter um grande potencial filosófico); **do questionamento** (formular perguntas abertas, possibilitando que as crianças investiguem com mais ênfase as suas ideias e até as próprias dúvidas); **da orientação** (guiar, pela mão do facilitador, as crianças para questões problemáticas e, simultaneamente, deixar-se ser guiado pelo *feedback* e pontos de vista das mesmas) e **da autonomia** (permitir que as crianças tirem as suas próprias conclusões).

Haynes & Murriss (2012) defendem que a escuta maiêutica não pede para compreender antecipadamente o que a criança está a transmitir, deste modo, antes de escutar alguém, não se deve partir do pressuposto de que já sabemos o que essa pessoa está a pensar ou a sentir. Em sintonia com as ideias das autoras Haynes & Murriss (2012), Fiumara (1990) enfatiza a importância de estarmos atentos aos

“(...) momentos autenticamente filosóficos, uma parte de nossa mente parece permanecer suspensa (...) uma atitude de espera que atrai e promove a emergência do pensamento no *Outro*” (Fiumara, 1990, p. 189).<sup>39</sup>

Tendo em conta a citação anterior, quando se trata de uma educação voltada para a criança, há “momentos autenticamente filosóficos” (Fiumara, 1990, p. 189),<sup>40</sup> que surgem como uma mais-valia para a comunidade. Por conseguinte, é quando o adulto e as crianças se encontram envolvidos em questões ou reflexões filosóficas que uma parte da mente parece ficar em espera, tornando-os predispostos a questionar e a explorar

---

<sup>39</sup> Do original: “(...) authentically philosophical moments a part of our mind seems to remain suspended (...) is in fact the passive attitude of waiting that attracts and promotes the emergence of thought in the other” (Fiumara, 1990, p. 189).

<sup>40</sup> Do original: “authentically philosophical moments” (Fiumara, 1990, p. 189).

diferentes perspectivas, sem se apegarem ou restringirem a uma única visão ou resposta definitiva. Como referimos, nesses momentos, assim que nos defrontamos com questões profundas, a nossa mente adota uma atitude filosófica que

“Requer uma sensibilidade afetiva à ambiguidade, ao pseudoconhecimento, ao conflito e à doxa (opiniões) quotidianas (...) Tal abertura para questionar e pensar mais, implica também uma atitude filosófica...” (Wolf & Weber, 2023, p. 7-8).<sup>41</sup>

Na nossa interpretação, esperamos que as crianças sejam capazes de dar respostas inovadoras e criativas, demonstrando autonomia de pensamento. Todavia, os mesmos autores (2023) explicam que “a mera formulação de uma pergunta não é suficiente para ser qualificada de filosófica” (Wolf & Weber, 2023, p. 7),<sup>42</sup> daí tornar-se importante que os facilitadores tenham consciência “de como uma pergunta é colocada limita e condiciona a qualidade e o nível de qualquer resposta que possa ser possivelmente elaborada – seja ela certa ou errada” (Fiumara, 1990, p. 34).<sup>43</sup> Wolf & Weber (2023) defendem, assim, a ideia de que uma verdadeira pergunta é aquela cujo conteúdo filosófico surge a partir de um espaço dialógico entre quem a pergunta (criança-falante) e quem a escuta (criança-ouvinte), pois quanto mais aberta for a pergunta, maior será a liberdade da criança para expressar as suas ideias, explorar diferentes possibilidades e construir a sua própria linha de raciocínio.

Neste seguimento de ideias, os filósofos Wolf & Weber (2023) afirmam que a filosofia, enquanto *cultural practice*, começa quando a vida quotidiana se revela confusa ou incerta. É precisamente nesses momentos que, na criança, desperta uma curiosidade natural e o desejo de compreender melhor os fenómenos que a rodeiam. No entanto, ao chegarmos à fase adulta, surge um questionamento inevitável: Porque é que tantos adultos perdem o hábito de perguntar? Teremos, com o tempo, desaprendido a questionar? Estará

---

<sup>41</sup> Do original: “It requires an affective sensitivity to ambiguity, pseudo-knowledge, conflict, and everyday doxa (opinions) (...) Such openness to question and think further also entails a philosophical attitude, i.e., a readiness and courage to follow uncommon and unexpected ways of thinking and to tolerate the irritation and preliminary answers these might lead to” (Wolf & Weber, 2023, p. 7-8).

<sup>42</sup> Do original: “(...) the wording alone of a question is not sufficient to be classified as philosophical” (Wolf & Weber, 2023, p. 7).

<sup>43</sup> Do original: “(...) however, the way in which a question is posed limits and conditions the quality, and level, of any answer that can be possibly worked out — whether it be right or wrong” (Fiumara, 1990, p. 34).

a curiosidade a ser substituída pela conformidade à medida que crescemos? Segundo Kohan *et al.* (2000),

“A filosofia contribui para se manter aberta sempre a pergunta pelo sentido de como vivemos e do que fazemos (...) a filosofia é ela mesma transformadora, seu exercício impede o continuar pensando da forma em que se pensava. A filosofia serve ao pensamento, à sua própria lógica problematizadora, sem que isso signifique que preste uma utilidade definida externamente” (Kohan *et al.*, 2000, p. 189).

A atitude filosófica revela-se como a capacidade de sabermos escutar o *Outro* e de compreendermos o significado do que este pretende transmitir. Neste sentido, Bernal (2006) afirma que, seja na CIF ou noutra disciplina, trabalhar em grupo de forma colaborativa e aceitarmos que somos uma comunidade é já ter avançado uma parte considerável para a construção de conhecimento com as crianças, com o encontro das vozes que se cruzam entre a escuta e a argumentação.

### **2.3. A educação como forma de escutar vozes infantis**

*“É antes de tudo dar voz às crianças, criar contextos em que elas possam falar de Si, de modo que a investigadora possa devolver à comunidade científica os pontos de vista dessas mesmas crianças sobre o problema em estudo, através do espelho que é a interpretação da investigadora” (Vasconceles, 2016, p. 97).*

Neste encontro de vozes e numa escuta que se quer profunda e verdadeira, a educação é fundamental para que se possa desenvolver a capacidade de diálogo colaborativo e respeitoso, não deixando vazios para que possa existir um elemento da CIF que tenha o domínio no diálogo que se estabelece, visto que a maior riqueza na educação está na capacidade de cada um, independentemente da idade, absorver e saborear todas as palavras que são ditas. Nesta ordem de ideias, nota-se que Fiumara (1990), na obra em que se dedica à escuta, reforça que os conceitos de atenção e de esforço são fundamentais, na medida em que o ser humano compreende-se através da linguagem.

No debate de ideias, a função do facilitador é deixar-se ser guiado pelas crianças e pelas infâncias de cada uma, ajudando-as a pensarem, a terem tempo para refletir de forma que possam assumir uma atitude filosófica, conseqüentemente recetiva em relação ao mundo, proporcionando aos adultos oportunidades de, simultaneamente, com as crianças, abrir caminhos sobre diferentes modos de ver e sentir as experiências. Neste sentido, Oleques e Zucolotto (2019) defendem que o desenvolvimento infantil deve ser compreendido como uma fase em que as crianças têm a oportunidade de viver o seu tempo, de brincar, de explorar e de aprender de acordo com o seu próprio ritmo de desenvolvimento. Considerando que a infância é o tempo para que a criança seja e se sinta infante, o facilitador, de forma humilde, deve reconhecer que todo o processo de aprendizagem é sempre enriquecedor e sujeito a modificações, tal humildade remete-nos para o conceito de modéstia epistémica que Murrís (2013) na sua obra *The Epistemic Challenge of Hearing Child's Voice* referencia inúmeras vezes. O educador ao ser capaz de reconhecer de forma humildade as suas fragilidades, dúvidas, incertezas e limitações demonstra a característica humana de vulnerabilidade. Reconhecendo a sua vulnerabilidade e das próprias crianças consegue ir estabelecendo, ainda que algumas vezes de forma mais lenta, uma relação empática e verdadeira. Esta relação constrói-se ao longo do tempo dentro da CIF, surgindo através da prática contínua de *fazer filosofia*. A título de exemplo, se uma criança enfrentar dificuldades na argumentação, a comunidade estará pronta para ajudá-la, e é neste espaço onde não só a diversidade de opiniões não é apenas aceite, mas é também valorizada, como também todos têm o direito de participar de forma equitativa, num círculo, sem hierarquias e superioridades.

A recetividade da escuta das vozes infantis obriga à abertura das experiências, ao questionamento e à infinidade de possibilidades que o mundo apresenta, algo que se desenvolve na CIF, quando se dá voz e se acolhe a escuta. A credibilidade que se origina na CIF, com a presença da confiança mútua estabelecida entre o facilitador e as crianças demonstra a atitude filosófica, nunca deixando de lado a atenção crítica bem como o esforço para se estar aberto ao desconhecido, respondendo-lhe com sensibilidade, seriedade, sensatez e reflexão.

Numa comunidade, escutamos sons e emitimos sons que emergem a partir do momento em que há um desejo de, por um lado, explorar o que está além do que já conhecemos e, por outro, de nos envolvermos com o desconhecido de uma forma que nos

motiva a pensar de maneiras novas e criativas. A criatividade nasce numa educação onde se privilegia a escuta, que nas palavras de Haynes & Murriss (2012) os educadores desempenham o papel de ouvintes, escutam a sonorização emitida pela boca das crianças, focando a sua atenção no sentido e na forma como a pergunta é colocada e não pondo de parte as emoções das crianças.

Em relação à educação, Haynes & Murriss (2012) argumentam que a escuta “é bem-intencionada, pode fazer uma diferença positiva, mas também tem sérias limitações” (Haynes & Murriss, 2012, p. 179), sugerindo que a escuta pode não ser totalmente absorvida devido a diversos fatores como quando a turma é numerosa e o professor se vê impossibilitado de dar atenção a todas as vozes, quando os sons vindos de fora da sala destabilizam a concentração das crianças e entre outros elementos que podem interferir na qualidade da escuta. Apesar de os educadores procurarem escutar as vozes das crianças, poderão algumas vezes não fazer o esforço necessário para as compreender. Assim sendo, acredita-se que para Haynes & Murriss (2012), a escuta poderá assumir, de forma errónea, que todas as situações “são conduzidas de maneira uniforme” (Haynes & Murriss, 2012, p. 179), sem considerar as diferentes realidades e desafios enfrentados por cada criança. Haynes & Murriss (2012) sugerem que todas as comunidades tenham consciência crítica e que reflitam em conjunto relativamente às desigualdades estruturais presentes na educação:

“Para aqueles que trabalham no sistema público da educação, o que é requerido é a reflexão coletiva, bem como individual, sobre o que significa ser “autoritário”, junto com a consciência crítica dos perigos das metas políticas para educação: engajamento crítico é essencial para evitar a tirania da doutrinação” (Haynes & Murriss, 2012, p. 178).

Haynes & Murriss (2012) mencionam algumas desigualdades estruturais que dificultam a aplicação da escuta e da participação das vozes infantis nas salas de aulas, a título de exemplo: “coisas que distraem a atenção e impedem o esforço” (Haynes & Murriss, 2012, p. 179) e uma “cultura da inovação, aliada à rápida sucessão de iniciativas políticas” (Haynes & Murriss, 2012, p. 179) que, normalmente, sobrecarrega e exige muito dos educadores. De acordo com as mesmas autoras (2012), os educadores frequentemente se veem na necessidade de se adaptar rapidamente, de rever os seus planos de aula e de se familiarizar com as novas diretrizes, metas e regulamentos, muitas vezes sem tempo

suficiente, sem o apoio necessário e sem conseguir atingir os resultados esperados. Haynes & Murriss (2012) expõem outro problema recorrente em sala de aula: a ideia de que “intermináveis novas ideias criam um tipo de ruído branco no mundo da educação” (Haynes & Murriss, 2012, p. 179), isto é, que demasiados estímulos e informações dificultam a compreensão e a concentração das crianças, visto que a chegada de novas metodologias e de alterações no programa curricular sobrecarregam e pressionam os educadores ao invés de trazer clareza e progresso. Ademais, esse fluxo de “intermináveis novas ideias” (Haynes & Murriss, 2012, p. 179) pode, por um lado, impedir um esforço e, por outro, criar confusão, distração e até mesmo desgaste tanto para os educadores como para as crianças. Os educadores devem ajustar-se às necessidades individuais de cada infante, o que pode ser bastante desafiador e até complexo, dado que tal consome recursos, como a questão de tempo e de atenção, que podem sobrecarregar os mesmos e fazê-los sentir que não estão a dar o seu melhor. Este sentimento acaba por interferir no seu desempenho, refletindo-se nas responsabilidades que têm para com as crianças, as quais são imensas e precisam ser distribuídas, pois o educador não consegue lidar com tudo, sendo essa uma tarefa que deverá ser repartida com os pais, ajuda fundamental em todo esse processo. Neste sentido, há que repensar que

“(…) a escuta poderia tornar-se mais fácil nas salas de aula se os inovadores educacionais e políticos deixassem um espaço para professores e alunos respirarem, ou esperassem ser chamados” (Haynes & Murriss, 2012, p. 179).

Na visão das autoras Haynes & Murriss (2012), a escuta nas salas de aula poderia ser melhorada se “os inovadores educacionais e políticos” (Haynes & Murriss, 2012, p. 179), antes de tomarem decisões, estivessem mais recetivos a escutar as opiniões e a dar mais abertura para os educadores e as crianças se expressarem. As mesmas pensadoras (2012) expressam a ideia de que a falta de autonomia é identificada como uma barreira para uma escuta eficaz e compararam a falta de autonomia na educação com a esquizofrenia: “viver no mundo contemporâneo da educação como uma experiência esquizofrênica, ouvir vozes” (Haynes & Murriss, 2012, p. 179), que sugere que os educadores se sentem sobrecarregados e divididos entre as suas próprias convicções em relação aos métodos de ensino a implementar e as responsabilidades a serem cumpridas na escola impostas pelo ministério. O constante confronto entre o que os educadores acreditam ser melhor para as suas crianças e o que lhes é imposto pode desencadear numa

sensação de desorientação e de desequilíbrio. Parece-nos que a escuta é subestimada e vista como uma tarefa secundária perante outras prioridades aparentemente mais urgentes, apesar de, muitas vezes, os adultos mencionarem que é “(...) importante que as crianças escutem na sala de aula, referindo-se nostalgicamente a um tempo perdido, quando as crianças eram mais atentas” (Haynes & Murriss, 2012, p. 179).

Nessa linha de pensamento, as autoras (2012) observam que os educadores expressam surpresa face à profundidade e à qualidade do pensamento que as crianças apresentam durante as sessões filosóficas, o que ressalta a diferença entre o ensino filosófico e os métodos tradicionais de ensino. Este facto fomenta-nos interrogações: Porquê que os adultos ficam tantas vezes surpreendidos com as perguntas que as crianças fazem? Será que as práticas tradicionais, marcadas por uma abordagem adultocêntrica, são as responsáveis por resultados insatisfatórios e pelo desinteresse das crianças pela escola? No nosso entender, o que carece nos métodos tradicionais de ensino será encontrar uma forma que, de facto, cativa as crianças. Se forem encontradas estratégias que consigam captar a atenção das crianças, os seus olhares naturalmente se voltam para os educadores, estabelecendo uma comunicação mais próxima e atenta, a título de exemplo podemos utilizar uma linguagem informal, como fazemos nas sessões de *filosofâncias*<sup>44</sup> ou, então, trazendo todas as semanas diferentes estímulos como livros, imagens, objetos, entre outros e observar a reação das crianças.

Ao utilizarmos o pensamento crítico e nos sensibilizarmos com o que a criança expressa, a infância nas escolas pode ser o despertar de uma nova era, se a mantivermos viva na sala de aula. Na CIF, a distinção entre o adulto e a criança não se dá pelo nível de conhecimento, mas pelo facto de a criança estar ainda no início do seu percurso de vida. Neste estágio, é natural que ela tenha uma curiosidade insaciável por compreender o mundo, sempre à procura de respostas e formulando questões para entender melhor cada pedaço de *Si Mesma*, como sublinham Costa-Carvalho *et al.* (2021): “(...) a curiosidade tem um valor extraordinário: é o motor das perguntas e, com elas, do pensamento, pois todo o pensar começa no perguntar” (Costa-Carvalho *et al.*, 2021, p. 118). Considerando que as vozes dos adultos e dos infantes despertam a curiosidade para que surjam perguntas

---

<sup>44</sup> *Filosofâncias* é o termo que conjuga a filosofia e a infância num projeto da Escola Básica e Secundária Armando Côrtes-Rodrigues, no concelho de Vila Franca do Campo, na ilha de São Miguel, nos Açores.

e a partir dessas perguntas se construa pensamento, torna-se interessante abordar qual ou quais as relações de poder entre todas as vozes da CIF.

## 2.4. Relações de poder entre as vozes dos infantes e as dos adultos

*“A criança deve submeter-se ao adulto, que lhe é naturalmente superior” (Charlot, 2014, p. 171).*

As vozes das crianças confrontam-se com dificuldades acrescidas, visto que inúmeras vezes são desvalorizadas pelo adulto e pelo próprio contexto escolar, daí a importância de refletirmos sobre de que forma as crianças têm oportunidade de expressar as suas opiniões e de serem escutadas. Além disso, procurarmos compreender até que ponto as relações de poder entre os adultos e as crianças são realmente equilibradas e respeitadas, ou se, na prática, tendem a assumir contornos unilaterais e desiguais.

A este respeito, Fernandes & Souza (2020) esclarecem que as questões suscitadas pelo conceito de voz infantil têm vindo a ganhar uma crescente visibilidade e têm sido debatidas no meio académico, devido à sua complexidade e pluralidade de interpretações que este conceito pode abarcar. Apesar dessa visibilidade, frequentemente, o conceito de voz infantil não recebe a atenção merecida, sendo alvo de um relativo descaso no modo como é mobilizado, uma vez que tendencialmente a voz que predomina na educação é a do professor, que detém o poder, dado que os programas curriculares o ajudam. É evidente um desrespeito, no sentido em que não se valoriza a expressão das ideias infantis, muitas vezes, porque não se usa a justiça epistémica, atribuindo sentidos inferiores ou pouco credíveis ao que as crianças dizem. Outro fator que poderá fomentar esse desrespeito é o facto de, em determinadas áreas de estudo, o tema poder ser ignorado a favor de outros assuntos considerados mais relevantes, o que demonstra que, embora presente, a voz da criança nem sempre é acolhida com a profundidade e o reconhecimento que merece. Charlot (2014) e Gros (2018) afirmam que o adulto segue tendencialmente a sua natureza: que é liderar, colocar o seu poder sobre as gerações mais novas, passamos a citá-los:

*“(...) o adulto não pensa como social essa autoridade que exerce sobre a criança. Considera-a natural. A criança deve submeter-se ao adulto,*

que lhe é naturalmente superior. [...]. O adulto transforma assim a dependência social da criança em dependência natural. Faz assim da obediência uma falta indesculpável contra os seus direitos de adulto” (Charlot, 2014, p. 171).

“(...) a disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis. Mas isso deve acontecer bem cedo. Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que se acostumem a ficar sentadas, obedecendo pontualmente o que lhes é mandado” (Gros, 2018, p. 16).

Os adultos afiguram-se como os que ensinam e as crianças como figuras submissas que são enviadas cedo à escola para, exclusivamente, aprender a obedecer, sem questionar, o que lhes é solicitado. Charlot (2014) enfatiza que essa autoridade é vista como algo natural e inquestionável, a qual deriva da diferença da faixa etária e da crença enraizada de que se encontram numa posição de superioridade em relação às crianças, simplesmente pelo facto de serem adultos. Essa conceção é assaz problemática, devendo-se, segundo Friedmann (2019) “não esquecer e resgatar essa criança que cada um foi um dia” (Friedman, 2019, s.p). Em vez disso, “o adulto transforma assim a dependência social da criança em dependência natural” (Charlot, 2014, p. 171), o que implica que a criança deve obedecer ao adulto por questões sociais e por uma suposta ordem natural das coisas. Charlot (2014) observa que os adultos tendem a considerar a desobediência das crianças como uma violação dos seus próprios *direitos de adulto*, em vez de reconhecerem a autonomia de pensamento das crianças como sujeitos sociais.

Gros (2018) apresenta-nos o conceito de *disciplina* bem como o seu papel na socialização. Paralelamente, o autor (2018) evoca que o verbo *disciplinar* consiste em obedecer às regras, e, conseqüentemente, quando nos regemos pelas mesmas, elas tornam-se parte de quem somos, ou seja, condicionam a forma como agimos, pensamos e nos comportamos, o que revela, simultaneamente, a autoridade das leis que governam a nossa sociedade. Gros (2018) aconselha a repensar esse processo *disciplinar*, que começa cedo na vida das crianças e é facilitado pela sua introdução precoce na escola. Para mais, o autor (2018) convida à reflexão sobre o facto de que os adultos ao enviarem as crianças para a escola desde cedo estão, de certo modo, a precipitar a aprendizagem precoce de conteúdos académicos, pretendendo, em contrapartida, que se adaptem a

obedecer, se comportem e ajam em conformidade com as expectativas do contexto escolar: ficarem sentadas; permanecerem silenciosas e quietas; prestarem atenção; não contestarem opiniões; acompanharem o raciocínio e sujeitarem-se às regras colocadas pelo adulto.

As autoras Fernandes & Souza (2020) repudiam vivamente esta noção de *disciplinar* as crianças com vista a fazê-las entrar em caminhos de submissão, o que nos conduz, então, a questionar a necessidade de querer silenciar vozes. Por essa razão, em resposta, Fernandes & Souza (2020) apelam ao desejo de os adultos olharem com carinho para as crianças e não como se se tratasse de um produto para alcançar um determinado resultado, sugerindo, como Portugal (1998) que o adulto seja alguém que fomente o

“(…) desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes. (...) que estabeleça limites claros e seguros de que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível.” (Portugal, 1998, p. 198).

Em relação ao modo como os adultos conduzem as relações de poder com as crianças, Portugal (1998) e Fernandes & Souza (2020) pedem que os adultos, por um lado, acolham as crianças e, por outro, escutem as vozes infantis e parem para observar o seu comportamento. Não obstante, Fernandes & Souza (2020) acreditam que envolve não só questionar as relações de poder que se encontram presentes nas interações entre adultos e crianças, mas também reconhecer que as crianças estão, continuamente, em posições de desvantagem perante os adultos, devido à sua menor experiência, à faixa etária e ao poder social. As autoras (2020) apelam a que os adultos façam uma análise cuidadosa das formas como as decisões são tomadas e se interroguem quer sobre se as vozes infantis são, efetivamente, escutadas, quer se as suas necessidades são atendidas dentro dessas relações em CIF, dado que

“As crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais. Nestas suas explorações, vão percebendo a interdependência entre as pessoas e entre estas e o ambiente. Assim, vão compreendendo a sua posição e

papel no mundo e como as suas ações podem provocar mudanças neste”  
(Silva *et al.*, 2016, p. 85).

Para evitar as relações de poder unilaterais dentro da sala de aula, segundo Silva *et al.* (2016) é essencial que o professor incorpore o *caring thinking*, um tipo de pensamento que só se concretiza quando a prática educativa é concebida a partir dos seis pilares:<sup>45</sup> “**observar**” (Silva *et al.*, 2016, p. 7), o facilitador deve olhar com sensibilidade, indo além do que é imediatamente perceptível. É necessário observar não só o que as crianças fazem, mas como fazem, o que as motiva e quais são as suas dificuldades e interesses. O facilitador precisa de estar verdadeiramente presente e com atenção ao que vai emergindo no diálogo; “**planear**” (Silva *et al.*, 2016, p. 7), o facilitador deve conceber propostas que rompam com a rotina e despertem a curiosidade das crianças. Desde brincadeiras ao ar livre até atividades lúdicas mais elaboradas. Todas estas propostas permitem que cada criança se relacione de forma mais consciente *Consigo Própria*, com os *Outros* e com o mundo que a rodeia; “**agir**” (Silva *et al.*, 2016, p. 7), o facilitador deve agir de forma alinhada com as necessidades e interesses das crianças. Agir, neste contexto, significa responder de forma cuidadosa ao que emerge na dinâmica da comunidade, a título de exemplo, se uma criança levanta uma pergunta que desvia o foco da proposta inicialmente planeada, o facilitador não ignora nem corrige, mas valoriza essa intervenção como uma oportunidade de pensamento. Se esse novo rumo fizer eco entre os membros da comunidade, o facilitador pode reformular a atividade, adaptando-a ao interesse coletivo que se revelou naquele momento; “**comunicar**” (Silva *et al.*, 2016, p. 7), o facilitador ao empenhar-se a escutar todas as vozes infantis, cria um espaço onde elas se sintam seguras para expressar as suas ideias, partilhar dúvidas e contar as suas descobertas; “**articular**” (Silva *et al.*, 2016, p. 7), o facilitador deve estabelecer pontes entre diferentes áreas do saber, ajudando as crianças a perceber que aquilo que aprendem faz parte do mundo em que vivem e influencia diretamente na forma como percebem e interpretam a realidade; e “**avaliar**” (Silva *et al.*, 2016, p. 7), implica que o facilitador

---

<sup>45</sup> Na CIF, estes seis pilares não tem uma sucessão ordenada de atividades, pois conforme os interesses das crianças ou de situações que emergem no momento da sessão, é natural que um dos pilares se destaque e ganhe maior relevância. Muitas vezes, estes pilares surgem entrelaçados: enquanto se avalia, também se argumenta e ao comunicar, articulam-se ideias. Esta simultaneidade é uma das maiores riquezas da CIF, uma vez que mostra como o pensamento das crianças se desenvolve em múltiplas direções ao mesmo tempo. Cabe ao facilitador estar atento a estes movimentos identificando quando um pilar se sobressai, quando outros, também, se evidenciam, ainda que com menos intensidade, ou quando dois ou mais se manifestam com igual força.

acompanhe de forma contínua o desenvolvimento da criança e acolha-a no processo de aprendizagem. A título de exemplo, se uma criança experimentar, pela primeira vez, o desafio de se equilibrar nuns patins: os primeiros momentos são incertos, feitos de desequilíbrios, hesitações e quedas. Mas, não está sozinha: há um adulto por perto, atento, que a ampara nas quedas, celebra as pequenas vitórias e oferece presença, mais do que respostas. À medida que tem o apoio do adulto a confiança cresce, o corpo da criança começa a organizar-se de outra maneira: encontra o seu ritmo, os movimentos fluem com mais firmeza, os gestos ganham intenção e aquilo que antes parecia inatingível transforma-se em natural. Este exemplo que demos pode se aplicar na CIF, o momento de avaliação, neste sentido, é estar atento ao percurso de cada criança, é reconhecer o esforço que ela investe, mesmo quando os resultados ainda não são visíveis. É compreender que cada uma aprende ao seu ritmo, com os seus tempos, dúvidas e formas próprias de pensar, e que esse ritmo merece ser respeitado e acolhido. Mais do que quantificar resultados, avaliar é criar um espaço onde a criança se sinta confiante para tentar errar, voltar atrás e (re)começar quantas vezes for necessário, onde o erro não é visto como falha, mas como uma parte natural do seu percurso e onde o papel do facilitador não é corrigir de imediato, mas oferecer apoio, escuta e orientação, ajudando a transformar cada experiência numa oportunidade de crescimento e sempre que uma conquista por menor que seja é reconhecida, estamos a dizer à criança que aquilo que ela faz tem valor e que ela própria tem valor.

Importa reconhecer que uma das maiores riquezas desta investigação consiste no facto de estes seis pilares não terem uma sucessão ordenada de atividades (cf. nota de rodapé 45). Apresentamos, de seguida, um exemplo prático ocorrido numa turma do 7.º ano, no contexto da nossa CIF, que ilustra esta abordagem. Nesta experiência, destaca-se a presença do *caring thinking*, que qualquer facilitador deve ter nas suas práticas junto das crianças ao utilizar os seis pilares:

Num primeiro momento, enquanto facilitadora foi observar atentamente o grupo de crianças, identificando os seus interesses, dúvidas e percepções iniciais sobre o conceito de identidade. Foi percebido que algumas já tinham referências sobre transplantes e o funcionamento do corpo humano, enquanto outras estavam mais curiosas sobre a questão filosófica da identidade. Essa observação foi essencial para compreender o nível de conhecimento prévio do grupo e planear uma atividade que atendesse às diferentes formas

de aprendizagem. Com base na nossa observação, estruturamos uma atividade para que a experiência fosse envolvente, reflexiva e acessível a todas as crianças.

Num segundo momento propusemos que as crianças utilizassem a imaginação e recorressem às suas vivências, permitindo-lhes explorar conceitos científicos e filosóficos. A ideia era incentivar a curiosidade e o pensamento crítico, criando um ambiente onde elas pudessem questionar e refletir sobre o mundo ao seu redor. Por exemplo, numa conversa sobre identidade e corpo, surgiram questionamentos: Se trocássemos de braço com outra pessoa, ainda seríamos os mesmos? A nossa identidade dependeria da integridade do nosso corpo ou estaria em algo além do físico? Essas reflexões levaram as crianças a pensar sobre a individualidade, a percepção de *Si Mesmas* e como definimos quem somos.

O terceiro momento foi decisivo, agir, no qual a todas as crianças foi dado tempo para organizarem as suas ideias, pois ao abordar a questão da identidade, as crianças foram convidadas a discutir um dilema científico e filosófico: Se uma pessoa precisasse de um transplante de coração e outra de um transplante de cérebro, até que ponto elas continuariam sendo as mesmas? Essa questão foi explorada por meio de referências a diferentes fontes de conhecimento.

Durante a reflexão, as crianças partilharam as suas percepções: algumas relataram que já haviam visto personagens em filmes ou histórias de pessoas reais que passaram por transplantes de coração e continuaram sendo os mesmos, o que as levou a concluir que o coração, apesar de ser o motor do corpo, não define quem somos. Por outro lado, ao discutir a troca de cérebro, muitas crianças chegaram à conclusão de que essa mudança afetaria profundamente a identidade da pessoa, pois as memórias, pensamentos e personalidade estariam no cérebro. Se o cérebro fosse substituído, a pessoa perderia as suas lembranças e a sua essência, tornando-se alguém completamente diferente.

No que diz respeito ao exercício de articulação, este permitiu que as crianças explorassem conceitos científicos (biologia e neurociência), filosóficos (identidade e existência), psicológicos (memória e personalidade) e até culturais (referências cinematográficas e literárias), tornando a aprendizagem mais significativa. A atividade não só incentivou o pensamento crítico e a argumentação, mas também mostrou como diferentes áreas do conhecimento se interligam para construir uma compreensão mais aberta sobre o mundo.

A avaliação refletiu-se no diálogo. Criamos um espaço aberto e acolhedor, onde as crianças se sentiram confortáveis para expressar os seus pensamentos, fazer perguntas e ouvir diferentes pontos de vista. Além disso, estimulamos a troca de experiências, permitindo que as crianças partilhassem as suas perceções com base em filmes, livros e histórias que já conheciam. A escuta ativa e o respeito mútuo foram incentivados durante todo o processo e acompanhamos de perto o progresso da discussão, garantindo que todas as crianças tivessem espaço para expressar as suas ideias e refletir sobre as contribuições dos colegas. Curiosamente, a avaliação surgiu de forma espontânea em dois momentos distintos da sessão: logo no início e novamente no final. No início, sentiu-se a necessidade de retomar as ideias abordadas na sessão anterior, que tinham ficado em *standby*, em parte devido ao tempo limitado e à densidade dos conceitos explorados, que exigem uma maior maturação e continuidade, afinal quarenta e cinco minutos raramente são suficientes para dar conta da riqueza e densidade de certos pensamentos que se desenvolvam de forma inacabada, ficando em aberto para as próximas sessões. Já mais para o final da sessão, estávamos totalmente absorvidos pelo fluxo do diálogo em torno do tema da identidade e deixámo-nos simplesmente levar, sem sequer termos a possibilidade de parar para organizar as ideias à medida que iam surgindo. Foi nesse espaço de partilha, a CIF, que surgiram os *mergulhos de cachalote*,<sup>46</sup> expressão que usamos para dar nome àqueles momentos em que o pensamento filosófico se aprofunda e se alarga, de forma orgânica e inesperada, no seio das *filosofâncias*.<sup>47</sup> Nestes *mergulhos de cachalote*, o diálogo deixa de seguir linhas lineares ou estruturadas, entra num outro ritmo, mais lento e denso, onde o que importa não é tanto chegar a uma conclusão, mas explorar possibilidades, tocar no que não é dito, deixar o pensamento respirar. Tal como vimos em Fiumara (1990), nesses momentos autenticamente filosóficos sobra pouco ou mesmo nenhum espaço para pausas, anotações ou sínteses imediatas, é quase como se o tempo se suspendesse e estivéssemos simplesmente ali, plenamente presentes, a construir sentido com os *Outros*, permitindo que o conceito de identidade e outros que se desenvolvem à sua volta se revelem no seu próprio tempo, numa escuta aberta ao (im)previsível. É só no final, quando o ritmo abranda, quando nos preparamos para sair daquele espaço-tempo partilhado, que as ideias

---

<sup>46</sup> Expressão metafórica utilizada no projeto das *filosofâncias* para descrever os momentos de grande profundidade filosófica, em CIF. Tal como o cachalote, um dos animais que mergulha mais fundo nos oceanos, também as crianças, nesses momentos, mergulham, profundamente, nas ideias, nos conceitos e nas questões filosóficas.

<sup>47</sup> Como já foi referido, trata-se de um projeto desenvolvido na ilha de São Miguel, nos Açores.

começam, pouco a pouco, a assentar. As múltiplas vozes, os pensamentos soltos, as imagens que surgiram, tudo aquilo que foi emergindo, sobrepondo-se e entrelaçando-se encontra, finalmente, o seu lugar.

Considerando os pilares que abordamos, consegue-se inferir que na CIF, a igualdade e a justiça epistémica entre todos têm de estar presente. Em consequência disso, assume-se que nenhum sujeito deve ser considerado superior ou inferior em termos de conhecimento ou capacidade de questionamento. Costa-Carvalho (2017) reforça, ainda, que as perguntas filosóficas são realizadas em comunidade e não colocadas por uma figura titular do conhecimento ou pelo professor. Poder-se-á dizer que as perguntas filosóficas são feitas para quem está presente, pois é fundamental “a mudança do aprender para o pensar. Queremos alunos que pensem por *Si Mesmos*, e não alunos que só aprendam o que outras pessoas pensaram” (Lipman, 1998, p. 44). Efetivamente, esta ideia remete para a questão de que não existem *corpos dóceis*, conceito utilizado por Foucault nos cursos lecionados pelo mesmo nos anos 1978 e 1979, uma vez que quem está presente é livre para tomar a iniciativa de criar histórias e para explorar as perguntas filosóficas que entender. Assim, apercebemo-nos de que as crianças têm o poder de se reinventar, que advém da sua aguçada capacidade de imaginar, que se acentua, cada vez mais, quando nos defrontamos com a oportunidade de explorar, de deslumbrar, de conhecer diferentes pontos de vista sobre a história, de observar diferentes tipos de perguntas e de visualizar realidades opostas às das crianças. Gabriela Castro (2002) refere que

“Na realidade, a construção da intriga é um ato criador que não pertence somente ao texto terminado, mas também ao leitor. A inovação e a meditação dos paradigmas que compõem a intriga acompanham sempre o acto da leitura. A encruzilhada que caracteriza o acto de leitura é composta pelo mundo do texto, até esse momento estranho ao leitor e pelo mundo do leitor. O mundo do texto que, recordamo-nos, «é um mundo imaginário (...) e o mundo do leitor que é um mundo real mas exposto à possibilidade de remodelação surgida na esfera do imaginário» que lhe oferece mundos nos quais o leitor poderia habitar e dar largas aos seus próprios possíveis. Por isso Ricoeur pode afirmar que «o texto só se faz obra na interação do texto e do receptor»” (Castro, 2002, p. 287).

A imaginação e a curiosidade são características que fazem parte do universo infantil e o adulto só consegue aceder-lhes ao escutar as suas vozes, que continuamente, não são escutadas pela sociedade atual, a qual apresenta uma visão redutora da criança. Costa-Carvalho (2017) menciona a construção de um espaço partilhado por múltiplas vozes (a CIF), onde, durante as discussões é natural que ocorram tanto confrontos de

ideias quanto momentos de concordância. Durante o diálogo colaborativo, cada participante apresenta as suas próprias ideias, que inicialmente são individuais sendo, depois, difundidas por outras ideias de outros participantes, aproximando-se do conceito por nós já abordado no capítulo I, da intersubjetividade prática. Ao invés de as aceitarem ou rejeitarem, os participantes procuram simplesmente descobrir-lhes sentidos mais profundos e amplos, investigam inconsistências, contradições e/ou lacunas lógicas nas perguntas ou nos argumentos apresentados. Além disso, os mesmos tentam ir mais além, formulando hipóteses como possíveis respostas às perguntas filosóficas, resignificando ideias e conceitos e até mesmo deparando-se com o irreduzível incómodo, na medida em que é importante saber lidar com as questões filosóficas que geram desconforto ou perplexidade, mas que são essenciais para o avanço do pensamento crítico e da investigação filosófica.

## 2.5. O cariz da pergunta nas relações de poder na CIF

*“Não é popular o dito de que “duas cabeças pensam melhor do que uma”? Na comunidade, as ideias são construídas e reconstruídas pelo crivo da razão pública (ou coletiva), que as recebe, esmiúça e reconstrói, devidamente esclarecidas e fundamentadas” (Costa-Carvalho, p. 2017, p. 179).*

Para Costa-Carvalho (2020), uma pergunta filosófica “é capaz de desalinhar certezas, desarrumar convicções, mas, também, relevar sentidos nunca antes sequer imaginados” (Costa-Carvalho, 2020, p. 76), ou seja, uma simples pergunta pode abalar certezas, pondo em causa convicções e tem o poder de revelar novos sentidos, ocultos e nunca considerados anteriormente, que nos convidam a explorar territórios (des)conhecidos e (im)previsíveis. Numa das sessões com as crianças do 5.º ano, levámos connosco um caderno de perguntas, onde fomos registando o que as crianças questionavam sobre a pergunta, passamos a citar alguns exemplos: “O que é uma pergunta original”; “O que é que é uma cópia de uma pergunta?”; “A pergunta pode ter uma resposta?”; “A resposta pode ter uma pergunta?”; “Será que podemos responder às nossas respostas?”; “Uma resposta precisa doutra resposta?”; “Será que há respostas

*para tudo?”; “Podemos responder a uma pergunta com uma pergunta?”; “Uma pergunta precisa de um ponto de interrogação?”.*

A contribuição das crianças aconteceu, desta forma, quando trouxemos um simples caderno azul com folhas em branco. Perante o caderno e a sugestão de as crianças formularem uma pergunta original no caderno, um menino indagou: “*O que é uma pergunta original?*”, sendo esta a pergunta que despoletou toda a reflexão. Partindo desta questão/ dúvida, toda a sessão se desenvolveu à volta do conceito de pergunta, que se desdobrou em inúmeras questões, sendo que percebemos a capacidade de as crianças se reinventarem constantemente. Sob a ótica de Silva *et al.* (2016), o pensamento crítico em sala de aula fez com “que cada criança contribuísse para a aprendizagem de todos e tomasse consciência de *Si* como aprendente” (Silva *et al.* 2016, p. 38). No decorrer do debate acerca do conceito de pergunta, surgiu a dúvida sobre “*Como se inventa uma palavra?*” o que levou a sessão a outros rumos, outras proporções, outros caminhos... Indubitavelmente, este foi reconhecido como um momento de inclusão, dado que, tal como mencionado por Silva *et al.*, a “(...) interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras” (Silva *et al.*, 2016, p. 10), já que

“(...) o professor não pode limitar-se a executar os procedimentos previstos em planos ou planeamentos, (...). O acontecimento da aula traz sempre consigo a possibilidade de que algo surpreendente ocorra, alterando o percurso daquilo que havia sido antecipado no planeamento” (Kohan *et al.*, 2000, p. 101).

No seguimento da ideia apresentada na citação de Kohan *et al.* (2000) podemos até planificar as sessões, todavia, é fundamental, por um lado, que estejamos preparados para lidar com imprevistos e surpresas que ocorrem durante o desenvolvimento das atividades filosóficas e, por outro, que tenhamos em consideração que o professor deve aproveitar essas mesmas oportunidades, tal como se verificou quando explorámos a questão “*Como se inventa uma palavra?*”. A questão formulada funcionou como um mote para alguns exemplos de palavras entrecruzadas, como “*demorância*” (demora mais ânsia), inventada pela professora filosofante, e “*esferográvida*” (esfera mais grávida), criada por Mia Couto. Nesta sequência, foi sugerido que inventássemos a nossa própria palavra e a partilhássemos com o grupo, o que resultou num grande entusiasmo e em

inúmeros exemplos, como “*desperguntar*” (“quando a gente faz uma pergunta e depois não diz”), “*MDP*” (“*mundo da interrogação*”) ou “*perresposta*” (“de pergunta e de resposta”), o que nos fez considerar que uma simples palavra era responsável por evocar recordações da infância da criança. Neste sentido, entende-se que as perguntas e a imaginação são bastante enriquecedoras, visto que permitem às crianças aprender, explorar os seus próprios mundos e os dos *Outros*. Na perspectiva de Marchão (2016), as crianças podem acreditar nas suas próprias crenças ou suposições, indo mais além criando:

“As boas perguntas, focalizadas no como e no porquê, o tempo, as oportunidades e os recursos que os docentes disponibilizam às crianças são indispensáveis para que estas evoluam na qualidade do seu pensamento e na afirmação da sua autonomia, na sua capacidade de decisão e de envolvimento no seu trajeto de aprendizagem” (Marchão, 2016, p. 51).

Marchão (2016) salienta que as boas perguntas devem centrar-se no *como?* e no *porquê?* visando “proporcionar o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetivas que habilitem as crianças a lidar filosoficamente com qualquer problema que as interpele enquanto seres humanos” (Costa-Carvalho, 2008, p. 74). Deste modo, as crianças, ao terem o domínio das competências cognitivas, sociais e afetivas, “irão ser capazes de produzir melhores juízos (...) bem como melhorar a sua capacidade de (...) descobrir significados” (Sharp, 2008, p. 15). Note-se que as perguntas tendem a ter um carácter complexo, a exigir um raciocínio lógico e uma análise mais aprofundada dos conteúdos expostos, os quais têm em vista a promoção do pensamento crítico, recorrendo às situações da vida diária com o intuito de incentivar as crianças a deixar de lado os padrões habituais, que podem limitar os seus pensamentos e levá-las a procurarem soluções que não são óbvias. O óbvio deveria ser abandonado, para que se possibilitasse o florescer de novas ideias, de novas formas de organizar o seu mundo e dos *Outros*. Na realidade, o educador deve propor-se a oferecer às crianças perguntas abertas, convidando-as a explorar, livremente, o que pensam e concedendo-lhes um tempo alargado para que tenham a oportunidade de formular, convenientemente, as suas respostas.

Assim sendo, um bom pensamento crítico e filosófico forma-se quando o adulto concede tempo para que as crianças respondam às perguntas com “hipóteses elaboradas, através de procedimentos que podem ser diversos, consoante a situação (experiência, observação, recolha de informação)” (Silva *et al.*, 2016, p. 86). Ao fazê-lo, permite-se, assim, que a criança pense na resposta que considera adequar-se melhor à pergunta que lhe é apresentada. Simultaneamente, o adulto, enquanto profissional na área de educação, deve deixá-la aprender de modo que seja “encorajada a construir as suas teorias e conhecimento acerca do mundo que a rodeia” (Silva *et al.*, 2016, p. 85), sendo ambos, e, em conjunto, sujeitos de aprendizagem. Neste contexto, acresce a necessidade de, por um lado, o educador não pressionar nem antecipar, constantemente, as respostas das crianças, e lhes dar espaço e oportunidade para que participem, e, por outro, de perceber o que são capazes de argumentar, se sabem desenvolver as suas ideias e utilizar o mais importante, o *porquê*? Considera-se, por conseguinte, a CIF como o lugar privilegiado de aprendizagens estruturantes no desenvolvimento da criança, nomeadamente, para

“(…) aprender a identificar várias perspetivas sem cair no relativismo de opiniões (...), intensificam a sua identidade permitindo um crescimento saudável de autoestima” (Mendonça, 2011, p. 17-18).

Mendonça (2011) valoriza o facto de que na CIF o crescimento da autoestima e da autonomia são elementos essenciais, e em nosso entender usar a pergunta como fonte de descoberta, mesmo que seja como brincadeira, abre horizontes tanto para a criança como para o adulto.

## **2.6. A pergunta como brincadeira**

*“É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem da sua liberdade de criação.” (Winnicott, 1975, s.p)*

As boas perguntas filosóficas surgem num lugar privilegiado, a CIF, no qual a criança é, permanentemente, estimulada “a descobrir o prazer de brincar com ideias e conceitos, assim como um lugar para aprender a identificar várias perspetivas sem cair

no relativismo de opiniões” (Mendonça, 2011, p. 17). Como Silva *et al.* (2016) enfatizam, ao professor cabe “(...) apoiar o brincar da criança, disponibilizando tempo, materiais e espaços de qualidade para o efeito (...) quando necessário, desafiar e melhorar o brincar da criança, ou até mesmo, envolver-se na mesma” (Silva *et al.*, 2016, p. 11). Em concordância com as ideias de Silva *et al.* (2016), valoriza-se o brincar filosoficamente até porque se reconhece que,

“(...) ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (Portugal, *et al.*, 2016, p. 13).

No contexto escolar, Portugal *et al.* (2016), dão primazia ao tempo da brincadeira e da importância da pergunta na rotina das crianças, já que estes se encontram ligados à aprendizagem, fomentando, deste modo, “(...) a relação entre crianças e entre estas e o/a educador/a, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral” (Portugal, *et al.*, 2016, p. 13). Ainda no que diz respeito, à questão da brincadeira e da pergunta como brincadeira, encontramos em Almeida (2018), a aceitação de que existe um tempo para o brincar e que durante este tempo a criança constrói-se, visto que todas as ações se transformam em oportunidades de aquisição de novas habilidades. Nesta perspetiva, para Costa-Carvalho (2020), o brincar com as perguntas passa a ser uma “forma séria de brincar com as palavras e com os mundos que as palavras abrem e constroem quando as dizemos” (Costa-Carvalho, 2020, p. 159). Em torno deste dualismo entre o *ser criança* e o *ser adulto*, pode considerar-se que toda a estrutura da cientificidade do conhecimento que o brincar exerce uma ultrapassagem nos limites físicos, alcançando o jogo e a construção de ideias. O que se pretende é que, numa CIF, haja uma “igualdade de todos os envolvidos e o conhecimento enquanto processo em construção social” (Costa-Carvalho, 2020, p. 77) e seja possível usufruir do brincar, que se assume, até certo ponto, como uma ocupação principal da infância para melhorar as suas competências, os seus conhecimentos e a sua autonomia, por exemplo.

A brincadeira como pergunta permite a transformação do pensamento da criança, visto que obriga, mesmo que inconscientemente, a uma permanente dialética do que a criança pensa com o que as *Outras* pensam. Desta forma, para o infante:

“(...) o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a *Si*, aos *Outros* e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. (...). Enfim, a sua importância relaciona-se com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver” (Kishimoto, 2010, p. 1).

Nesta brincadeira dialogante e formadora de pensamento, encontra-se espaço e tempo para que o infante consiga, ao seu ritmo, desenvolver-se, construir-se e ao construir-se vai encontrando formas diferentes de subjetividade, que ajudam a compreender-se e ao mundo. Contudo, nem sempre se entendeu o brincar como ele realmente é. Houve um tempo em que se acreditava que, ao colocar um brinquedo nas mãos de uma criança, era o suficiente para garantir uma infância feliz, como se um simples objeto fosse capaz de preencher toda a sua imaginação e as necessidades da mesma. No passado, acreditava-se que o brinquedo determinava o tipo de imaginação e a brincadeira que a criança teria, mas como sabemos, o brincar é muito mais do que ocupar o tempo ou manipular objetos: é imaginar, criar e experimentar o mundo. Ao deixarmos para trás a ideia de que “a brincadeira da criança é determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo” (Benjamin, 2017, p. 93), abrimos espaço para compreender que o brincar é uma linguagem própria da infância, daí a importância de numa CIF, segundo Benjamin (2017) encontrar um tempo e um espaço em que o brincar é transformado e transformador pela ação da criança, já que “quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva” (Benjamin, 2017, p. 93). Numa CIF, pretende-se que a criança tenha um tempo e um espaço onde possa assumir o controlo para escolher entre envolver-se em brincadeiras já existentes, interrompê-las ou criar brincadeiras. Neste tempo e espaço, a criança segue o caminho das diversas brincadeiras sendo-lhe dada a capacidade de escolher se quer ou não se

manter naquela modelo de brincadeira ou inventar outra. Corroborando a ideia anterior, verificamos que Portugal *et al.* (2016) defendem que a criança, ao brincar, adquire várias aprendizagens que irão auxiliá-la a construir a sua personalidade e a sua identidade. Daí emergem-nos as inquietações de como a infância tem sido concebida ao longo dos tempos, se estamos nutrindo a liberdade para que as crianças teçam o seu próprio universo de possibilidades, ou se as moldámos para que se encaixem no já estabelecido.

## 2.7. Quem nós somos na Infância?

*“Porque é que as crianças, na sua maioria, apenas pintam de branco as nuvens e utilizam a forma em que estão a pensar?” (EM., 2016, s.p, cit. Silva, M., 2022, p. 25-26)*

Na nossa perspetiva a infância é um tempo fugaz e insubstituível marcada pelas primeiras descobertas da criança no mundo. Nesse mundo, a imaginação expande-se sem limites, a curiosidade traça caminhos inexplorados e o brincar revela-se como a linguagem mais autêntica da identidade infantil. Como facilitadores torna-se fundamental um olhar crítico sobre as nossas práticas, tanto dentro quanto fora dos muros da escola e, efetivamente, pensarmos se realmente respeitamos esse tempo ou se, sem perceber, o estamos encurtando ao impor expectativas e critérios que não pertencem às crianças, mas a nós, adultos. E, se por acaso, estamos a desrespeitar esse tempo, que é tão digno delas, é fulcral refletirmos sobre o que podemos fazer para recuperá-lo, encontrando formas de garantir que as crianças tenham espaço para serem, simplesmente, crianças, para não correremos o risco de moldá-las. Diversas vezes, inconsciente ou conscientemente, o adulto, ao conduzir um diálogo, acaba substituindo a espontaneidade que dá lugar à obediência, o lúdico que se torna secundário e o tempo de brincar que é tratado como supérfluo, mas, ao agir dessa maneira, não estaria empobrecendo a experiência humana desde a sua origem? Na prática, muitas vezes, o que acontece é que as ideias infantis são postas de parte, deixando de ser sentidas, brincadas e vividas, portanto, não passam de promessas frágeis, como bolhas de sabão que cintilam ao sol, mas que arrebentam no ar antes mesmo de tocar no chão. Diante de tudo o que foi exposto até agora, ainda na nossa perspetiva, o grande desafio esteja em compreender se a infância se torna apenas uma preparação para o futuro e não um tempo valioso em si. Ao pensarmos dessa forma não

estaríamos reduzindo a experiência de viver ao que vem depois, esquecendo que o presente também deve ser pleno? Sem espaços e com condições reduzidas para exercer esses direitos, a criança não só perde a sua infância, mas também é lançada precocemente num mundo que a reconhece juridicamente, mas não escuta de todo a sua voz. As opiniões das crianças até podem ser consideradas boas, porém, inúmeras vezes, são moldadas conforme a conveniência do mundo adulto, desrespeitando as necessidades infantis. Deste modo, não seria a infância o tempo de sonhar sem pressa, de errar sem receios e de expressar-se com a confiança de que haverá sempre alguém disposto para escutar? Estamos permitindo que a magia da infância floresça ou, sem perceber, apagamos, dia após dia, o brilho do olhar curioso da criança, que vê o mundo como um grande mistério a ser desvendado? Ou estamos, sem perceber, abandonando o encanto de ver desenhos escondidos nas nuvens, de imaginar dragões no céu e de acreditar que podemos voar, mesmo sem asas? Afinal, não seria essa a maior riqueza da infância: acreditar que tudo é possível? Propomos, neste sentido, refletirmos sobre o texto citado por Silva (2022), sendo que o que está em causa não são as nuvens, mas o universo de possibilidades que cada criança observa e interpreta nelas. Seriam castelos flutuantes, animais míticos ou ondas no céu? O que guia a observação será a imaginação livre ou os padrões que a nossa sociedade impõe? Talvez a pergunta mais urgente a ser pensada não seja sobre as nuvens, mas sobre a liberdade de reinventá-las e de interpretá-las:

“Com os olhos postos no céu, vêm-nos à ideia as nuvens que podemos ver nos inúmeros trabalhos das crianças. Talvez nos possamos perguntar sobre o porquê destas serem todas iguais, de norte a sul do país. Talvez quem esteja a ler este texto tenha também na cabeça as nuvens de que lhe falamos... Mas, voltando ao percurso de final do dia, podemos ver nuvens de diferentes cores, tamanhos e formas: cor-de-rosa azulado; branco-esverdeado; manchas amareladas; cinzas-negros; grandes; pequenas; minúsculas; espalmadas; volumosas; animais exóticos; ondas em mar revolto; estradas de pedaços de branco; tapetes suspensos; castelos; batalhas; icebergues; discos voadores e um sem fim de outras possibilidades. Neste olhar a céu aberto, poder-nos-á parecer que estamos a brincar com o jogo dos possíveis. É precisamente nestas possibilidades que nos queremos deter, para compreender porque as nuvens que as crianças desenham e pintam têm sempre a mesma forma e são sempre, ou quase sempre, brancas. Será que não olham para o céu? Claro que olham para o céu, dirão em uníssono. Mas, então, porque não veem outras nuvens? Se, para além de olhar o céu, fizermos uma pesquisa na Internet conseguimos descobrir vários tipos de nuvens, com os seus nomes próprios, como por exemplo esta, que se chama: *Alto cumulus*. Então a questão continua, porque é que as crianças, na sua maioria, apenas pintam de branco as nuvens e utilizam a forma em que estão a pensar? A pergunta fica. Cada um de nós haverá de procurar,

com múltiplos olhares, a resposta para esta questão” (EM., 2016, s.p, cit. Silva, M., 2022, p. 25-26).

Urge repensarmos a infância, para não permanecermos condicionados àquela caixinha cheia de regras impostas. Se as crianças olham para o céu e veem infinitas possibilidades, porque, então, as nuvens que desenharam no papel são sempre da mesma cor, refletindo fielmente o que já foi determinado pelo mundo concreto? O que nos leva a acreditar que a criatividade infantil deve seguir um modelo pré-estabelecido, repetindo formas e cores que já foram definidas pelos *Outros*? Talvez a questão não esteja nas crianças, mas no mundo que as cerca. Desde cedo, são expostas a padrões, a símbolos prontos e a respostas “enlatadas”. Aprendem que o céu é azul, que a relva é verde e que as nuvens são brancas. Mas, e se ousássemos propor outro olhar? E se mostrássemos às crianças que as nuvens podem ser lilases ao entardecer, laranja ao amanhecer ou até mesmo negras e tempestuosas? Infelizmente, cada vez mais a infância parece adequar-se a um formato já pronto. A escola, a sociedade e até mesmo a arte que chega até às crianças nem sempre incentivam a experimentação. O desenho precisa caber dentro de uma margem, a história precisa ter um final coerente e a resposta certa é aquela que alinha ao pensamento do professor. Estamos cultivando criatividade ou conformidade? Se abrissemos espaço para que as crianças (re)criassem o mundo com seus próprios traços e falassem? A infância emerge da liberdade, da coragem de pintar fora das linhas, de contar histórias sem fim, de ver além do que foi dado e inventar aquilo que ainda não existe.

As crianças, paradoxalmente, ocupam um lugar ambíguo na sociedade, e segundo Pollard (1985) vivemos numa era em que, de um lado, as crianças são, simultaneamente, essenciais e irrelevantes e, de outro lado, os adultos esperam que as crianças se comportem de acordo com as crenças que lhes são imputadas. Quando uma criança diz alguma ideia que foge do esperado, a nossa intuição é, rapidamente, descartá-la e rotulá-la como um disparate ou uma infantilidade. Mas, será que o disparate não está na forma como os adultos lidam com essas manifestações infantis? Em vez de censurar a criança, porque não abraçar as ideias infantis, aproveitando-as, podendo-as inserir no diálogo e usá-las como um ponto de partida para promover o pensamento crítico. Ao questionarmos se determinada ideia é adequada ou não de se dizer em sala de aula, podemos descobrir que, o que à primeira vista parecia apenas um devaneio infantil, é na verdade um fundamento interessante e digno de reflexão. O que inicialmente soa como um pensamento desconexo pode, com o devido incentivo, revelar um novo ângulo de análise

e até mesmo inspirar novas descobertas. Assim, transformando-se esse momento numa oportunidade de aprendizagem e de debate enriquecedor dentro da sala de aula, incentivando a criatividade e o pensamento crítico.

As crianças fazem algo infinitamente mais revolucionário: desafiam as normas, sem sequer saber que elas existem, entendendo que:

“É um “mundo de faz de conta” em que o que é verdadeiro e o que é imaginário se confundem estrategicamente para que a brincadeira valha a pena. Aliás, “fazer de conta” é uma expressão que não capta completamente o modo como as crianças introjectam real nas suas brincadeiras, através da transposição de personagens ou situações” (Sarmiento, 2003, p. 62).

Para elas, um sofá-cama pode ser um navio pirata que flutua sobre as águas turbulentas, onde as almofadas tornam-se em ilhas repletas de tesouros e um cobertor transforma-se numa vela que impulsiona a jornada. Uma caixa de papel aos olhos das crianças transforma-se quem sabe num foguete em contagem regressiva para explorar as galáxias distantes, onde os planetas nascem no instante em que são imaginados. Enquanto os adultos se preocupam em decifrar o mundo como ele é, as crianças fazem algo ainda mais incrível: reinventam o que ele pode ser.

Para as crianças, a realidade é uma grande brincadeira com lápis e papel, onde as regras são escritas com traços leves e podem ser apagadas sempre que a imaginação quiser (re)começar. Talvez, o verdadeiro erro dos adultos não seja, só, esquecer a sua capacidade de imaginar, mas também acreditar que as únicas respostas certas são aquelas já conhecidas. Talvez, e só talvez, seja no inesperado, no impossível e no improvável que mora algo revolucionário: na coragem de perguntar *e se...?*

Kohan (2011) acaba por responder aos dilemas resultantes das sessões das CIFs, enfatizando que o grande problema da sociedade contemporânea reside na tendência de tratar a infância com hostilidade, o que faz com que, paulatinamente, as crianças e os adultos depressa se afastem dela. Este afastamento baseia-se, precisamente, no facto de a sociedade conceber a educação da infância como uma preparação voltada para o futuro e para a cidadania, na medida em que as crianças e os adultos acabam por se afastar do

tempo da infância, perdendo a oportunidade de viver em plenitude, o que é, indubitavelmente, uma experiência singular.

Durante séculos, as crianças eram tratadas como adultos em miniatura, não havendo uma clara distinção entre a infância e a fase adulta. Atualmente, muitas famílias colocam a criança no centro das suas preocupações, dedicando um cuidado especial ao seu crescimento biológico e emocional. Assim, Oleques & Zucolotto (2019) convidam os adultos a não se deixarem limitar por uma visão adultocêntrica ou redutora da criança como um ser meramente biológico e cronológico. Embora a criança seja colocada no centro de atenção de muitas famílias e receba um cuidado especial, não se pode vê-la apenas como um corpo que cresce e envelhece ao longo do tempo. Muitos adultos presumem saber o que é melhor para as crianças, impondo-lhes as suas decisões, privando-as da oportunidade de participarem de decisões que as afetam e lhes dizem respeito, mesmo quando as crianças expressam uma vontade contrária. Logo que se começou a entender que as crianças, diferentes dos adultos, requeriam cuidados especiais, surgiram escolas projetadas como locais de ensino de competências académicas, espaços de socialização e formação moral, onde as crianças aprenderiam os valores e os comportamentos considerados importantes pela sociedade. Estas teriam um papel preponderante ao auxiliar na tarefa de ajustar essa infância, no sentido de adaptar as crianças ao que nós, adultos, desejamos que, no fundo, elas sejam, em vez de o que elas tencionam ser, portanto, é imperiosa a necessidade de repensar o lugar da criança.

A criança do mundo contemporâneo mudou, e é, precisamente, com esta nova criança que conversamos. Os infantes estão a viver num mundo repleto de estímulos e de saberes. Este sentimento de menosprezo é, claramente, perceptível na obra *Casa das Estrelas*, da autoria de Javier Naranjo (2013), quando Johana Villa, de oito anos, nos fala sobre o que é ser criança, o quanto é importante lhe darmos voz e o facto de a criança, na maior parte das vezes, perder o espaço ou a voz de se expressar, devido à forma adultocêntrica como a sociedade a entende: “Para mim a criança é algo que não é cachorro. É um humano que todos temos de apreciar” (Naranjo, 2013, p. 29). Oleques e Zucolotto (2019) afirmam que nós, enquanto adultos, para entendermos as crianças na sua simplicidade complexa, devemo-nos afastar das nossas certezas e dos estereótipos, mostrando-nos flexíveis em relação às manifestações expressivas das crianças. A título de exemplo, na obra *Casa das Estrelas*, é-nos mostrado o quanto as crianças são capazes

de verbalizar o que sentem e têm a noção do mundo e de tudo o que as rodeia, porquanto, no entender de Jhonan Sebastián Agudelo, de oito anos, a criança é um “humano feliz” (Naranjo, 2013, p. 28). No entanto, é importante não cair no mito da infância feliz e idealizada, como destaca Calligaris (1994), dado que as crianças também sofrem e têm consciência da dor emocional, ideia expressa por Carol Cristina Toro, de sete anos, ao dizer que “tristeza dói mais” (Naranjo, 2013, p. 98). Todas estas manifestações expressivas congregam-se num conhecimento que as crianças trazem consigo e que os adultos, amiúde, não conseguem compreender nem apreender totalmente quando elas o tencionam expressar.

As crianças revelam a compreensão do mundo contemporâneo de forma bastante original e criativa. De acordo com Naranjo (2013), na obra supracitada, as crianças estão mais próximas da experiência poética do que os adultos, exemplo disso é a forma como Maritza Llano, de oito anos, nos dá uma definição do que é ser poeta: “Qualquer coisa inventada é um poeta” (Naranjo, 2013, p. 81) enquanto, para Nelson Fernando Londoño, de sete anos, ser poeta é “alguém que descobriu algo no mundo” (Naranjo, 2013, p. 80). Tais constatações levam-nos a concluir que as crianças, contrariamente aos adultos, têm a capacidade natural de ver o mundo de maneira criativa e poética, daí a importância de os adultos se darem uma oportunidade para aprenderem junto delas.

A infância mudou, mas será que a nossa forma de ver a criança acompanhou essa transformação? Com o avanço das novas tecnologias, vivemos num mundo onde a informação se difunde com uma rapidez extraordinária, podendo ser apreendida e compreendida em segundos, mas ironicamente, ainda não aprendemos a ouvir verdadeiramente os mais pequenos. Dizemos que são o futuro, mas as moldamos com pressa, encaixando-as em modelos prontos, sem dar tempo para que descubram quem realmente são. Ensinamos a andar, a falar, a ler e a escrever, mas será que ensinamos a imaginar? Somos cercados por tantas respostas prontas,<sup>48</sup> mas será que ainda

---

<sup>48</sup> Com o avanço das tecnologias, um simples *click* e as crianças têm acesso a toda a informação exposta na net, e é importante desde novos, ensinar às crianças que as respostas prontas não exigem pensamento crítico, esforço ou tempo para serem questionadas. São aquelas típicas respostas fáceis, que já conhecemos e replicamos no nosso quotidiano, daí a importância de nós educadores, enquanto for tempo, revertemos essa situação. É tempo ainda, de ser consciente e de optarmos por fazer perguntas que sejam abertas, pois quanto mais aberta for a pergunta, mais liberdade a criança terá para se expressar. Pode-se dizer que as tais respostas prontas nos mantêm na zona de conforto, e numa CIF o que se pretende é sair da zona de conforto, todavia pelos programas curriculares impostos e presos à rotina, e sem tempo para ouvir a criança, escolhemos as respostas prontas que de todo não nos impulsionam a crescer ou a interpretar o sentido das coisas, e para

incentivamos as crianças a fazerem perguntas que realmente importam? Em tempos passados, os segredos do mundo dos adultos, outrora inacessíveis às crianças, que ocupavam uma posição de desvantagem, vistas como versões inacabadas do adulto, hoje revelam-se em partilha. No mundo contemporâneo, Campos & Souza (2003) presenciaram outro tipo de mudanças nas relações entre adultos e crianças em virtude da organização do cotidiano pelos meios de comunicação social e pela sociedade de consumo. Campos & Souza (2003) apontam que a criança de hoje vive o paradoxo de ser, em conjunto, consumidor e objeto de consumo, tendo, inclusivamente, a sua imagem em rótulos para produtos para os quais ela não é o público-alvo. Nos dias de hoje, a infância começou a dissolver-se, tornando-se cada vez mais parecida com a vida adulta, embora os direitos das crianças estejam amplamente defendidos em discursos e documentos oficiais como a Convenção dos Direitos das Crianças (1989), muitas dessas garantias permanecem abstratas, sem aplicação no quotidiano. No entanto, a CIF demonstra o contrário, revelando que ainda há espaço e tempo para a infância. Nesse espaço, a infância não se dissolve na antecipação da maturidade, mas sim a criança é vista como um sujeito pleno, imerso na sua própria temporalidade, linguagem e formas singulares de significar o mundo. Nas palavras de Costa-Carvalho (2017):

“O tempo da comunidade de investigação é diferente do ritmo frenético das modernas sociedades de consumo ou do tempo voraz da inovação tecnológica. É um tempo que se demora nas palavras e nas coisas, tanto quanto elas pedem que nos demoremos.” (Costa-Carvalho, 2017, p. 181).

É tempo de desacelerar o ritmo da infância, permitir enquanto há tempo que as crianças sejam, simplesmente, crianças. A infância é uma experiência filosófica, por excelência, porque é o momento em que a curiosidade e a pergunta ainda não foram domesticadas pela rotina. Para uma criança, tudo no mundo é um enigma esperando ser desvendado. E, é essa capacidade de ver além que faz da infância um tempo revolucionário, um território de descobertas, onde um simples pedaço de papel pode virar um avião, uma pedra pode ser um tesouro ou por detrás de uma sombra pode estar um monstro ou um amigo invisível. Todavia, Andrade (1998) explora a conceção do ser criança na nossa sociedade, fornecendo dados da sua investigação que indicam que a

---

pior ainda, nos conduzem a um modo de pensar automático, limitando a abertura à curiosidade bem como reduz a capacidade da criança fazer perguntas que realmente provocam a mudança do pensamento.

criança ainda é vista como um *ainda não*, algo em que se tornará sujeito um dia, quando for adulto, melhor dizendo, algo que ainda não atingiu a sua plena condição de sujeito e que se desenvolverá para se tornar um adulto completo no futuro. Foucault (2010) aborda a ideia de *corpo dócil*, que se entrelaça com a concepção de Andrade (1998) sobre a infância de uma criança como um *ainda não*. A noção foucaultiana (2010) refere-se à forma como o corpo infantil é historicamente submetido a processos de *disciplina* e normatização, tornando-se um objeto maleável nas mãos das instituições de poder, como a família, a escola e o Estado. São precisamente estas que impõem limites, proibições e obrigações ao corpo infantil, transformando-o em conformidade com o que os adultos esperam, regendo-se pelas normas e valores dominantes da nossa sociedade. Assim, reforça-se a visão redutora da infância como um estágio transitório para a vida adulta em vez de celebrá-la como um período fugaz, pleno de significados, que merece ser vivido pelas crianças.

É, justamente por isso, antes tarde do que nunca, que é fundamental remediar este panorama e a CIF vem pôr um travão na maneira como pensamos sobre o que é ser criança. Não só fora do espaço escolar, mas principalmente nas salas de aula, período no qual as crianças passam a maior parte do tempo da sua infância tornando-se urgente ressignificá-la, libertando-a da noção do *ainda não*. A infância é um tempo do agora, um momento único e irrepetível em que cada criança é totalmente capaz de sentir, de pensar, de imaginar e de transformar o mundo à sua volta, é um caminho de autodescoberta carregando em si o poder de (re)criar o mundo, não como uma antecipação do que virá, mas como um exercício do que já é. No entanto, porque essa ousadia parece desaparecer quando crescemos? Conforme amadurecemos, somos treinados a valorizar o que é prático e previsível. A escola ensina a responder, mas nem sempre a perguntar. Os adultos elogiam o raciocínio lógico, mas desvalorizam a criatividade. E se, na verdade, as crianças souberem ver o mundo de formas que nós já desaprendemos? Segundo a autora (2017)

“Os membros da comunidade de investigação são convidados a nomear as atividades mentais em que se envolvem à medida que as praticam: *não concordo com o que dizes e vou dar-te um contraexemplo; é muito interessante a tua ideia, mas não estás ainda a apresentar uma definição; a hipótese que colocas fez-me pensar de modo diferente...*” (Costa-Carvalho, 2017, p. 181)

Afinal, não são as crianças, com os seus *porquês* infinitos e a sua capacidade de concordar e discordar que as tornam visionárias do futuro? De acordo com Silva *et al.* (2016), independentemente da “(...) existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Silva *et al.*, 2016, p. 24), visto que, o que se pretende é que haja uma “(...) interação entre as crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (Silva *et al.*, 2016, p. 24), pois não é por acaso que se o adulto desse mais espaço para a criatividade infantil, estaríamos, quem sabe, formando os futuros cientistas, artistas e inventores. Além disso, Mesquita *et al.* (2020) consideram que a CIF possibilita ao adulto desempenhar um papel importante no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, uma vez que o mesmo as orienta, as estimula na resolução de problemas e as ajuda “(...) no desenvolvimento do pensamento crítico e na aquisição de aprendizagens holísticas das diferentes áreas do saber” (Mesquita *et al.*, 2020, 114), ao, por exemplo, levantar questões, dar sugestões ou oportunidades para formular e rever as suas ideias quando se envolverem numa metodologia de co-construção do pensamento crítico. Para Silva *et al.* (2016), esta metodologia revela-se como

“(...) conhecimento do mundo implica também o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os *Outros*, nos cuidados *Consigno Próprio*, e a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura, evidenciando-se assim a sua inter-relação com a área de Formação Pessoal e Social” (Silva *et al.*, 2016, p. 85).

Talvez seja hora de inverter os papéis. Porque não vemos o mundo com a mesma admiração e espanto que uma criança sente ao descobrir algo novo? Se pararmos para ouvir de verdade, podemos perceber que a infância é uma parte essencial da experiência humana. Afinal, quando foi que crescemos tanto que esquecemos como é ser criança? E mais importante: Será que ainda dá tempo de lembrá-la? E se a infância nunca se tiver ido embora? Nas palavras de Silva (2022),

“É justamente na infância, e desde cedo, que esse naufrágio tem que ser prevenido, e o discurso de certo anónimo sentado sob as árvores que ressoava nessas e em outras linhas lembra que há que preparar, enquanto a criança é criança, tudo o que a cerca, para lhe fornecer os exemplos e as imagens sãs em que essa se deve

fixar, se encontrar, se conhecer a *Si Mesma*, bem antes de se descrever no mundo” (Silva, M., 2022, p. 264).

Talvez ela more nos bolsos dos nossos casacos, esquecida como um bilhete dobrado ou esteja nos olhos curiosos que um dia tivemos e que, sem perceber, fechamos para tudo que não coubesse na lógica dos adultos. Crescemos com pressa, sempre correndo atrás dos ponteiros do relógio, como o Coelho Branco no *Pais das Maravilhas*, sempre atrasados para compromissos, cuja urgência raramente questionamos. Corremos de um lado para o outro, cheios de tarefas e obrigações, como se o tempo fosse um inimigo a ser vencido. No meio dessa corrida desenfreada, esquecemos de olhar ao redor, de apreciar o inesperado, de perder-nos nas perguntas sem respostas. Trocam-se sonhos por prazos, a imaginação dá lugar à eficiência e a curiosidade infantil dissolve-se na rotina previsível da vida adulta. Mas, será que essa pressa nos leva, de facto, a algum lugar? E no meio dessa pressa, esquecemos como era andar devagar, como era ver o encanto escondido no comum. Mas... e se ainda der tempo? E se bastar fechar os olhos e lembrar? Talvez tudo o que precisemos seja coragem para reaprender a perguntar, para olhar para as nuvens e ver mais do que formas, ver histórias. Para colecionar pedras e folhas como se fossem tesouros mágicos. Para construir castelos de areia sem se preocupar se a maré vai levá-los. Para assoprar um dente-de-leão e confiar que ele sabe exatamente onde levar os desejos. Quando uma criança inventa uma história, ela não está só brincando, está criando infinitas possibilidades de existir, todavia Pacheco (1998) recomenda que o adulto dê às crianças essa liberdade de criarem as suas próprias narrativas através da sua capacidade imaginativa e da linguagem para elaborar as suas perdas, materializar os seus desejos, partilhar a sua vida e animar tudo ao seu redor, dado que a criança é capaz de criar um mundo onde tudo é possível: crescer ou encolher, libertar-se da gravidade e até mesmo tornar-se invisível. Se as palavras que a criança conhece ainda não são suficientes para expressar um sentimento, ela não se rende ao silêncio, ousa criar uma linguagem. Como no capítulo 2.5, quando uma criança perguntou: “*Como se inventa uma palavra?*” e, desse questionamento, emergiu a ideia de que cada uma poderia nomear o que antes não tinha nome. E se o mundo é moldado pela linguagem, então, ao inventar palavras, a criança não estaria, de certa forma, redesenhando a própria realidade. Se a realidade lhe parece injusta, a criança não se resigna, ela a recria. Na sua imaginação, pode surgir um universo alternativo onde as regras são outras, onde o impossível se torna possível e onde tudo pode acontecer de um modo diferente. A título de exemplo, no Anexo I, no subcapítulo a seguir, veremos que a personagem Alice aparece de costas na capa do livro,

tornando impossível ver o seu rosto. Diante dessa ausência de identidade visual, as crianças não se limitaram à incerteza, transformaram-na em uma oportunidade. Começaram a imaginar quem era Alice, quais seriam as suas características físicas, que acessórios usaria e, sobretudo, como esses elementos se relacionariam com sua visão de mundo. É assim que as crianças assumem o controle do universo à sua volta e se tornam arquitetos do seu próprio universo imaginário, onde podem exercer controle e, com o apoio do adulto, encontrar alegria na exploração de infinitas possibilidades.

## 2.8. Exemplos de vozes da infância

*“A experiência de ser criança implicaria a manifestação de certa subjetividade infantil, para a qual diversos procedimentos, práticas, condições, imagens e esquemas de percepção, poderiam contribuir em sua aparente neutralidade” (Silva, M., 2022, p. 51).*

Quando criamos o hábito da escuta, as vozes das crianças são reconhecidas e respeitadas, fazendo com que, Salles (2008), investigadora na área da educação, e um dos seus alunos, o Gabriel, se reconheçam como inventores do próprio conhecimento sobre o mundo:

*“Eu adoro essas coisas... Eu ouço e falo quando uma pessoa fala uma coisa, [...] por exemplo: ele fala que um besouro come carne, aí, digo que o besouro não come carne. (...) tem muitas coisas que a professora explica e, aí, eu sei de coisas que eu nunca tinha ouvido falar. Aí, eu ouço, aprendo e respondo” (Gabriel) (Salles, 2008, p. 150).*

Considerando a ideia de que a criança é capaz de participar ativamente na construção do diálogo conduz à questão que Santos (2011) aborda sobre a obtenção de um termo de consentimento informado, que retrata uma situação na qual uma criança desafia, logo à partida, com uma afirmação pertinente:

*“– Que cena, esta pergunta: se nós queremos! Não queres que a gente te diga que não, pois não?”*

*– Tu é que decides se queres participar no estudo, és tu quem escolhes. Eu só te estou a perguntar se realmente queres participar ou não, e se quiseres podes sempre optar por desistir no decorrer do processo!*

– *Eu não disse que não queria!*

(Santos, 2011, p. 72)

O excerto anterior demonstra que é, efetivamente, possível que as vozes das crianças sejam escutadas e que basta que o facilitador (Santos, 2011) as guie, sem lhes imputar as suas crenças enraizadas. A partir do início do diálogo, destaca-se que a criança confronta a investigadora Santos (2011) com a inevitabilidade de ter de participar, o que sugere que a mesma traz consigo um modo específico de se relacionar com os adultos. Nesta dialética não parece haver espaço para negociação ou confronto de poder, indicando uma relação de desigualdade, na qual a criança percebe que a sua participação não é uma escolha, mas sim uma obrigação, colocada sobre ela pelo adulto ou, até, pelo contexto em que se encontra. Pelo contrário, a criança prosseguiu o diálogo, mostrando que deseja abrir espaço para o diálogo, contribuindo assim para o questionamento das relações de poder. Consequentemente, os infantes não devem ser submetidos a perguntas ou atividades sem antes terem a oportunidade de expressar o que sentem, seja em relação às suas preferências ou às suas limitações. O início do diálogo apresenta, assim, a necessidade da investigadora (Santos, 2011) estar atenta e sensível às relações de poder que podem surgir nos diálogos intergeracionais.

Consideramos essencial não apenas registar os exemplos de outras investigadoras como Salles (2008) e Santos (2011), mas também documentar com uma das nossas experiências aplicadas na CIF. O grande desafio, talvez, seja nós enquanto adultos questionarmos o que significa olhar para a infância com a atenção que ela merece, dado que

“O pensamento na infância tem os mesmos objetivos do pensamento na idade adulta – conferir sentidos à realidade circundante, sobretudo quando ela se mostra enigmática e confusa – mas a ênfase pode ser colocada tanto na imaginação, quanto no formalismo lógico do pensamento. Diferentes caminhos para chegar ao mesmo destino” (Costa-Carvalho *et al.*, 2017, p. 733).

Quando ajustamos o nosso comportamento dentro do espaço escolar, a infância acaba por revelar-se como um território fértil, onde tudo pode ser uma pergunta e qualquer

coisa pode se tornar uma descoberta. É um tempo onde uma simples ilustração pode transformar-se num mistério a ser desvendado, onde uma personagem pode ter ou não óculos, onde um animal pode crescer ou encolher dependendo da imaginação de quem o vê. As crianças não apenas escutam histórias, elas entram nelas, brincam com as palavras, reinventam os significados e transformam cada detalhe numa possibilidade infinita.

Recorremos a um exemplo desenvolvido no início do percurso enquanto mestranda, centrado na questão da identidade, temática que sempre despertou o nosso interesse. O Anexo I reúne a transcrição integral do primeiro encontro filosófico, que veio a prolongar-se em sessões subsequentes, possibilitando um aprofundamento gradual e consistente da problemática em análise. Importa salientar que no Anexo I todos os nomes atribuídos às crianças são de carácter fictício, tendo sido assegurado o cumprimento dos protocolos éticos da investigação. As sessões foram gravadas em áudio mediante consentimento prévio, sendo os registos utilizados exclusivamente para fins académicos, garantindo a confidencialidade e a proteção integral da identidade das crianças participantes. Após ouvirem, atentamente, a história *Alice no País das Maravilhas* de Lewis Carroll (2020), a comunidade escolheu a pergunta: *Alice usa óculos?* De onde surgiu essa dúvida? Teria a ilustração da capa divergido da imagem que construíram nas suas mentes? Esse pequeno detalhe, que no início parecia aparentemente insignificante, revela como a imagem não apenas complementa a leitura, mas também a orienta, despertando questionamentos que vão além do que está explícito, dado que

“Quantas ocasiões perdemos nós de conhecer um ou vários aspectos da psique dos nossos alunos, justamente por não lhes facilitarmos a sua livre e espontânea expansão, ou por deixarmos de dar a devida atenção, a algum ou alguns desses característicos desenhos, em que a criança põe todo o fulgor da sua imaginativa indisciplinada. Temem-se os vôos ousados da fantasia infantil?”  
(Pena, 1926, p. 21)

A dúvida sobre os óculos de Alice nasce da necessidade de preencher uma lacuna na representação visual da personagem na capa do livro. Essa lacuna visual transforma-se, então, num convite à imaginação e à análise crítica:

– *Ok, porque é que a Alice precisa de óculos na vossa opinião?*

– *É para ver as coisas melhor.*

– *É porque ela não vê bem.*

– *É para ver os Outros, as pessoas que estão invisíveis.*

– *É para ver mais perto.*

– *O que vocês acham? Mais alguma ideia?*

– *Porque se a Alice tivesse óculos ela seria visível.*

(...)

– *A Alice se tira os óculos vai estar tudo borrado, desfocado.*

– *Sim, e como sabes isso?*

– *É porque se eu tirar os óculos e olhar para as pessoas fica desfocado.*

(...)

– *Ela devia usar os óculos para ver a lagarta.*

– *Se calhar também a lagarta era pequena.*

– *Porque as lagartas são pequenas. E ela pode ter os óculos quando for ver a lagarta que é pequena, porque ela só tinha oito centímetros, então ela era muito pequenina e então tinha usado os óculos para ver mais perto.*

– *E tu Luana?*

– *Parece que quando a gente não usa óculos fica tudo borrado, desfocado, tudo azul e amarelo, tudo colorido, de todas as cores, fica às vezes verde e preto.*

(Anexo I, grupo de crianças do 3º ano) <sup>49</sup>

A pergunta *Alice usa óculos?* ganha ainda mais profundidade quando revisitamos a icónica cena do seu encontro com a lagarta. Frágil sobre o cogumelo, Alice observa a criatura envolta em volutas de fumaça, enquanto esta a encara com indiferença. Mas como uma menina, tão curiosa e ávida por entender o mundo, consegue captar os detalhes dessa figura minúscula? Teria ela uma visão excecionalmente aguçada ou, quem sabe, um par de óculos invisíveis que lhe permitiriam ver para além do óbvio? E se Alice precisasse de óculos, como isso mudaria a forma como ela vê e interage com o mundo ao seu redor? A necessidade de ver e interpretar aquilo que é pequeno e enigmático reforça a importância do olhar atento e da perceção detalhada, aspetos que as crianças, naturalmente, exercitam ao levantar questionamentos como esse. No entanto, até que ponto a visão de Alice é literal e até que ponto é metafórica? Será que ver melhor significa apenas ver com os

---

<sup>49</sup> Nesta e nas transcrições seguintes, foi autorizada a gravação das vozes das crianças, para efeitos exclusivos de investigação.

olhos ou também perceber além do que está evidente? Alice estaria realmente vendo a lagarta com clareza ou a sua visão estaria, de alguma forma, embaçada pela sua própria confusão e transformação ao longo da história? Além disso, essa questão leva-nos a pensar: E se Alice usasse óculos, como isso alteraria a narrativa? Teria ela uma percepção diferente do *Pais das Maravilhas*? A sua forma de explorar o desconhecido seria outra? Os óculos, enquanto símbolo, poderiam representar um filtro, uma forma de interpretação da realidade que ora aproxima, ora distorce o que se vê. Assim, um simples detalhe ausente na ilustração se desdobra num universo de possibilidades, levantando novas leituras sobre a obra e sobre o próprio ato de ver e compreender.

A ilustração da capa, que aparentemente seria apenas um elemento gráfico complementar à leitura, torna-se, para as crianças, um espaço de investigação e questionamento, uma vez que, as crianças não estavam apenas concentradas nas palavras proferidas, os seus olhares curiosos percorriam a capa, explorando cada detalhe enquanto segurávamos o livro em mãos e narrávamos a história. “Todas as crianças experimentam o desejo de traduzir pela imagem a sua visão pessoal das coisas” (Aberdam, 1932, p. 337) e o que à primeira vista, parecia ser algo irrelevante, aos nossos olhos, a ilustração transformou-se num verdadeiro mistério a ser desvendado pelas crianças. Foi nesse momento que percebemos como os mais pequenos observam o mundo com sensibilidade, formulam questões inesperadas e encontram respostas repletas de criatividade, perguntas que, muitas vezes, os adultos não fariam. A observação atenta da capa do livro impulsionou novas indagações e interpretações, revelando como as crianças constroem conhecimento a partir dos elementos visuais e do contexto narrativo. A ausência de detalhes faciais na ilustração, porque só era visível a parte das costas, fez com que as crianças recorressem à imaginação para preencher os vazios da identidade da personagem, levando a uma discussão sobre qual seria a aparência, que possível acessório a mesma teria e até sobre como Alice poderia observar o mundo, caso usasse óculos. Esse exercício reforça a noção de que contar uma história é um processo criativo, no qual as crianças participam ativamente na co-construção de ressignificados que atribuem ao mundo.

No desenrolar do debate, a investigação desdobra-se em diferentes direções. As crianças debatem o impacto do uso de óculos na forma como Alice observa o mundo, relacionando-o à sua própria experiência. Aqui, o diálogo aproxima-se do conceito de

percepção sensorial e da relação entre o sujeito e a sua realidade. A questão de Alice ser estudiosa por usar óculos introduz um estereótipo cultural, ligando o acessório à erudição e ao espaço escolar:

– *Tenho outra pergunta para vocês, se a Alice usa óculos é porque ela é estudiosa?*

– *Acho que sim.*

– *Ela pode os ter na escola.*

– *E também ela pode usar os óculos para ver melhor o quadro.*

(Anexo I, grupo de crianças do 3º ano)

Esse desvio na investigação mostra como as construções sociais influenciam a interpretação de objetos e características pessoais. O diálogo, sobre a lagarta, que surge ao longo da história, amplia a investigação para o campo da proporção e da fantasia, levando as crianças a questionarem a escala dos elementos dentro da narrativa:

– *Eu só queria saber porquê que a lagarta tem oito centímetros e ela é quase do tamanho da Alice.*

– *A lagarta é quase do tamanho da Alice?*

– *Não, devia ser uns oito metros.*

– *A lagarta tem oito centímetros.*

– *Oito metros.*

– *Oito centímetro é pequenina?*

– *Mas parecia que ela era quase do tamanho da Alice.*

– *Mas então, será que a lagarta era muito grande? Ou será que a Alice era muito pequena?*

– *Tinha oito milímetros, e ela é quase do tamanho da Alice.*

– *Não, oito centímetros.*

– *Oito centímetros é mais ou menos isto assim... vocês têm a régua podem ver quanto é!*

(Anexo I, grupo de crianças do 3º ano)

Afinal, a lagarta é realmente pequena ou Alice é que cresceu além do que se considerava normal? No estranho mundo em que se encontra, onde comer um pedaço de cogumelo pode fazê-la encolher ou crescer descontroladamente, o que significa, de facto, ser grande ou pequeno? Ou será que o próprio conceito de tamanho é incerto nesse mundo? Se a Alice encolhesse novamente, a lagarta pareceria maior? E se a lagarta também mudasse de tamanho, quem estaria grande e quem estaria pequeno? Será que ser grande ou pequeno depende apenas da perspectiva de quem observa? A lagarta, repousando, tranquilamente, sobre a folha, parece perfeitamente confortável com a sua proporção, enquanto a Alice, desconcertada pelas constantes mudanças de altura, vê-se perdida num mundo onde as referências habituais não fazem mais sentido. Seria o próprio mundo que se expande e se contrai ou é a Alice que precisa aprender a ajustar-se a novas dimensões físicas e simbólicas para compreender a sua jornada? Essas perguntas revelam como o pensamento infantil transita entre a lógica e a imaginação, interligando os elementos visuais e narrativos para construir hipóteses sobre o funcionamento do mundo da história. Tais perguntas mostram como o conceito de identidade, dentro da literatura infantil, muitas vezes, está relacionado com a adaptação e a mudança de proporções que transforma como um personagem se posiciona dentro do seu próprio universo. A mudança de tamanho não só altera a forma como Alice percebe o mundo ao seu redor, mas também define como ela se encaixa ou não naquele espaço. Quando Alice se torna muito pequena, sente-se vulnerável e deslocada; quando cresce demais, a sua presença torna-se intimidadora e fora de contexto. Ao trazer essa questão para a CIF, as crianças ao brincarem com essas variações de tamanho, começam a explorar conceitos matemáticos de maneira intuitiva, percebendo que os tamanhos das personagens da história dependem da posição, da perspectiva e até mesmo da subjetividade que influenciam a forma como interpretamos o mundo ao nosso redor.

A investigação, que inicialmente partiu do conceito de identidade da Alice, acabou por se expandir para discussões sobre percepção, imaginação, tamanho, estereótipos e construção narrativa. A questão inicial *Alice usa óculos?* parecia uma questão irrelevante, tendo-nos inicialmente levado a pensar que não se obteria nenhuma aprendizagem nem algum conteúdo filosófico. Contudo, para nosso espanto, esta questão revelou-se transformadora, desencadeando uma série de questionamentos e descobertas, demonstrando a profundidade e a flexibilidade do pensamento infantil, que transita por diferentes domínios do conhecimento, tecendo relações entre aspetos visuais, culturais e

lógicos. O conceito de percepção foi um dos primeiros explorados, pois as crianças começaram a refletir sobre como Alice observa o mundo.

A imaginação, por sua vez, desempenhou um papel essencial nesse processo. Perante a ausência de detalhes faciais de Alice, na ilustração, as crianças foram, naturalmente, levadas a preencher essas lacunas com hipóteses criativas. O facto de a história não fornecer todas as respostas de maneira explícita permitiu que a interpretação infantil fosse além do texto, incorporando elementos subjetivos e vivências explorando diferentes possibilidades narrativas. O debate sobre o conceito de tamanho emergiu de forma espontânea, quando as crianças começaram a questionar a escala dos personagens dentro da narrativa. O tamanho da lagarta, por exemplo, tornou-se um ponto de curiosidade: Seria ela realmente pequena ou Alice é que estava grande? Esse questionamento levou à compreensão de que grande e pequeno não são conceitos absolutos, mas sim relativos ao contexto em que se inserem. Assim, a discussão ampliou-se para a relação entre espaço e identidade, levando as crianças a refletirem sobre como as mudanças de tamanho podem afetar a forma como uma personagem se vê e como interage com os outros elementos da história.

Os estereótipos emergiram no diálogo, especialmente, na associação entre o uso de óculos e o facto de Alice ser estudiosa. Essa percepção revelou como desde cedo as crianças absorvem construções culturais que influenciam as suas interpretações. Ao questionarmos as crianças se a Alice usa óculos é porque ela é estudiosa? A Daniela, por exemplo, ao dar-nos como resposta que ela pode usar os óculos para ver melhor o quadro, fez a comunidade associar que quem usa óculos lê muito ou porque é mais inteligente levando-nos à reflexão sobre como símbolos visuais podem carregar significados socialmente construídos, moldando percepções sobre a identidade e o comportamento. Por fim, toda essa exploração entrelaçou-se na construção narrativa, onde as crianças começaram a compreender que uma história não se limita ao que está escrito no texto. Elas perceberam que a interpretação é um processo ativo, onde cada leitor ou ouvinte pode criar significados diferentes a partir dos elementos visuais, simbólicos e contextuais presentes na narrativa.

## **Capítulo III**

### **A inter-relação entre a Identidade Pessoal e a Identidade Narrativa**

### 3.1. A Identidade Pessoal e a Identidade Narrativa

“Porque será, de facto, que o acto de narrar está tão próximo do lar e do núcleo da nossa experiência? Talvez seja porque a nossa própria existência é inseparável do relato que podemos fazer de nós mesmos. É ao narrarmo-nos que nos damos uma identidade” (Ricœur et al., 1981, p. 156).<sup>50</sup>

Após o exposto nos capítulos anteriores, e tendo como objetivo a articulação da escuta e da voz com a construção da identidade, torna-se importante clarificar a pertinência de valorizar a construção da identidade pessoal através da narrativa. Nesta ordem de ideias, consideramos que, indo ao encontro das teses de Ricœur (1990), o desenvolvimento humano é como uma metamorfose, que ocorre pela experiência narrativa, na qual os sujeitos se compreendem a *Si Mesmos como um Outro*, pois “a compreensão de *Si* é uma interpretação; a interpretação de *Si*, por sua vez, encontra na narrativa, entre outros signos e símbolos, uma mediação privilegiada” (Ricœur, 1990, p. 138).<sup>51</sup>

Neste sentido, andaremos à volta do conceito de sujeito infantil, ainda que Ricœur (1990) não se refira especificamente à criança ou ao adulto, propõe, na sua obra, a ideia de um sujeito como aquele que se encontra em (des)construção, constituindo-se a partir de tudo aquilo que o afeta, desafia e até questiona as estruturas existentes, (re)definindo e (re)modelando as suas realidades.

Nas palavras de Gagnebin, as “crianças e artistas se põem a experimentar com o mundo, isto é, a destruí-lo e a reconstruí-lo, porque não o consideram como definitivamente dado” (Gagnebin, 2014, p. 175). O desenvolvimento da criança enquanto pessoa não acontece inesperadamente, pelo contrário, ela vai-se construindo ao longo do tempo, constituindo-se com a mediação de *Si Própria* através da hermenêutica, já que, quando interpreta um texto, interpreta-se a *Si Mesma*: “mediante reflexões, mediações e confrontação *Consigo Mesmo*, volve a *Si Mesmo* como um *Si* maduro, que foi reconhecido reflexivamente” (Garrido, 1994, p. 118). Não só é mediada por *Si Própria*,

---

<sup>50</sup> Do original: “Pourquoi, en effet, l'acte de raconter est-il si proche du foyer et du noyau même de notre expérience? C'est peut-être parce que notre propre existence est inséparable du récit que nous pouvons faire de nous-même. C'est en nous racontant que nous nous donnons une identité” (Ricœur, 1981, p. 156).

<sup>51</sup> Do original: “La compréhension de soi est une interprétation; l'interprétation de soi, à son tour, trouve dans le récit, parmi d'autres signes et symboles, une médiation privilégiée” (Ricœur, 1990, p. 138).

como também a criança é mediada pelo *Outro*, pela linguagem e pela escuta ativa nas suas relações interpessoais, que ocorrem, simultaneamente, obtendo a aquisição de conhecimentos e possibilitando encontrar-se a *Si*, não apenas no seu mundo, mas no pertencer e no integrar-se nos mundos dos *Outros*, na medida em que, e de acordo com Silva (2011),

“(…) em toda cultura, há mediação simbólica da ação que se sobressai pela manifestação da linguagem, a qual acaba por revelar a reflexão sobre o ser. Compreender o ser é compreender suas relações com essas mediações, que são anteriores ao ato mesmo da compreensão, cuja função é fazer pensar, transformar visões de mundo, ou seja, colocar em funcionamento a consciência reflexiva” (Silva, 2011, p. 22).

Importa mencionar que os facilitadores, os professores e os pais devem auxiliar a criança nesta caminhada de autodescoberta, incutindo-lhe hábitos de leitura, de escrita e de diálogo como forma de ampliar o seu horizonte, porque, quando as crianças criam, contam e (re)contam histórias, podem traçar vários itinerários, a partir dos quais as crianças-ouvintes elaboram perguntas e sugerem diferentes finais para a história, como se pode verificar nas palavras de Ricœur (1990):

“No percurso conhecido da minha vida, posso traçar vários itinerários, tramar várias intrigas, em suma, contar várias histórias, na medida em que, a cada uma, falta o critério da conclusão, o *sense of an ending*” (Ricœur, 1990, p. 190).<sup>52</sup>

Ricœur (1990) começa o excerto mencionando que é pelo “percurso conhecido da minha vida, posso traçar vários itinerários” (Ricœur, 1990, p. 190),<sup>53</sup> referindo-se ao modo como o sujeito ao agir e ao tomar decisões se expõe a uma panóplia de possibilidades e experiências que, em conjunto, vão tecendo a sua vida até ao momento presente. O mesmo filósofo (1990) observa que o sujeito pode contar e (re)contar diferentes histórias de *Si Mesmo*, precisamente porque a vida está em constante movimento. Enquanto estamos vivos, não há um ponto final. Propomos, mais uma reflexão em conjunto: o *Eu* que hoje conta uma história é o mesmo que a viveu? Ou será

---

<sup>52</sup> Do original: “Sur le parcours connu de ma vie, je peux tracer plusieurs itinéraires, tramer plusieurs intrigues, bref raconter plusieurs histoires, dans la mesure où, à chacune, manque le critère de la conclusion, ce *sensé ojan ending*” (Ricœur, 1990, p. 190).

<sup>53</sup> Do original: “(…) parcours connu de ma vie, je peux tracer plusieurs itinéraires” (Ricœur, 1990, p. 190).

já *Outro*, transformado pelas experiências, pelo tempo, pelas novas formas de olhar? E aquele que voltará a contá-la, no futuro, será ainda o mesmo ou alguém diferente, com outras compreensões? Pode-se afirmar que o sujeito continua a ser o mesmo, mas com diferentes versões de *Si Mesmo* ao longo do tempo, pois se repararmos, há sempre uma discrepância entre o vivido e o contado, e é nesse intervalo que paramos para olhar para trás, dar sentido ao que vivemos, compreender o que somos no presente e, assim, abrir espaço para novas formas de viver o que ainda está por vir.

Surgem novas inquietações: Será possível falar de uma só narrativa de vida? A propósito da ideia de sujeito em Ricœur (1990), compreendemos, após refletirmos, que a vida do sujeito se constrói como uma história, tecida ao longo do tempo pelas escolhas que faz, razão pela qual está sempre em movimento, (re)definindo-se e (re)construindo-se, onde “as histórias criam uma realidade própria, tanto na vida como na arte” (Bruner, 1997, p. 46). As ideias de Ricœur (1990) e de Bruner (1997) revelam-se particularmente pertinentes no contexto da CIF, onde a pluralidade de vozes e perspectivas se complementam, dado que uma criança e um adulto podem narrar a mesma história, mas aquilo que ressoa em cada um será radicalmente diferente, e talvez seja precisamente essa diversidade de leituras que torna a vida passível de narrativa: plural, inacabada e aberta.

Ainda que tenhamos por base o conceito de narrativa em Ricœur (1990), o sujeito sobre o qual desejamos conversar não é o adulto, é a criança que desempenha papéis tanto como criadora de histórias (criança-falante) como intérprete do que escuta (criança-ouvinte). A criança-falante coloca-se por inteiro naquilo que diz, seja através de palavras, seja através de outras formas de expressão, caracterizando-se como um “sujeito de carne e osso, feito ao mesmo tempo de razão e emoção, transpassado pela experiência e capaz de refletir sobre *Si Mesmo*” (Passeggi, 2016, p. 71). Só podemos verdadeiramente compreender o sujeito infantil, a partir das práticas com crianças em CIF, e com a leitura da obra *Soi-même Comme un Autre*, de Ricœur (1990), dedicar-nos-emos ao propósito de determinar a essência da identidade pessoal. A nossa reflexão debruçar-se-á não só sobre o agente da ação e o *Outro* como elemento fundamental para o *Eu*, mas também, acerca da construção da história pessoal de cada um. A partir da identidade pessoal, propomos pensar a criança como uma borboleta em processo de metamorfose: um sujeito em constante transformação, que se (re)inventa à medida que se narra. E se a vida da criança fosse como a metamorfose da borboleta? Um percurso feito de passagens, onde cada fase anuncia a próxima, mesmo quando tudo parece ter chegado a um fim. Tal como a

borboleta precisa romper o casulo para existir, também a criança é chamada, ciclicamente, a romper com as versões antigas de *Si*. À medida que cresce, a criança passa por mudanças no corpo como o alongamento dos membros, as alterações na coordenação motora, a queda dos dentes de leite e, mais tarde, as transformações da puberdade. Mas não é só o corpo que muda, à medida que cresce, o seu pensamento torna-se mais complexo, visto que começa a desenvolver a capacidade de abstração e de metacognição, e todas as formas antigas de compreender e de se expressar já não acolhem o que a criança sente e pensa e as novas, ainda frágeis, estão por construir. Nesse intervalo, a criança percebe a urgência de se (re)inventar, de criar outras linguagens para dizer o mundo e para se reconhecer nele. Esse voo, que a criança dá, curiosamente, é incerto, mas necessário, um processo, no qual aprende a voar no próprio ato de se narrar, mesmo sem saber com clareza para onde as suas asas a levarão, e claro que nesse processo a presença dos adultos (facilitadores, educadores e pais) é essencial, pois são eles que acolhem, acompanham e amparam a criança nesse caminho de autodescoberta, ajudando-a a reconhecer que não está sozinha enquanto aprende a ser quem é.

A obra de Ricœur (1990), publicada em 1990, encontra-se estruturada em dez capítulos. Em cada um deles, o leitor é convidado a acompanhar o desenvolvimento da sua reflexão em torno da filosofia do sujeito. Trata-se de uma tentativa de compreender a constituição do *Si*, analisando-a a partir de vários prismas complementares: a linguística, que evidencia a ligação entre linguagem e identidade; a fenomenológica, centrada na experiência vivida; a hermenêutica, que sublinha a importância da interpretação e da construção de sentido; e a ética, que levanta questões sobre a responsabilidade e a ação no mundo.

Nos dois primeiros capítulos, Ricœur (1990) aborda a filosofia da linguagem, recorrendo à semântica e à pragmática com o objetivo de explorar as relações que se estabelecem no agir. Inicialmente, o filósofo (1990) procura compreender de que modo a identidade pessoal começa a constituir-se; e de facto, chega à conclusão de que ela só se constitui a partir do momento em que o sujeito se reconhece a *Si Próprio* e se define pela linguagem, entendendo a enunciação como o ato de expressar discursos. Essa identificação do *Si* é descrita como a primeira e é frágil, uma vez que o sujeito se encontra em constante evolução, influenciada por diversos fatores, como as experiências pessoais, as interações sociais e os contextos culturais.

Nos capítulos III e IV, Ricœur (1990) mostra que a filosofia da ação e da linguagem estão profundamente ligadas, ao afirmar que “é nos atos de discurso que o agente da ação se designa a *Si Mesmo* como aquele que age” (Ricœur, 1990, p. 29).<sup>54</sup> Inspirando-nos na teoria de Ricœur (1990), quando uma criança fala sobre as suas intenções, opiniões e objetivos, está a revelar parte da sua identidade e a forma como percebe o mundo, demonstrando-se, deste modo, que a linguagem e a ação se transformam dialeticamente.

Nos capítulos V e VI, Ricœur (1990) salienta que é por meio da narrativa que os sujeitos constroem e atribuem significado às suas vidas, permitindo-nos esta significação compreender a importância da CIF para o desenvolvimento e construção da identidade narrativa, que é manifestada pela “dialética da ipseidade e da mesmidade” (Ricœur, 1990, p. 167).<sup>55</sup> Para o filósofo (1990), a expressão identidade narrativa “pode ser entendida por convenção de linguagem, de identidade do personagem” (Ricœur, 1990, p. 168).<sup>56</sup>

Neste âmbito, a identidade narrativa constrói-se entre o passado e o futuro, o que possibilita à criança compreender-se pelas categorias ricœurianas de *idem* (a mesmidade) e de *ipse* (a ipseidade), que significam mesmo e próprio, respetivamente, e cuja origem provém da língua latina.

Quanto à mesmidade, esta entende-se como o que se mantém igual enquanto a ipseidade se refere àquilo que tem a capacidade de se transformar, de se modificar. Relativamente à identidade *idem*, Fernandes (2015) considera que

“(…) sugere uma visão da identidade imediata e absoluta, colocando de lado o seu carácter reflexivo e relacional. Esta estabilidade característica da identidade *idem* não vai de encontro ao que sentimos com a nossa identidade, como algo que se encontra entre “permanecer o mesmo” e “permanecer diferente”. Deste modo, a identidade *idem* parece ser insuficiente para definir o conceito de identidade pessoal. É neste sentido que Ricœur introduz o conceito de identidade *ipse*, como

---

<sup>54</sup> Do original: “ (...) c'est dans des actes de discours que l'agent de l'action se désigne comme celui qui agit” (Ricœur, 1990, p. 29).

<sup>55</sup> Do original: “ (...) la dialectique de la mêmeté et de l'ipséité” (Ricœur, 1990, p. 167).

<sup>56</sup> Do original: “ (...) peut être appelée, par convention de langage, identité du personnage” (Ricœur, 1990, p. 168).

um uso da identidade capaz de mudança, capaz de se afirmar perante *Si* e perante o *Outro*” (Fernandes, 2015, p. 9).

A ipseidade apresenta-se como a capacidade de autorreflexão, conseqüentemente, o *Eu* é capaz de sair de *Si* para se transformar e até se compreender. No entanto, o *Eu* só se realiza na articulação entre a identidade *idem* e a identidade *ipse*, e no confronto com o *Outro*, onde a *intersubjetividade* e a alteridade se entrelaçam. Na CIF, é no encontro com a diferença, com o *Outro*, que o *Eu* se afirma, se transforma e reconhece, no espelho da alteridade, a incompletude que lhe é própria. Nas palavras de Ricœur (1990),

“Enquanto permanecemos no círculo da identidade-mesmidade, a alteridade do *Outro* — que não o *Si Mesmo* — não se apresenta como algo verdadeiramente original: o «*Outro*» surge, como se pode notar de passagem, apenas na lista dos antónimos — ao lado de termos como «contrário», «distinto», «diverso», entre outros. O título da obra sugere, porém, uma alteridade capaz de ser constitutiva da própria ipseidade. A situação transforma-se profundamente quando se associa a alteridade à ipseidade: trata-se, então, de uma alteridade que não é — ou que não é apenas — a própria ipseidade. *Soi-même Comme un Autre* sugere, desde o início, que a ipseidade do *Si Mesmo* implica uma relação com a alteridade tão íntima que uma não pode ser pensada sem a outra — mais ainda, que uma transita para a outra, como se diria em linguagem hegeliana. Ao *como* do título queremos atribuir um sentido forte: não apenas o de uma simples comparação — o *Si Mesmo* semelhante a um *Outro* —, mas sim o de uma implicação constitutiva: o *Si Mesmo* enquanto... *Outro*” (Ricœur, 1990, p. 13-14).<sup>57</sup>

Nesta ordem de ideias, considera-se que a criança-falante, ao narrar as suas experiências, interpretá-las, dá-lhes significado, já que “narrar, como se observou, consiste em criar um espaço imaginário para explorar experiências de pensamento, onde

---

<sup>57</sup> Do original: “Tant que l’ont reste dans le cercle de l’identité-mêmeté, l’altérité de l’autre que soi ne se présente rien d’original : «autre» figure, comme on a pu le remarquer en passant, dans la liste des antonymes seulement - de comparaison est suggéré par notre titre, une altérité telle qu’elle puisse être constitutive de l’ipséité elle-«même». À côté de « contraire », « distinct » « divers », etc. Il en va tout autrement si l’ont met en couple l’altérité avec l’ipséité. Une altérité qui n’est pas – ou pas seulement ‘ipséité elle-même. Soi-même comme un autre suggère d’entrée de jeu que l’ipséité du soi-même implique l’altérité à un degré si intime que l’une ne se laisse penser sans l’autre, que l’une passe plutôt dans l’autre, comme on dirait en langage hégélien. Au “comme”, nous voudrions attacher la signification forte, non pas seulement d’une comparaison – soi-même semblable à un autre -, mais bien d’une implication : soi-même en tant que ... autre” (Ricœur, 1990, p.13-14).

o juízo moral é aplicado de maneira hipotética” (Ricœur, 1990, p. 200).<sup>58</sup> A criança-falante, enquanto conta a sua história à criança-ouvinte, procura compreender a sua trajetória, os seus desafios, os seus sucessos e fracassos. Nesta linha de pensamento, entende-se que as afirmações de Ricœur (1990), encontram a sua perfeita ilustração numa citação de Fernando Pessoa (Bernardo Soares), no *Livro do Desassossego*:

“As coisas não valem senão na interpretação delas. Uns, pois criam coisas para que os *Outros*, transmudando-as em significação as tornem vida. Narrar é criar, pois viver é apenas ser vivido” (Soares, 1998, p. 177).

Subscrevemos as palavras de Soares (1998) sobre o ato de narrar e de interpretar, que nos fazem pensar que, no contexto de CIF, as coisas não têm significado intrínseco, sendo a interpretação que nós fazemos delas que lhes confere valor e sentido. Algumas crianças criam, por exemplo, histórias ou eventos, e outras, ao interpretá-las, tornam-nas vivas, o que confirma que narrar é visto como um ato de criação.

No capítulo VI, Ricœur (1990) argumenta que a narrativa desempenha um papel decisivo na vida do sujeito, ao permitir-lhe conhecer-se a *Si Mesmo* e reconhecer-se como um ser de *intersubjetividade* e de alteridade, alguém transformado pela presença do *Outro*. A partir desta consciência, o sujeito é capaz de interpretar hermeneuticamente a sua experiência e ressignificar tanto o que viveu como o que continua a viver. O filósofo (1990) esclarece-nos, então, que a identidade narrativa “é a arte de trocar *experiências*” (1990, p. 193),<sup>59</sup> por isso a criança, através da narração de uma história, expressa-se não só sobre *Si Mesmo*, mas também sobre aquilo que lhe acontece, fomentando uma das atitudes mais bonitas do ser humano, segundo Bregalda (2022), “dobrar-se sobre *Si Mesmo* e reavaliar suas ações” (Bregalda, 2022, p. 665). Ao revisitado o que foi vivido, a criança aprende a escutar-se, a pensar sobre as suas escolhas e a imaginar outras possibilidades de ser. Esta apresenta-se, inquestionavelmente, como uma bonita atitude na medida em que permite à criança florescer, (re)inventar-se e caminhar em direção àquilo que verdadeiramente deseja tornar-se. Para Ricœur (1990),

---

<sup>58</sup> Do original: “Raconter, a-t-on observé, c'est déployer un espace imaginaire pour des expériences de pensée où le jugement moral s'exerce sur un mode hypothétique” (Ricœur, 1990, p. 200).

<sup>59</sup> Do original : “ (...) est l'art d'échanger des *expériences*” (Ricœur, 1990, p. 193).

“O relato constrói a identidade da personagem, a que podemos chamar de identidade narrativa, ao construir também a identidade da história que é contada. É a identidade da história que constitui a identidade da personagem” (Ricœur, 1990, p. 175).<sup>60</sup>

Ricœur (1990) mostra-nos que a narrativa é muito mais do que uma simples construção de um enredo, já que é uma forma de dar coerência à experiência vivida, permitindo à criança interpretar o mundo e escrever a história da sua vida. Nesse contexto, Bregalda (2022) afirma que, no pensamento ricœuriano (1990), a identidade narrativa emerge do diálogo da criança *Consigno Mesma* e com o *Outro*, colocando no centro a pergunta *Quem?* Citando o autor (2022):

“(…) a intenção de pensar o sujeito numa perspectiva reflexiva, não apenas como um ser que pensa, tampouco como um ser independente, sem necessidade do *Outro*, desconsiderando inevitavelmente a *intersubjetividade*” (Bregalda, 2022, p. 666).

A criança, enquanto sujeito de infinitas possibilidades, vai-se tornando aquilo que é num movimento constante de ser e vir a ser. Ela constrói e (re)constrói-se gradualmente, ao ritmo das experiências que vive e dos encontros que partilha com os *Outros*. É neste tecido de relações e de descobertas que ganham forma as diferentes dimensões do seu *Si*: a linguagem, que lhe oferece a capacidade de dar voz ao que sente, de transformar as inquietações em perguntas e até de nomear o mundo com palavras que ela própria cria — cf. subcapítulo 2.5, quando uma criança perguntou: “*Como se inventa uma palavra?*” e, a partir dessa curiosidade, surgiu a ideia de que cada uma poderia criar nomes para aquilo que ainda não tinha nome; a narrativa, que transforma as suas vivências e experiências em pequenos capítulos de uma história em constante evolução, onde o sentido se desenha lentamente, entre o que se vive com intensidade e o que ainda está por descobrir; a ética, que se revela na ação do cuidar, do partilhar e do compreender que as suas escolhas têm consequências; a *intersubjetividade*, que a faz sentir-se reconhecida nos olhares daqueles que a escutam e a acompanham; e a ação, que se manifesta nos pequenos gestos diários, nas escolhas que faz e no modo como, através do brincar, transforma o mundo ao seu redor, criando lugares onde o que sente, imagina e sonha pode ganhar asas e se tornar

---

<sup>60</sup> Do original: “Le récit construit l'identité du personnage, qu'on peut appeler son identité narrative, en construisant celle de l'histoire racontée. C'est l'identité de l'histoire qui fait l'identité du personnage” (Ricœur, 1990, p.175).

realidade. É neste horizonte que Ricœur (1990) observa o sujeito como aquele que não passa de um ser incompleto que precisa dos *Outros* para se complementar, pois, desde o momento que nasce, o ser humano, para aprender a ler e a falar, depende da inter-relação com os *Outros*, enquanto ser que questiona sobre *Si Mesmo* e sobre o mundo, tornando-se, desta forma, um ser de relações. Segundo Bregalda (2022), entende-se que:

“Esse sujeito, por sua vez, não é autossuficiente e completo, ou seja, um ensimesmado, uma vez que ele é inconcluso e está sempre em construção. Sua constituição é uma constante hermenêutica de *Si Mesmo* que se expressa no espelho das palavras. É em tese um já e ainda não, um ser que, quando é, já não é mais” (Bregalda, 2022, p. 667).

A título de curiosidade, e indo ao encontro da citação de Bregalda (2022) referida anteriormente, importa especificar que foi no contexto em CIF que desenvolvemos duas atividades de carácter hermenêutico, as quais aprofundaram o modo como a criança se relaciona com a sua própria identidade, bem como a maneira que toma consciência de *Si Mesma*. Se refletirmos, na realidade, não é que a criança não tenha consciência de *Si Mesma* ou dos seus atos, o que frequentemente lhe falta é um espaço, criado pelo educador, para que essa metamorfose aconteça, para “um ser que, quando é, já não é mais” (Bregalda, 2022, p. 667). Na CIF apercebemo-nos de que é por meio da *intersubjetividade prática*, do encontro com o *Outro* no diálogo, que cada criança, e até o próprio facilitador, podem começar a narrar a sua própria história.

No subcapítulo 1.2, discutimos a substituição de peças de um carro ao longo do tempo, questionando se, após todas as alterações, aquele ainda seria o mesmo carro. Embora o exemplo fosse centrado num objeto, algo mais próximo da realidade das crianças, rapidamente emergiu uma reflexão sobre a identidade e o valor afetivo que atribuímos às coisas. No subcapítulo 2.4, a discussão avançou para um nível mais complexo, o ser humano, ao ser apresentado um dilema, em que duas pessoas precisam, uma de um transplante de coração e outra de um cérebro. Esta situação levou as crianças a refletirem sobre o que, afinal, constitui a essência do ser humano. Notoriamente, perceberam que, embora o coração simbolize a vida, é no cérebro que residem os pensamentos, a memória, a consciência e as emoções, elementos fundamentais da identidade pessoal. A hipótese de um transplante de cérebro provocou um debate profundo: Se o cérebro for substituído, quem somos deixa de estar presente naquele corpo? Foi a partir dessa inquietação que as crianças tomaram consciência de que a

identidade pessoal não só se limita à estrutura física, mas está profundamente ligada à mente, à consciência e as experiências vividas.

Assim, ao cruzarmos estas atividades, uma centrada num objeto e outra num ser humano, como propõe Ricœur (1990) a consciência de *Si Mesma* implica um exercício hermenêutico constante, na qual nos compreendemos como seres complexos, compostos não só por um corpo e uma mente, mas também por desejos, emoções e fenómenos inconscientes, como os sonhos. Esta ideia de Ricœur (1990) foi compreendida pelas crianças, que, através do diálogo colaborativo, reconheceram a profundidade e a fragilidade daquilo que nos torna únicos e faz de nós sermos quem somos. Se pensarmos, analogamente com as teses de Ricœur (1990), sobre o sujeito e juntarmos com a criança em permanente transformação, conseguimos verificar que, apesar de Ricœur (1990) não se dedicar ao sujeito infantil, se consegue olhar para a criança na CIF como um sujeito que carrega em si é um composto de mim, de ti e de nós. A duplicidade do *Si (idem e ipse)* permite à criança aprofundar a compreensão de *Si Própria*, conduzindo-a por um caminho singular de autodescoberta. Ricœur (1990) esclarece a distinção dos termos mediadores: a identidade *idem* e a identidade *ipse*.

Segundo Ricœur (1990), a identidade *idem* (mesmidade)

“A identidade, no sentido de *idem*, desdobra ela mesma uma hierarquia de significados (...) e cuja permanência no tempo constitui o grau mais elevado, ao qual se opõe o diferente, no sentido de mutável, variável” (Ricœur, 1990, p. 12-13).<sup>61</sup>

Refere-se ao facto de o sujeito se entender como um ser de relação, sendo descrito como “um conceito de relação e uma relação de relações” (Ricœur, 1990, p. 140).<sup>62</sup> Ricœur (1990) sublinha, ainda, que a *idem* se caracteriza por ter duas dimensões: identidade numérica e identidade qualitativa. A identidade numérica reconhece o ser humano como sendo o mesmo, apesar da passagem do tempo, evidenciando dois aspetos fundamentais do sujeito: a sua unicidade e a identificação; ainda que múltiplos sujeitos partilhem características semelhantes, segundo Ricœur (1990) cada um mantém uma singularidade que o distingue. A identidade qualitativa refere-se à semelhança entre dois

---

<sup>61</sup> Do original: “L’identité, au sens d’*idem*, déploie elle-même une hiérarchie de significations (...) et dont la permanence dans le temps constitue le degré le plus élevé, à quoi s’oppose le différent, au sens de changeant, variable” (Ricœur, 1990, p. 12-13).

<sup>62</sup> Do original: “(...) un concept de relation et une relation de relations” (Ricœur, 1990, p. 140).

sujeitos, evidenciando que partilham características tão próximas que se tornam quase indistinguíveis, ideia que Ricœur (1990) ilustra com uma comparação: “dizemos que X e Y vestem o mesmo traje, ou seja, as roupas são tão semelhantes que é indiferente se uma for substituída pela outra” (Ricœur, 1990, p. 141).<sup>63</sup> Assim sendo, Ricœur (1990) parte do princípio de que a identidade qualitativa não sofre perda semântica, uma vez que ao compararmos esses sujeitos, as suas qualidades se revelam praticamente equivalentes.

A respeito da identidade, enquanto *ipse* (ipseidade),

“A nossa tese constante será a de que a identidade, no sentido de *ipse*, não implica qualquer afirmação sobre um suposto núcleo imutável da personalidade” (Ricœur, 1990, p. 12-13).<sup>64</sup>

Pode ser entendida como o ponto de partida a partir do qual o sujeito se expande para acolher as múltiplas dimensões que o constituem, assim como afirma Bregalda (2022), é nesse movimento que o sujeito “se abre para o diverso de *Si* e ao mesmo tempo o coloca como constitutivo de *Si*” (Bregalda, 2022, p. 668). Ao abrir-se às suas emoções, pensamentos e experiências, a criança inicia um processo de reconhecimento e aceitação das partes que a constituem,<sup>65</sup> integrando-as como elementos essenciais da sua identidade. Este processo é claramente visível na CIF, onde a criança é convidada a olhar para as suas próprias ações com atenção, curiosidade e sentido crítico. Nesse espaço de escuta e diálogo, vai-se permitindo compreender o que vive e sente, assumindo-se, pouco a pouco, como a autora da sua própria história. É precisamente através da *ipse* que se torna possível aceder à dimensão hermenêutica do *Si*, aquela que permite ao sujeito compreender-se a partir da sua experiência e interpretar o mundo com base nessa compreensão. No contexto da CIF, essa hermenêutica do *Si* acontece quando a criança se encontra com o *Outro*: nesse espaço onde diferentes vozes, ideias e histórias se cruzam, cada criança é convidada a escutar o que é diferente, com isso, a olhar de novo para a sua própria história. Histórias que estão sempre a mudar, tal como ela própria, e que a ajudam a perceber-se como alguém que está sempre a transformar-se. É nesse lugar, na CIF, onde

---

<sup>63</sup> Do original: “Nous disons de X et de Y qu'ils portent le même costume, c'est-à-dire des vêtements tellement semblables qu'il est indifférent qu'on les échange l'un pour l'autre” (Ricœur, 1990, p. 141).

<sup>64</sup> Do original: “Notre thèse constante sera que l'identité au sens d'*ipse* n'implique aucune assertion concernant un prétendu noyau non changeant de la personnalité” (Ricœur, 1990, p. 12-13).

<sup>65</sup> Esse processo de reconhecimento e aceitação das múltiplas partes que constituem a criança podem ser as mudanças físicas que o corpo vivencia e as transformações mentais que o pensamento vai traçando, sendo essencial para que ela se aproxime, com curiosidade e autenticidade, da pergunta que a acompanha ao longo do seu crescimento: *Quem sou Eu?*

se pensa com os *Outros* que a criança começa também a pensar sobre *Si Mesma*, a contar a sua história, a voltar a contá-la de forma diferente, e a encontrar-se na relação com quem a escuta. Neste sentido, fica claro que, segundo Ricœur (1990), é mediante o exercício hermenêutico que carrega em si um diferencial que permite que a criança tenha a habilidade de transformar-se a *Si Mesma*, de compreender-se e de reconhecer-se no *Outro*, desenvolvendo a capacidade “de falar, de agir, de contar a sua própria história e de considerar-se responsável pelos seus atos” (Ricœur, 1995, p. 18).<sup>66</sup> O sujeito, ao tornar-se capaz de se narrar, encontra as *relações intersubjetivas*, pelo que Ricœur (1976) afirma que

“a hermenêutica não é só um trabalho de procura e apropriação do sentido dos textos, dos símbolos ou da ação na dimensão temporal de uma narrativa, mas, sobretudo, um trabalho de compreensão de nós próprios e do mundo em que vivemos” (Ricœur, 1976, s.p).

Por conseguinte, a hermenêutica apresenta-se como um trabalho interpretativo que possibilita ao texto ganhar vida e estimula o surgimento de novas formas de ser, de estar e de agir, assumindo múltiplos caminhos, sentidos e significados:

“(…) o texto é, para mim, muito mais do que um caso particular de comunicação inter-humana; ele é o paradigma do distanciamento na comunicação; por isso, revela um caráter fundamental da própria historicidade da experiência humana, a saber, que ela é uma comunicação pela distância” (Ricœur, 1968, p. 114).<sup>67</sup>

É pela hermenêutica que o texto, segundo Ricœur (1968), tem o potencial de revelar a historicidade de todos os sujeitos, uma vez que os sujeitos estabelecem “um laço mimético que se caracteriza como uma articulação daquilo que chamamos compreensão, no sentido heideggeriano, de articulação ‘significante’ da estrutura compreensível do ser-no-mundo” (Ricœur, 1989, p. 100). Esta noção de historicidade defendida por Ricœur

---

<sup>66</sup> Do original: “(…) de parler, d'agir, de se raconter, de se tenir pour responsable de ses actes” (Ricœur, 1995, p. 18).

<sup>67</sup> Do original: “ (..) le texte est, pour moi, beaucoup plus qu'un cas particulier de communication interhumaine, il est le paradigme de la distanciation dans la communication ; à ce titre il révèle un caractère fondamental de l'historicité même de l'expérience humaine, à savoir qu'elle est une communication par la distance” (Ricœur, 1968, p. 114).

(1968), enquanto possibilidade de o sujeito compreender-se no tempo e através das suas experiências narradas, emergiu numa sessão por nós dinamizada no âmbito da CIF, c.f. subcapítulo 2.8. Durante a leitura de *Alice no País das Maravilhas*, surgiram múltiplas interpretações por parte das crianças. Uma das questões colocadas, se Alice usaria ou não óculos, deu origem a um debate sobre como esse pormenor poderia alterar, radicalmente, toda a narrativa da história. As crianças argumentavam que, caso Alice usasse óculos, tudo o que via seria diferente e, com isso, a sua experiência e, conseqüentemente, a própria narrativa ganharia outro rumo. Assim, esta sessão filosófica mostrou que sim, é possível trabalhar com grandes pensadores como Ricœur (1990) no contexto da infância. As crianças, de forma intuitiva, aproximam-se de conceitos complexos que Ricœur (1990) trabalhou ao longo da sua vida, como a natureza do tempo e a identidade narrativa. A personagem Alice, tal como cada criança, não é apenas alguém que vive uma narrativa, mas alguém cuja história se transforma conforme o olhar, a escuta e a imaginação de quem a interpreta. Ao escrever esta dissertação, estamos também a construir uma narrativa, uma forma de dar sentido às experiências, às leituras e às vozes que se cruzam neste percurso, assim como nas sessões filosóficas temos o privilégio de acolher e acompanhar a narrativa de vida das crianças, um processo tão necessário, para prepará-las para um mundo melhor, onde possam “viver uma vida boa, com e para os Outros em instituições justas” (Ricœur, 1990, p. 211).<sup>68</sup> Prepará-las para um mundo melhor é educar e não acelerar o tempo da infância, no entanto, o que paulatinamente se tem observado nos modelos educativos e nos programas curriculares é uma tendência para antecipar etapas, impondo ritmos que não respeitam a singularidade das crianças. Nas palavras de Oaklander (1980), as crianças vão perdendo a capacidade de *autopoiesis*<sup>69</sup>

“(...) assim como um peixe que tenta viver fora de água e que acaba aprendendo, com o tempo, que assim ele morre, não se

---

<sup>68</sup> Do original: “*Viser à la vraie vie avec et pour l'autre dans des institutions justes*” (Ricœur, 1990, p. 211)

<sup>69</sup> O conceito de *autopoiesis* cunhado por Maturana e Varela significa autocriação, a capacidade do sujeito de se construir de dentro para fora. Pensando na infância, esta ideia leva-nos a imaginar o crescimento da criança como um processo vivo, íntimo e irrepitível, em que ela se vai tornando, dia após dia, *quem é*. Podemos imaginar a *autopoiesis* como um casulo invisível que cada criança traz dentro de si. Lá dentro, moram as perguntas aparentemente que podem nos levar a qualquer direção, silêncios e risos cheios de sentido, sinais de que algo, mesmo invisível, está a ser, cuidadosamente, tecido. Embora não se veja de fora, esse movimento interior está sempre em curso. Forçar o processo de acelerar a infância é um erro. Se olharmos com atenção, é como tentar abrir o casulo antes do tempo, em vez de ajudar a borboleta a voar, comprometemos a sua força, fragilizando-lhe as asas e impedindo que alcance todo o seu potencial. Assim, corre-se o risco de afastá-la daquilo que poderia vir a ser, caso lhe fosse permitido crescer no seu próprio ritmo.

pode ser o que não se é - e a criança é criança! É preciso aceitá-las do modo como se veem a *Si Mesmas* e como se colocam no seu mundo” (Oaklander, 1980, p. 112).

Acelerar esse tempo é negar-lhe o direito de ser, de viver a infância no seu próprio modo de estar no mundo. Educar é proteger esse espaço-tempo, é acompanhar, e não substituir, é confiar, e não impor, é aceitar a criança tal como ela é no seu ritmo, no seu modo de ser, no seu modo de crescer. Impedir esse processo é, metaforicamente, como tentar arrancar as asas a uma borboleta antes que ela esteja pronta para voar por isso, educar é um ato de confiança no tempo da criança na sua capacidade de se construir de dentro para fora e de, um dia, levantar voo por *Si Mesma*. Metaforicamente, o casulo da borboleta simboliza a capacidade dos sujeitos de se autocriarem, processo essencial para o desenvolvimento das crianças, uma vez que a imaginação “(...) flui ao ritmo e ao sabor do vento da consciência que impulsiona o eterno e inacabado projeto de tornar-se a partir das intencionalidades” (Kuhn. R. *et al.*, 2020, p. 83). Desta feita, é fundamental reconhecer, por um lado, que as crianças e as suas corporeidades únicas se encontram em constante desenvolvimento e, por outro lado, que são seres vivos que necessitam de espaço, liberdade e oportunidades para descobrir a sua identidade e criar os seus próprios textos e perguntas. É precisamente por possuir essa capacidade chamada *autopoiesis* que cada criança se desenvolve tal como a borboleta que, ao sair do casulo, precisa de espaço para esticar as asas e aprender a voar. É na CIF que essa metamorfose se torna visível: as crianças ferem-se e curam-se, desafiam-se e reorganizam-se, interrogam-se e encontram respostas, confundem-se e ressignificam-se, cortam-se e cicatrizam-se nas narrativas que contam e (re)contam, num processo de constante (re)invenção de *Si*. Ademais, assim como a borboleta que continua a explorar e a adaptar-se ao mundo, após a metamorfose, a criança, ao longo da sua vida, continuará a crescer, a aprender e a transformar-se e cabe ao facilitador estender-lhe a mão, criando as condições necessárias para que possa brincar, explorar e questionar o mundo à sua maneira.

Na CIF, e partindo do pensamento de Oaklander (1980), observa-se que as crianças procuram ajuda para aprofundar e expandir as suas experiências pessoais e sociais, enfrentando, por vezes, dificuldades no quotidiano para expressar as suas emoções. Como consequência, é premente reconhecer que o tempo *subjetivo* das crianças não pode ser apressado ou rigidamente cronometrado devido ao programa curricular e que, em vez disso, deve ser nutrido por uma rede de significados, implicando a

socialização como participantes da comunidade. Infelizmente, muitos adultos, durante o longo percurso que é a vida, acabam por perder o brilho da infância, daquilo que um dia foram tornando-se distantes de *Si Mesmos*, chegando a funcionar quase como se estivessem ausentes da sua própria existência. Perante tal, coloca-se em causa que as crianças não são detentoras de tanto conhecimento como os adultos. Pela constatação deste facto, conclui-se que alguns adultos acabam por descredibilizar o potencial das crianças e *Outros* adotam uma postura radical esquecendo a relação que se estabelece entre o cérebro e o corpo das crianças, ignorando os seus sentimentos ou emoções. A criança, quando rediz um texto, utiliza o cérebro, a sua imaginação, para atribuir ações às personagens da história, demonstrando que a identidade da criança só pode ser pensada tendo por base as noções de ipseidade, *intersubjetividade* e a responsabilidade ética, como pode-se subentender através do seguinte excerto:

“(...) como capacidade de autodesignação do sujeito, desde a capacidade de autodesignar-se como sujeito falante até à capacidade de ser responsável moralmente de seus atos, e como identidade dada pela destinação à responsabilidade pelo *Outro*. Pensar a dialética entre ipseidade e alteridade é pensar dialeticamente a destinação à responsabilidade pelo *Outro* e o poder de autodesignação do sujeito” (Piva, 1999, p. 229).

Voltando à questão da identidade *ipse*, Ricœur (1990) descreve o sujeito como aquele que fala, age, sofre, narra e assume a responsabilidade pelos seus atos. É nesse compromisso com a própria história de vida que emerge a dimensão ética que é construída na relação com o tempo e com o *Outro*. Assim, a resposta à pergunta *Quem?* é um apontar para o que define e identifica o sujeito, mesmo diante da inexorável passagem do tempo. Acredita-se que esta passagem permanecerá eternamente como uma pergunta aberta, uma vez que nunca paramos de dar respostas à indagação *Quem sou Eu?* Somos seres conscientes da nossa finitude, e é dessa consciência que nasce o impulso e um apelo de nos aventurarmos na descoberta de quem somos. Somos, em grande parte, aquilo que escolhemos ser: a título de exemplo, crenças, ideias e atitudes que hoje nos definem e que podem, amanhã, já não fazer mais sentido. No entanto, não somos apenas fruto das nossas escolhas conscientes. Somos também aquilo que muda em nós sem que o escolhamos: as alterações físicas que o corpo impõe, as transformações mentais que o tempo e as experiências provocam, as emoções que se reorganizam perante os encontros, as perdas

e os momentos de aprendizagem que marcam o nosso percurso. Neste entrelaçar de escolhas e mudanças, vai-se desenhando a nossa identidade *ipse*: uma identidade que permanece aberta à novidade, inacabada nas suas possibilidades, e sempre em transformação, tal como a própria vida que a sustenta. Em algum momento da vida, seja na infância, na juventude ou na velhice, quando nós, enquanto sujeitos nos perguntamos *Quem sou Eu?*, ecoa nesse apelo o desejo profundo de nos compreendermos melhor e de encontrar sentido no caminho que construímos a que chamamos vida. Na CIF, a criança responde, à sua maneira, a esse mesmo apelo. Ao partilhar pensamentos, ao narrar pedaços da sua história, ao escutar e ser escutada, vai-se desenhando como sujeito. Com as palavras que escolhe e as perguntas que faz, vai reconstruindo o mundo à sua medida. Corá (2010) convida-nos a olhar para o sujeito como alguém que age no mundo com consciência e intenção, sendo autor daquilo que escolhe. Tal ideia pode-se aplicar na CIF, a criança nas escolhas do dia a dia e no diálogo com o *Outro* começa a construir os primeiros traços dessa autoria, onde já se nota, mesmo que de forma inicial, a liberdade de escolher e a responsabilidade de se tornar quem é, uma vez que para Ricœur (1990):

“É de facto na história contada, com os seus caracteres de unidade, de articulação interna e de completude, conferidos pela operação de construção da intriga, que o personagem mantém ao longo de toda a história uma identidade correlativa à da própria história” (Ricœur, 1990, p. 170).<sup>70</sup>

A citação de Ricœur (1990) referida anteriormente faz todo o sentido tendo em conta que (cf. Anexo III) podemos pensar na mudança de nome como uma forma de a criança expressar quem realmente é. A criança orchestra a sua própria história ao longo tempo e se, quando ela ou qualquer pessoa o faz, sente que o nome que tem não corresponde à sua identidade, pode querer mudar para um nome que reflita melhor a sua essência. Se uma criança ou um adulto não se sente autêntico ou verdadeiro com o seu nome, pode querer alterá-lo para se sentir mais alinhado com o seu verdadeiro ser. Portanto, a mudança de nome pode ser vista como uma tentativa de tornar-se fiel à própria identidade e de se sentir autêntico, isto é, trata-se de uma forma de melhorar a correspondência entre o que a pessoa é e o que o nome representa. Pode-se inferir que as crianças só conseguem compreender-se a *Si Mesmas* e ao que acontece à sua volta através

---

<sup>70</sup> Do original: “C'est en effet dans l'histoire racontée, avec ses caractères d'unité, d'articulation interne et de complétude, conférés par l'opération de mise en intrigue, que le personnage conserve tout au long de l'histoire une identité corrélative de celle de l'histoire elle-même” (Ricœur, 1990, p. 170).

das noções de identidade narrativa e do mundo do texto. Uma conversa corriqueira em CIF, pode desencadear uma profunda reflexão no pensamento das crianças. Como já mencionado anteriormente, a questão da mudança de nome está intrinsecamente aliada à da identidade, já que a criança, ao olhar para *Si*, pode não se identificar com o seu nome e, em consequência disso, sentir o desejo de o alterar para outro mais adequado à sua personalidade, passando, segundo ela, a ser mais autêntica, mais ela própria (cf. III).

A partir da citação que se segue de Bregalda (2022), verifica-se:

“(...) esse movimento da história com as palavras conduz Ricœur a pensar a identidade narrativa como hermenêutica da vida, visto que tudo que se narra aconteceu no tempo, e, se aconteceu no tempo, pode ser narrado” (Bregalda, 2022, p. 668).

Ao contar a sua própria história, o sujeito abre espaço para revisitar o passado, compreender o presente e projetar possibilidades para o futuro, transformando o tempo vivido em tempo conscientemente pensado. Para Ricœur (1990), basicamente, este movimento de reflexão e de reorganização do vivido revela-se num cruzamento entre hermenêutica e a narrativa, onde o sujeito se (re)encontra *Consigo Mesmo*. Narrar, como sublinha Ricœur (1990) é um exercício essencialmente hermenêutico, no qual o sujeito (re)constrói a sua identidade pessoal e se (re)conhece a *Si Mesmo*, ao passar pela experiência da *intersubjetividade*, num espaço onde a voz do *Outro* ecoa e o sujeito é desafiado a sair de *Si*, a confrontar-se com a diversidade de ideias e opiniões, para depois regressar a *Si Próprio*, transformado pela pluralidade dos encontros, a título de exemplo, na CIF, esse caminho de autodescoberta manifesta-se na criança, que aprende não só a escutar os *Outros*, mas a construir um diálogo colaborativo, reconhecendo-se também como parte dessa co-construção coletiva. Nesta sequência de ideias, a identidade narrativa revela-se como o lugar onde se entrelaçam as noções de identidade *idem* ligada à continuidade do ser no tempo e de identidade *ipse*, intimamente, associada à responsabilidade ética do sujeito pelas suas ações. É pela articulação destas dimensões que o sujeito se reconhece como alguém que age, que se transforma. Inevitavelmente, em algum ponto do caminho, cada um de nós acaba por se confrontar com outra pergunta: *Quem desenvolveu a ação?* Quando o sujeito se vê refletido nas suas próprias narrativas, reconhece-se como um ser que age no mundo e nele deixa a sua marca. Esse reconhecimento traz-lhe a certeza de que pertence a esse mundo e de que carrega uma

história singular, feita de escolhas, de relações e de possibilidades. Assim, o sujeito começa a compreender-se como um ser que habita no mundo, que o vive intensamente, que o questiona criticamente e que o transforma pela palavra e pela ação, tal como Ricœur (1990) afirma:

“A narrativa resolve à sua maneira a antinomia, por um lado, conferindo à personagem uma iniciativa, ou seja, o poder de começar uma série de acontecimentos, sem que esse começo constitua um começo absoluto, um começo do tempo; por outro lado, dando ao narrador enquanto tal o poder de determinar o começo, o meio e o fim de uma ação” (Ricœur, 1990, p. 175).<sup>71</sup>

A criança-narrador, em partilha com a comunidade, conta uma história, sendo que esse poder de relatar, na inter-relação com os *Outros*, permite dar forma à narrativa, estabelecendo a coerência e o significado da história contada. Em CIF, as crianças narram a sua vida e, como podemos observar no Anexo IV, trazem, por exemplo, à tona os conceitos estéticos de belo e feio, como características que possuímos (identidade *idem*), quer gostando ou não delas, fazem parte do nós. A criança, na expressão da sua opinião, está a mostrar quem ela é e o que ela poderia vir a tornar-se se fosse possível ter outro nome. Durante o processo de narrar a sua vida, a criança assume, simultaneamente, o papel de ouvinte, leitora e escritora da sua própria história, utilizando a hermenêutica como meio de se interpretar a *Si Mesma* e de atribuir sentido às suas experiências, ideia que encontramos corroborada por Cesar (2002) “o indivíduo, narrando sua vida, configura suas experiências, sua existência, e, deste modo, dá-lhes um sentido” (Cesar, 2002, p. 53). Ao recorrer à hermenêutica, a criança-narrador evita cristalizar-se numa imagem fechada de *Si Própria*, e segundo o pensamento socrático, é convidada a olhar para a sua vida como um espaço aberto de possibilidades, onde se (re)descobre nas narrativas que vai tecendo sobre *Si Mesma* porque, como menciona Corá (2004), “o sujeito se reconhece na história que ele conta a *Si Mesmo* de *Si Mesmo*” (Corá, 2004, p. 69). Observa-se, cf. Anexos III e IV, nos encontros filosóficos que cada criança que narra ou lê a sua história entra num diálogo reflexivo *Consigno Mesma* e com os *Outros* o que facilita uma compreensão mais profunda das suas ações, escolhas e valores ao longo do tempo. Narrar a *Si Próprio* exige falar, agir e assumir responsabilidades. Como se observa nos Anexos III e IV, as crianças debatiam entre si sobre a relação que têm com o próprio

---

<sup>71</sup> Do original: “Le récit résout à sa façon l'antinomie, d'une part en conférant au personnage une initiative, c'est-à-dire le pouvoir de commencer une série d'événements, sans que ce commencement constitue un commencement absolu, un commencement du temps, d'autre part donnant au narrateur en tant que tel le pouvoir de déterminer le commencement, le milieu et la fin d'une action” (Ricœur, 1990, p.175).

nome: algumas manifestavam o desejo de o mudar, procurando um que melhor refletisse quem são, a forma como se percebem e como desejam ser reconhecidas pelos *Outros*; outras, por sua vez, preferiam manter o nome recebido pelos pais, reconhecendo-o como uma parte inseparável da sua história pessoal e da seu percurso de vida. Neste diálogo, surgia também a hipótese de alteração do nome no futuro, nomeadamente aquando da maioridade, momento que simboliza a plena capacidade de agir em nome próprio e assumir a responsabilidade pelas escolhas que moldam a identidade. Estas reflexões mostram que o nome, mais do que uma designação exterior, é sentido pelas crianças como um elemento que participa ativamente na construção da sua narrativa pessoal. Através do nome, a história que a criança constrói sobre *Si Mesma* abarca todas as dimensões da sua identidade: aquilo que foi, aquilo que é e aquilo que deseja vir a ser:

“Porque é que, de facto, o ato de narrar está tão próximo do lar e do núcleo da nossa experiência? Talvez porque a nossa própria existência seja inseparável do relato que podemos fazer de nós mesmos. É ao narrarmo-nos que nos damos uma identidade. Reconhecemo-nos a nós próprios nas histórias que contamos sobre nós mesmos: histórias verdadeiras ou falsas — tanto faz! —, ficções tanto quanto histórias exatas, ou melhor, verificáveis, têm este valor de nos conferir uma identidade” (Ricoeur *et al.*, 1981, p. 156).<sup>72</sup>

### 3.2. A (re)construção da identidade pessoal

“Não há educação fora da relação entre o *Eu* e o *Outro*” (Freitas, 2013, p. 3).

Infelizmente, vivemos numa geração profundamente ligada às tecnologias, onde o brincar é substituído pelo vício dos ecrãs, com a informação toda já exposta na internet, sem espaço para que o pensamento crítico se desenvolva, mas se nós educadores soubermos inculcar nas crianças o desejo pela leitura como um meio de explorar novos

---

<sup>72</sup> Do original: “Pourquoi, en effet, l'acte de raconter est-il si proche du foyer et du noyau même de notre expérience ? C'est peut-être parce que notre propre existence est inséparable du récit que nous pouvons faire de nous-même. C'est en nous racontant que nous nous donnons une identité. Nous nous reconnaissons nous-mêmes dans les histoires que nous racontons sur nous-mêmes: les histoires, vraies ou fausses d'ailleurs — peu importe ! —, les fictions aussi bien que les histoires exactes, disons vérifiables, ont cette valeur de nous donner une identité” (Ricoeur, 1981, p. 156).

mundos e de expandir as fronteiras da própria imaginação, estaremos a prepará-las para um futuro promissor, conforme o pensamento apresentado por Martins (2006, p. 73):

“(...) as crianças de hoje continuam a ter necessidade de alimentar o imaginário através das histórias que ouvem, as quais ajudam a que vão (re)construindo gradualmente a sua personalidade, por meio das combinações de imagens necessárias à formação de sentidos” (Martins, 2006, p. 73).

Esta ideia de Martins (2006) liga-se, naturalmente, ao que se vive na CIF, onde as histórias são vistas como chaves mágicas para o crescimento das crianças. Reconhecemos que o contar e (re)contar histórias é muito mais do que uma atividade lúdica, é uma maneira de as crianças descobrirem quem querem ser e é na CIF que as crianças têm a oportunidade de construir as suas próprias realidades, inventando mundos, personagens e aventuras, enquanto, quase sem darem conta, aprendem como uma história se organiza. Ao compreenderem a estrutura das narrativas, elas vão, a par e passo, exercitando o olhar para interpretar o mundo e aprendendo a encontrar o seu lugar na sociedade, de forma cada vez mais consciente e confiante.

Importa sublinhar que escutar e relatar histórias na CIF, segundo Dias (2015) permite à criança distinguir entre o essencial e o secundário/ supérfluo da narrativa, aprendendo, assim, a criar resumos seletivos do texto original e a desenvolver competências de síntese e de compreensão. Ao envolver-se com as histórias, a criança revela curiosidade pela estética das palavras, cultivando a apreciação pela linguagem e pelo poder das narrativas. Simultaneamente, aprende a construir diálogos, a elaborar perguntas e a apresentar respostas. Neste processo, ao participar ativamente nessas atividades, começa também a dar os primeiros passos no domínio da argumentação e na aceitação de perspetivas diferentes das suas, elementos essenciais para o desenvolvimento das suas habilidades sociais e emocionais. Nas palavras de Rigolet (2006):

“Algo muito importante que também se pode fazer é ter a própria linguagem falada das crianças posta por escrito e lida em voz alta. À medida que as crianças usam a linguagem falada e se defrontam com a linguagem escrita, começam a perceber que a linguagem escrita é um outro meio de representação dos seus sentimentos e pensamentos” (Rigolet, 2006, p. 163).

Esta relação entre o falar, o escrever e o pensar reforça a ideia de que o desenvolvimento da linguagem e da identidade está intimamente ligado à partilha. A

partilha de ideias e de esclarecimentos enriquece a compreensão coletiva das histórias, estimulando a interação entre os participantes, indo ao encontro da perspectiva ricœuriana (1995), que defende: “o *Si* apenas constitui a sua identidade numa estrutura relacional que faz prevalecer a dimensão dialógica sobre a dimensão monológica, que um pensamento herdeiro da grande tradição da filosofia reflexiva tenderia a privilegiar” (Ricœur, 1995, p. 14).<sup>73</sup> Assim, à semelhança dos adultos, também as crianças desejam expressar as suas experiências, ideias e descobertas com pessoas que são importantes para elas e, ao conversar, por um lado, procuram entender o significado do que vivenciaram e, por outro, desejam encontrar um sentido pessoal para as suas observações do mundo, pois é na partilha das suas histórias que

“(…) refletem naquilo que fizeram, começam à sua maneira deliberada por considerar o significado das suas experiências e ideias, dando voltas com elas nas suas mentes. Então estão a pensar naquilo que fizeram de uma forma abstrata” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 340).

Neste processo, as crianças revisitam as suas próprias experiências, demonstrando a capacidade de as recordar, de as compreender e explicar à comunidade. Ao contar e (re)contar com as próprias palavras, aquilo que escreveram, evidenciam que tendem a seleccionar os aspetos mais significativos da experiência, deixando de lado detalhes mais descritivos presentes na leitura das ilustrações, como foi o caso da obra da *Alice no País das Maravilhas*; o facto de, na ilustração da capa, a Alice surgir virada de costas desencadeou uma inquietação nas crianças, que procuravam desvendar se a personagem usaria ou não óculos, considerando que essa descoberta poderia alterar radicalmente o rumo e o contexto de toda a narrativa. Este comportamento revela que

“(…) quando existe um suporte visual que apoie a sua narração (...), as crianças não descrevem tão pormenorizadamente os acontecimentos. É como se elas partissem do princípio de que as imagens, estando debaixo dos olhos dos locutores como dos interlocutores, tomam o lugar de uma descrição pormenorizada, tornando-a, (...), desnecessária” (Rigolet, 2006, p. 125).

---

<sup>73</sup> Do original: “Le soi ne constitue son identité que dans une structure relationnelle qui fait prévaloir la dimension dialogique sur la dimension monologique qu’une pensée héritière de la grande tradition de la philosophie réflexive serait tentée de privilégier” (Ricœur, 1995, p. 14).

Rigolet (2006) sugere que as crianças contam e (re)contam uma história com base num suporte visual, tendem a não descrever os acontecimentos detalhadamente visto que, presumem que as imagens fornecem uma representação visual suficiente dos eventos, eliminando a necessidade de uma descrição minuciosa, melhor dizendo, confiam nas imagens para transmitir a história, não sentindo, conseqüentemente, a obrigação de fornecer detalhes sobre as mesmas. Se olharmos para as relações pedagógicas como relações de *intersubjetividade* onde, no processo educativo, o facilitador e as crianças se encontram num movimento mútuo de ensinar e aprender, percebemos que esta forma de construir e partilhar narrativas acontece num diálogo insistente com o *Outro*, que é, simultaneamente, individual e coletivo:

“Não há educação fora da relação entre o *Eu* e o *Outro*, e tal como em Bakhtin, desta relação, com a alteridade nenhum dos dois sai inalterado, ninguém sai como entrou. Se no mundo da vida não saímos de um diálogo sem com ele nos enriquecemos, também nos processos educativos professor e aluno saem diferentes, porque nessa relação ambos aprendem (...) ambos incompletos, só temos uma forma de relação que possa preencher o vazio: a aproximação dialógica é a forma de encontrar completudes provisórias” (Freitas, 2013, p. 3).

Durante as partilhas, cada criança narra as suas histórias de forma única e irrepetível, e aquilo que escutam ressoa em cada uma de maneira distinta, demonstrando que o processo educativo é um espaço de cooperação mútua, ideia que vem sendo corroborada por Freitas (2013), o qual sublinha que a educação só ganha sentido na relação entre o *Eu* e o *Outro*. Cada criança traz uma perspectiva única e, ao escutar as histórias dos colegas, amplia uma compreensão de *Si*, questiona, reformulando as suas próprias narrativas. O facilitador participa, também, desse processo, aprendendo com as crianças e ajustando as suas abordagens pedagógicas com base nas novas compreensões que emergem dessas interações. Conseqüentemente, poder-se-á dizer que quer a criança quer o facilitar se recriam, uma vez que, “a humanidade não é nem *Tu* e nem *Eu*. Ela é o ideal prático de *Si Mesmo* tanto em ti como em mim” (Ricoeur, 2011, p. 90), percebemos que, na CIF, o *Eu* e o *Outro* completam-se e que, sem esta relação, permanecem incompletos. Com as partilhas das histórias, o que se pretende é tornar as crianças protagonistas das intervenções pedagógicas, que desenvolvam hábitos de leituras e de escrita, desviando-se de cultura dependente das tecnologias e, enquanto facilitadores

garantir a elas a possibilidade de escolher e a liberdade de ser tudo o que desejarem para (re)construir as suas próprias narrativas, sem qualquer género de objeções. Inspirámo-nos nas ideias de Ricœur (1990), na obra *Soi-même Comme un Autre*, para pensar a nossa prática na CIF. Ao partilhar as narrativas, cada sujeito projeta-se como protagonista da sua própria história, transmite-se a ideia de que tudo é possível e de que os elementos do mundo imaginário podem ser transferidos para o mundo real. Podemos dizer que, tanto nós, adultos, como as crianças, enquanto comunidade, temos uma capacidade vital: a *autopoiesis*. Mudamos, reinventamo-nos e, mesmo no turbilhão das metamorfoses, preservamos o traço único do nosso carácter, que é aquilo que nos distingue e que, paradoxalmente, se constrói no encontro com o *Outro*. É nesta tensão entre a permanência e a mudança, entre a *intersubjetividade* e a alteridade, entre o reconhecimento de *Si* e a abertura ao *Outro*, que se desenha a nossa verdadeira singularidade. Estar/Ser com o *Outro*, diferenciar-se do *Outro*, transformar-se pelo *Outro* é, basicamente, um jogo de aproximações e distâncias que, fio a fio, vamos tecendo a nossa existência.

É pela narração e partilha da história de vida que a criança expressa a compreensão que construiu do mundo. Dessarte, o leitor/ouvinte da narrativa, ao se envolver com a história, entra em contacto com o mundo que a narrativa projeta, o que lhe permite transformar-se e perceber-se como alguém capaz de refletir e de julgar a realidade, nas palavras de Rossetti (2011),

“(...) se coloca no lugar dos sujeitos da narrativa, de seus personagens, e, experimentando a possibilidade de pensar e de sentir como elas mesmas pensam e sentem, pode ressentir as consequências das ações sofridas por elas, das expectativas ansiadas, dos sentimentos vividos: esse narrador-julgador é alguém que se torna parte da própria narração para vivenciá-la e tomá-la como parte de sua própria história” (Rossetti, 2011, p. 77).

Rossetti (2011) defende que o sujeito que lê/escuta uma narrativa e a julga é, na verdade, alguém que se coloca no lugar das personagens, procurando pensar e sentir como elas, o que lhe permite vivenciar os sentimentos e compreender as consequências das suas ações. O leitor ou ouvinte, ao envolver-se profundamente na história, torna-se parte dela, é designado como narrador-julgador, uma vez que, enquanto escuta, também reconstrói e narra a experiência: “O escutar é constitutivo do discurso. Esta prioridade da escuta

estabelece a relação fundamental da palavra com a abertura ao mundo e ao *Outro*” (Ricœur, 1977, p. 36).

O ato de contar e (re)contar histórias é uma parte essencial da construção da identidade da criança. Ela é, assim, o reflexo de uma vida tecida por ações conscientes, sendo que as transformações físicas que possa atravessar não alteram aquilo que a legitima como sujeito nos processos educativos: a capacidade de agir de forma reflexiva, reconhecendo-se como um ser de relações, cuja compreensão de *Si Própria* só se torna possível através do encontro e da existência com o *Outro*. Constituir-se, em termos metafóricos, significa que "o mundo da vida da criança, forjado por ela mesma, metamorfoseia-se constantemente e por isso se nos mostra misterioso e complexo" (Kuhn, C. *et al.*, 2020, p. 77), é um caminhar contínuo, uma aprendizagem constante e um percurso permanente de reconhecimento. Neste sentido, os processos educativos deveriam ter como horizonte a constituição da identidade de um sujeito infantil, consciente de *Si* e do seu lugar no mundo, capaz de, no futuro, assumir uma cidadania comprometida com o bem comum:

“Em vez de pensarmos nas crianças como seres imperfeitos, é importante reconhecê-las como humanos que estão em um momento apenas diferente do desenvolvimento e, portanto, vale a comparação: as lagartas são como adultos e as borboletas como as crianças. Enquanto as belas e coloridas borboletas voam pelo ambiente explorando-o, as lagartas estão tateando o seu pequeno caminho, assim como fazem os adultos” (Kuhn *et al.*, 2020, p. 83).

## Conclusão

*“Mas hoje, vendo que o que sou é nada, / Quero ir buscar quem fui onde ficou/ Ah, como hei-de encontrá-lo?” (Pessoa, F., 1973)*

A escolha destes três vértices (do triângulo) ou conceitos-chaves nasceu do nosso fascínio pela identidade uma inquietação que, desde cedo, nos acompanha talvez desde o momento em que começámos também a perguntar: *Quem somos, afinal?* Há perguntas que não nos largam, que nos crescem por dentro. A identidade é uma delas. Foi no seio da CIF que encontramos o fio que entrelaça essas ideias: a escuta, a voz, a identidade e que lhes dá um corpo vivo, em movimento. É sobretudo quando olhamos para a infância que esse entrelaçar ganha contornos mais claros. A infância é mais do que uma fase da vida, é um território de autodescoberta, onde tudo se apresenta como novo, curioso, mágico, e onde o mundo se constrói à medida que é nomeado, sentido e interrogado.

A criança, ao dar os seus primeiros passos no mundo, não procura apenas conhecer o que a rodeia, ela quer compreender-se, situar-se, descobrir quem é e como se encaixa nesse grande mistério misterioso que é a vida. Essa procura acontece nos gestos mais pequenos, nas perguntas inesperadas, nas escutas atentas e nas experiências partilhadas. É nesse caminho de vir-a-ser, tão delicado quanto poderoso, que a escuta se revela fundamental. Escutar com tempo, com calma e com atenção genuína. Estar ali, por inteiro, não apenas a ouvir, mas a acolher. E, mais do que isso, criar espaço para que a criança também possa escutar os *Outros* e deixar-se tocar pelas suas palavras, pelas suas emoções, pelas ideias e experiências que cada um transporta consigo, uma vez que é nesse espaço comum de diálogo e de reflexão (CIF) onde se fala e se ouve com respeito, onde se pensa em conjunto e se acolhe a diferença que a identidade começa, pouco a pouco, a desenhar-se. Entre o ser e o tornar-se com o *Outro*, a criança vai desenhando, à sua maneira, a

resposta à pergunta que a acompanha, mesmo que ainda não saiba pôr em palavras: *Quem sou Eu?*

No primeiro capítulo, destacou-se a escuta enquanto instrumento de aprendizagem na CIF, onde se discutiu como as práticas educacionais tradicionais, frequentemente, subestimam a voz infantil. Murriss (2013) e outros pensadores destacaram a necessidade de reconsiderar a abordagem convergente e de proporcionar espaço para que as crianças expressem as suas opiniões, colaborem na co-construção de conhecimento e participem ativamente nas decisões que moldam as suas vidas. A escuta, quando realizada de maneira atenta, permite o florescimento de uma educação divergente no qual a criança não só aprende, mas também ensina. De seguida introduziu-se o conceito de *injustiça epistémica*, observado na obra *Epistemic Injustice: Power and Ethics of Knowing*, da autoria de Fricker (2007), na qual se encontram dois destes tipos de injustiças, já abordados: a injustiça testemunhal, que se refere aos preconceitos contra as características de uma pessoa, como são exemplos a idade, o género e a etnia; e a injustiça hermenêutica, que é particularmente pejorativa para a compreensão da experiência infantil. Essa forma de injustiça ocorre quando a criança é impedida de interpretar e dar sentido às suas próprias vivências devido à falta de reconhecimento ou às barreiras impostas pelos adultos. Estes, ao desvalorizarem as perspetivas infantis, limitam a capacidade de as crianças compreenderem o mundo ao seu redor e de refletirem sobre as suas próprias experiências, dificultando o seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Acredita-se que a injustiça hermenêutica impede que as crianças confiem nas suas próprias perceções, reforçando a ideia de que a sua compreensão do mundo é inferior ao dos adultos. Como resultado, as crianças são privadas de uma oportunidade de autoconhecimento e reflexão crítica sobre as suas experiências.

Paralelamente, abordou-se a preocupação de que, para alcançar uma verdadeira justiça epistémica, é necessário criar um ambiente educacional em que tanto as crianças como os adultos sejam reconhecidos como detentores de conhecimento, o que requer uma mudança de paradigma nas práticas pedagógicas, onde o educador se posiciona como facilitador de debates e promotor da escuta ativa das vozes infantis, em vez de, simplesmente, transmitir conteúdos prontos. Para Haynes (2009), a verdadeira transformação educacional só ocorrerá quando as crianças forem ativamente envolvidas nas decisões sobre o que vale a pena aprender e como aprender, promovendo uma educação democrática e equitativa, de modo a romper com o modelo educacional

tradicional. Ao aceitar-se as crianças como portadoras de conhecimento serão preparadas para serem participantes críticos e reflexivos na sociedade. Neste sentido, a mudança proposta por Haynes (2009) implica, portanto, uma revisão profunda das práticas pedagógicas, permitindo-se que o conhecimento seja construído de forma dialógica e que o poder entre educadores e alunos seja equitativamente distribuído. Nesta ordem de ideias, convoca-se o conceito de intersubjetividade prática de Biesta (1994) que permite compreender que o diálogo colaborativo é uma porta que se abre para que todos consigam desenvolver-se criticamente, o que ajuda na construção da sua própria narrativa, consequentemente da sua identidade.

No capítulo II, prestigiou-se a voz e a infância, defendidas por pensadores como por exemplo Fiumara (1990), Haynes & Murriss (2012), entre outros, chamando a atenção para a necessidade de uma escuta ativa das vozes infantis e para uma justiça epistémica, onde as crianças sejam reconhecidas como sujeitos epistémicos. É proposta, deste modo, uma postura aberta e acolhedora para ouvir as vozes infantis, rompendo com o monopólio dos adultos sobre o conhecimento. Charlot (2014) e Gros (2018) salientam que o sistema educacional tradicional marginaliza frequentemente as vozes das crianças, impondo-lhes a obediência sem espaço para contestação, enquanto a CIF propõe um espaço onde essas relações de poder possam ser repensadas. Ademais, é conveniente recordar que a brincadeira e o jogo são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento infantil, já que, como refere Mendonça (2011), a brincadeira com as perguntas e o jogo de ideias são formas pelas quais as crianças exploram o mundo e constroem conhecimento de maneira criativa.

Fiumara (1990) enfatiza que para escutar as vozes das crianças, é crucial uma disposição emocional e intelectual, atenção e esforço. A escuta deve integrar o contexto, a linguagem corporal e as nuances culturais, permitindo que o sentido seja construído colaborativamente. Introduziu-se a metáfora socrática da parteira, que sugere que o educador facilite o nascimento de novas ideias, sem impor o seu próprio saber, e valorize o potencial de questionamento das crianças. Haynes & Murriss (2012) reforçam que a escuta maiêutica, comparada ao modelo tradicional de ensino, exige uma abordagem de questionamento e de reflexão crítica, permitindo que o educador seja guiado pelas respostas e pelos pensamentos das crianças. Assim sendo, a CIF transforma-se num ambiente de partilha contínua, onde todos os participantes têm a oportunidade de expressar as suas vozes.

A CIF propõe um espaço de reflexão coletiva, onde as vozes das crianças são ouvidas e a sua imaginação transborda, revelando as características de se ser infante e as potencialidades que oferece a toda à comunidade. Logo, escutar, nesse contexto, torna-se um ato de modéstia epistémica, que reconhece as limitações do conhecimento adulto e abre espaço para a contribuição das crianças. As crianças, ao fazerem perguntas, não só desafiam as convicções pré-estabelecidas, como criam significados, desestabilizando hierarquias tradicionais, ideia que pode ser corroborada pelo exemplo prático que foi o uso de um caderno de perguntas em contexto de sala de aula numa sessão de CIF. As crianças, ao se envolverem com questões de cariz aparentemente simples, revelaram uma profunda capacidade de reflexão, demonstrando a facilidade de elaborar uma pergunta filosófica por parte da criança.

Falar da infância é, inevitavelmente, falar de nós. Não só da criança que fomos, mas daquela que, em silêncio, continua a viver dentro de nós, mesmo que tantas vezes esquecida. Perguntar: Quem somos na infância? é, talvez, o mais íntimo dos gestos filosóficos porque nos chama a regressar e a escutar, de novo, aquela voz primeira — ainda livre, ainda inteira. Na infância, a identidade vai-se tecendo no encontro com *Outro* e com o mundo: no olhar que acolhe, no toque da mãe, na palavra que nomeia, na descoberta do jogo, no riso partilhado com o amigo...tudo marca, tudo transforma. E é nessa fluidez que a criança se vai tornando quem é, sem saber o que está a fazer. Não se trata de construir algo para o futuro. A criança já é. Já vive, já sente, já pensa. Já vai construindo versões de *Si Mesma* nos gestos mais pequenos: ao desenhar, ao dar nome a um boneco, ao dizer que quer ser professora ou filósofa, espelhando-se nas figuras adultas que a rodeiam. Talvez, no fundo, seja esta a questão que nos atravessa: Será que ainda sabemos escutar a infância como ela merece ser escutada? Reencontrar a criança que fomos e que ainda somos talvez passe por devolver voz às crianças que temos diante de nós, porque é nelas que se guarda a lembrança viva de uma identidade que não tem medo de mudar. Que é, antes de tudo, uma liberdade em construção.

No capítulo III, destacou-se a (re)descoberta da identidade pessoal, evidenciando-se a ideia da criança enquanto ser em constante processo de (re)construção. Desde cedo, ela interage com o mundo pela linguagem, escuta ativa e diálogo, o que lhe permite construir uma imagem de *Si Própria*. A identidade, segundo Ricœur (1990), é permeada por uma dialética entre dois conceitos fundamentais: a identidade *ipse*, o que se transforma, o *Eu* que muda ao longo do tempo e que se reinterpreta; e a identidade *idem*,

aquilo que permanece constante. Ao mesmo tempo que a criança se reconhece como um ser contínuo, ela também se redefine, constantemente, à medida que vivencia novas experiências e interações. Essa visão dialética da identidade reflete-se na importância da relação com o *Outro*, na medida em que a criança não pode construir a sua identidade isoladamente, visto que depende de relações de *intersubjetividade*. É nesse ambiente colaborativo que a criança adquire as ferramentas necessárias para se conhecer e se compreender enquanto as narrativas que ela escuta e conta se tornam espaços de experimentação e (re)significação, nos quais ela pode testar diferentes papéis, questionar as suas ações e sentimentos e, assim, gradualmente, formar uma imagem complexa de *Si*. Verifica-se que a criança não toma o mundo como algo dado, nesse sentido, a narrativa torna-se um meio privilegiado para a criança não só refletir sobre as suas experiências, mas também entender o seu lugar no mundo. Pela narração da sua própria história, a criança não organiza somente eventos cronologicamente, atribui significados a esses eventos, interpretando-os à luz das suas emoções, desejos e reflexões. Nesse encadeamento de ideias, conclui-se que é através dessa prática narrativa que a criança consegue integrar as suas experiências passadas, compreendê-las no presente e projetar possibilidades futuras.

A identidade narrativa, portanto, é vista como uma ferramenta poderosa de autoconhecimento e de transformação. Quando a criança se coloca no papel de narradora, ela não só conta a sua história aos *Outros*, mas também a *Si Mesma*, confrontando os seus medos, desafios e desejos. É, precisamente, nesse movimento de narração e de escuta que a criança aprende a reconhecer-se tanto como um ser único quanto como parte de uma comunidade. Ao mesmo tempo em que afirma a sua singularidade, ela liga-se ao *Outro*, reconhecendo que a sua identidade pessoal é formada, em grande parte, pelas relações que estabelece ao longo da vida. A criança, cuja identidade é formada por uma complexa teia de relações e interações, é vista, assim, como um ser em constante desenvolvimento. Atribui-se primazia à dimensão dialógica entre o *Si* e o *Outro*, a qual é um ponto-chave nas contribuições de Ricœur (1995), que argumenta que “o *Si* só constitui sua identidade numa estrutura relacional que faz prevalecer a dimensão dialógica sobre a dimensão monológica” (Ricœur, 1995, p. 14).<sup>74</sup> A partilha de histórias entre crianças e educadores é, portanto, uma forma de diálogo contínuo que promove o desenvolvimento social e

---

<sup>74</sup> Do original: “Le soi ne constitue son identité que dans une structure relationnelle qui fait prévaloir la dimension dialogique sur la dimension monologique” (Ricœur, 1995, p. 14).

emocional da criança, e cada nova história contada ou ouvida é uma oportunidade para a criança se colocar no lugar dos *Outros*, ampliando sua capacidade de empatia e julgamento moral.

Segundo Freitas (2013), “não há educação fora da relação entre o *Eu* e o *Outro*” (Freitas, 2013, p.3), e as histórias fornecem o meio perfeito para que essa relação dialógica se desenvolva. O facilitador e a criança aprendem juntos, e ambos saem transformados desse processo, algo que reforça a natureza colaborativa e contínua da aprendizagem. As histórias oferecem às crianças a oportunidade de serem protagonistas, de desenvolverem as suas narrativas e de explorarem diferentes facetas da sua personalidade e do mundo em seu redor. “A humanidade não é nem *Tu* e nem *Eu*. Ela é o ideal prático de *Si Mesmo* tanto em ti como em mim” (Ricœur, 2011, p. 90) através do qual o filósofo (2011) sublinha a importância de proporcionar às crianças o espaço para que elas se tornem tudo o que quiserem, dando-lhes a liberdade para construir e reconstruir as suas identidades sem limitações impostas.

Ao terminar a nossa investigação, compreendemos que no processo dialógico colaborativo a criança vai desenhando a sua identidade ao narrar e ao escutar histórias partilhadas com outras crianças, onde as palavras circulam e os olhares se encontram, que ela começa a reconhecer-se, a experimentar diferentes formas de ser, e a dar nome ao que sente e pensa, enquanto o facilitador, ao escutar e acolher as narrativas das crianças permite-se também ser afetado por elas: pelas suas perguntas, pelos seus silêncios, pelas imagens inesperadas que trazem ao diálogo, embarcando com elas, numa aventura partilhada de descoberta e também de (des)construção da identidade pessoal. Torna-se crucial ouvir a narrativa de vida da criança como meio de potenciar a sua construção autêntica de identidade pessoal, enquanto toda a CIF se recria. Há perguntas que não se respondem de uma vez, mas que se vivem. São perguntas que se entranham no corpo e no pensamento, que se mantêm num lugar profundo e silencioso da nossa experiência e que continuam, por vezes, a ecoar dentro de nós, mesmo depois de crescermos. A pergunta *Quem sou Eu?* reaparece em momentos distintos da nossa vida, como uma maré que, mesmo ao recuar, deixa vestígios na areia do pensamento. Essa voz interior, que nos acompanha desde a infância, não desaparece com o tempo pelo contrário, permanece, amadurece connosco e continua a interpelar-nos. Esta voz interior pede-nos que desaceleremos o ritmo, que pensemos com mais abertura, que questionemos as (in)certezas e nos escutemos, a nós e ao *Outro*, num verdadeiro encontro, porque há

perguntas que não esperam respostas imediatas, mas uma presença constante, perguntas que se vivem e que continuam a viver em nós. Quem sabe se não é essa mesma inquietação — que também sentimos e que habita nas crianças — que Pessoa (1973) capta com sensibilidade no seu poema *A Criança que Fui Chora na Estrada*, com uma voz nostálgica em que reconhece o abandono da criança interior por esse movimento inevitável de vir a ser, de crescer. Ao olhar para trás, Pessoa (1973) percebe que algo essencial se perdeu pelo caminho: uma parte de *Si* que ficou esquecida, silenciosa, à margem daquilo que se tornou:

“A criança que fui chora na estrada.  
Deixei-a ali quando vim ser quem sou;  
Mas hoje, vendo que o que sou é nada,  
Quero ir buscar quem fui onde ficou.

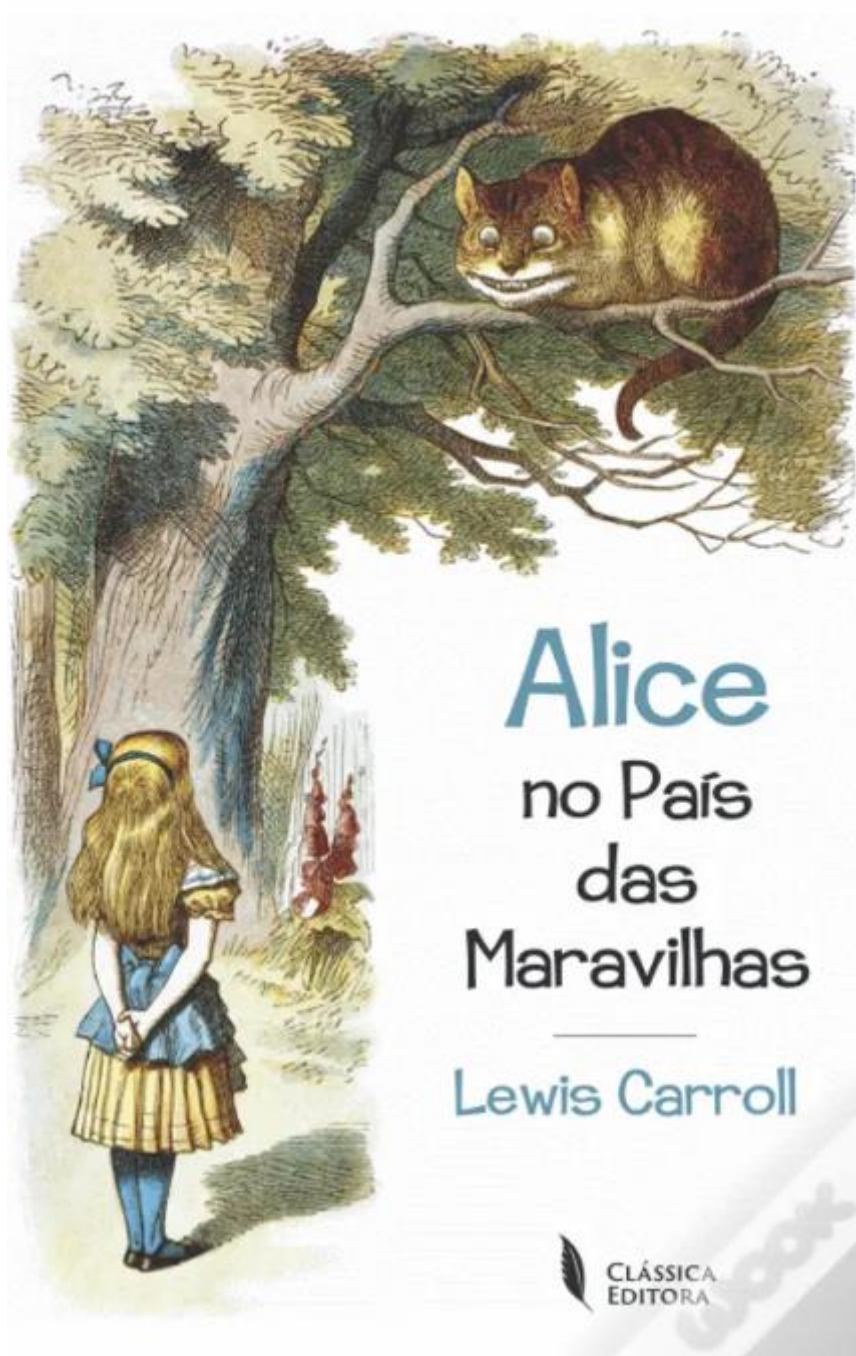
Ah, como hei-de encontrá-lo? Quem errou  
A vinda tem a regressão errada.  
Já não sei de onde vim nem onde estou.  
De o não saber, minha alma está parada.

Se ao menos atingir neste lugar  
Um alto monte, de onde possa enfim  
O que esqueci, olhando-o, lembrar,

Na ausência, ao menos, saberei de mim,  
E, ao ver-me tal qual fui ao longe, achar  
Em mim um pouco de quando era assim.”

Fernando Pessoa (1973)

## **Anexos**



Facilitadora: Porquê que vocês escolheram a pergunta Alice usa óculos? em vez das outras?

Carolina: Porque a Alice estava virada de costas, não... é porque na história não dizia se ela usava óculos.

---

<sup>75</sup> Todos os nomes atribuídos às crianças são fictícios. Importa salientar que os respetivos encarregados de educação, neste anexo, concederam autorização para a gravação das suas vozes, o que possibilitou a transcrição fidedigna das suas expressões, tal como foram originalmente proferidas.

Facilitadora: Falaste numa coisa interessante na capa do livro ela estava virada de costas.

Carolina: Pois estava e a gente não conseguia ver então a gente inventou essa pergunta, a gente não consegue ver a cara dela e pode ter muitos acessórios, ela pode ter brincos, mas a gente não está vendo.

Facilitadora: Certo, quem concorda com a Carolina? (Muitos braços no ar)

Daniela: Eu

Facilitadora: Ok, porque é que a Alice precisa de óculos na vossa opinião?

Neuza: É para ver as coisas melhor.

Carolina: É porque ela não vê bem.

Neuza: É para ver os *Outros*, as pessoas que estão invisíveis.

Luana: É para ver mais perto.

Facilitadora: O que vocês acham? Mais alguma ideia?

Carolina: Porque se a Alice tivesse óculos ela seria visível.

Luana: Será que ela tem um telemóvel?

Micaela: Não é essa a pergunta.

Facilitadora: Mas, ela usava telemóvel e também usava óculos?

Luana: Eu acho que sim.

Carolina: Não sabemos...

Facilitadora: Pois, como ela está virada de costas, podia ter as duas coisas.

Carolina: É mesmo, ela podia ter uma mala.

Luana: Um telemóvel ao pescoço.

Facilitadora: Também.

Carolina: Porque eu me lembro que o cabelo dela era longo e tapava e não conseguíamos ver.

Facilitadora: Se ela usa óculos, como ela vê o mundo?

Luana: Mais perto? Maior?

Facilitadora: Talvez, mais alguma opinião? Como ela vê o mundo, se usa óculos?

Micaela: Sem os óculos ela vê tudo borrado.

Luana: E tudo preto e desfocado.

Facilitadora: Micaela, porquê? Continua o que estavas a dizer.

Micaela: A Alice se tira os óculos vai estar tudo borrado, desfocado.

Facilitadora: Sim, e como sabes isso?

Micaela: É porque se eu tirar os óculos e olhar para as pessoas fica desfocado.

Facilitadora: Alguém pensa diferente?

Carolina: Depende do grau da pessoa.

Neuza: Ela devia usar os óculos para ver a lagarta.

Daniela: Se calhar também a lagarta era pequena.

Carolina: Porque as lagartas são pequenas. E ela pode ter os óculos quando for ver a lagarta que é pequena, porque ela só tinha oito centímetros, então ela era muito pequenina e então tinha usado os óculos para ver mais perto.

Facilitadora: E tu Luana?

Luana: Parece que quando a gente não usa óculos fica tudo borrado, desfocado, tudo azul e amarelo, tudo colorido, de todas as cores, fica às vezes verde e preto.

Facilitadora: É isso que tu vês sem óculos? Vês as cores todas?

Luana: Às vezes acontece.

Daniela: Ou os óculos podem servir para ver ao perto ou pode servir para ver ao longe.

Facilitadora: E no caso da Alice? O que é que tu achas, Daniela?

Daniela: Ao longe.

Facilitadora: Tenho outra pergunta para vocês, se a Alice usa óculos é porque ela é estudiosa?

Daniela: Acho que sim.

Luana: Ela pode os ter na escola.

Daniela: E também ela pode usar os óculos para ver melhor o quadro.

Facilitadora: E se vocês pudessem fazer uma pergunta para a Alice, que pergunta vocês fariam?

Daniela: Que idade tens?

Facilitadora: Era isso a tua curiosidade?

Neuza: Quais os shampoos que ela usa?

Carolina: A história da vida dela.

Facilitadora: A história da vida dela, perguntavas-lhe?

Carolina: É parecido com a pergunta da Micaela, se ela tiver um diário, o diário dela o que ela escrevia no diário, para a gente ter essas aventuras na imaginação, o que ela viveu.

Facilitadora: Laura e tu? Se tivesses a oportunidade de fazer uma pergunta à Alice, o que é que tu perguntavas?

Laura: Se ela tinha irmãos?

Neuza: Os irmãos teriam inveja.

Facilitadora: Será que os irmãos também usam óculos?

Mícaela: Não sabemos, imaginamos.

Íris: Na história diz que mesmo que ela não tinha irmãos.

Carolina: Não era irmãos, era família.

Íris: Amigos.

Carolina: Tinha família que eu fiz.

Cláudia: Se eu tivesse a oportunidade falava, porquê que ela tem uma amiga lagarta?

Facilitadora: Porquê que ela é amiga de uma lagarta?

Neuza: Eu só queria saber porquê que a lagarta tem oito centímetros e ela é quase do tamanho da Alice.

Facilitadora: A lagarta é quase do tamanho da Alice?

Daniela: Não, devia ser uns oito metros.

Carolina: A lagarta tem oito centímetros.

Daniela: Oito metros.

Facilitadora: Oito centímetros, é pequenina?

Neuza: Mas parecia que ela era quase do tamanho da Alice.

Facilitadora: Mas então, será que a lagarta era muito grande? Ou será que a Alice era muito pequena?

Neuza: Tinha oito milímetros, e ela é quase do tamanho da Alice.

Carolina: Não, oito centímetros.

Facilitadora: Oito centímetros é mais ou menos isto assim... vocês têm a régua podem ver quanto!

## Anexo II <sup>76</sup>

No início da sessão, comecei por desejar a todos os presentes um bom dia e um bom ano, após o que solicitei à professora filosofante que procedesse à escrita de uma pequena frase: *Se ninguém tivesse nome então...* num cartaz grande disposto no chão, no centro da sala de aula. De seguida, foi solicitado aos filosofantes, por um lado, que completassem a frase escrita no cartaz e, por outro, que escolhessem um *post-it*, a seu critério. Posteriormente, deveriam fazer um momento de reflexão, para pensarem sobre o que iriam escrever no *post-it*. Este exercício foi realizado individualmente, com a duração aproximada de dez minutos, sendo que, tanto os facilitadores, professora filosofante e eu como os infantes, estávamos à volta daquelas palavras escritas no cartaz. Apesar de parecerem poucas e simples, quanto mais tempo olhávamos, mais ideias e significados nos transmitiam.

Após a explicação do exercício, um aluno questionou se poderia fazer igual ao colega do lado. Na altura, fiquei perplexa com a questão e com a ingenuidade da pergunta, porém, considerei a possibilidade de que, talvez, o aluno quisesse fazer a atividade em grupo e envolver-se num diálogo filosófico colaborativo. Não obstante, aquando da redação desta reflexão, apercebi-me de ter assumido uma atitude autoritária para com o aluno, dado que o informei de que as respostas tinham de ser todas diferentes e que não poderiam ver a resposta um do *Outro*, o que me fez concluir que, se, eventualmente, esta pequena tarefa tivesse sido feita em grupos ou a pares, as ideias teriam sido ainda mais extraordinárias.

No meu entender, ao advertir o aluno para não copiar pelo colega do lado e para não realizar as atividades em grupo, privei a liberdade de criação do aluno, visto que, se uma mente pensa bem, então, duas mentes ou mais gerarão ainda mais pensamentos. Depois da realização da referida tarefa, à medida que cada filosofante ia lendo expressivamente, os restantes colegas iam acompanhando o raciocínio através da escuta.

---

<sup>76</sup> Este anexo (Anexo II), assim como os que se seguem (Anexo III; Anexo IV), não apresentam transcrição textual das sessões. Tal deve-se ao facto de os encarregados de educação das crianças não terem autorizado a gravação das suas vozes. Face a essa restrição, recorreremos a registos visuais produzidos ao longo da atividade como o cartaz, os *post-its* escritos pelas próprias crianças e um caderno para uso pessoal para registo das ideias infantis, sendo assim, procuramos construir um relato o mais próximo possível daquilo que foi vivido naquele dia na CIF. Acrescenta-se, por fim, que todos os nomes mencionados em todos os anexos são fictícios, escolhidos com o intuito de proteger a identidade das crianças participantes.

A título de curiosidade, passa-se a transcrever as ideias proferidas pelas crianças envolvidas na atividade:

- “Se ninguém tivesse nome, então, quando alguém te chamasse, não irias saber se era para ti ou para outra pessoa.”

- “Todos ficariam confusos.”

- “Seria uma confusão, ninguém iria se orientar.”

- “Todos se iriam confundir.”

- “Como se iriam comunicar?”

- “Ninguém ia saber o nome de ninguém e iam ficar todos confusos.”

- “Se ninguém tivesse nome, ninguém se ia entender.”

- “Ficava tudo confuso.”

- “Estava uma loucura, mesmo muita.”

- “Ninguém ia saber quem é quem.”

- “Se ninguém tivesse nome, então, inventávamos uma outra forma de nós nos identificarmos.” (professora filosofante)

- “A gente dizia a senhora e o senhor.”

- “Não dava para chamar pelo nome e não se entendiam.”

- “Não chamávamos o nome dela.”

- “Seríamos todos pessoas desconhecidas sem os nomes.”

- “Como se iam chamar?”

- “Eles não se saberiam distinguir uns aos Outros.”

- “Como as pessoas iriam saber quem é quem?” (Margarida)

Foi desta forma que surgiram e se foram criando inúmeras ideias e pensamentos.

### **Anexo III**

Neste diálogo entusiasta, foi possível constatar que a Teresa colocou uma questão de natureza filosófica ao Martim: “*Vais mudar?*”, ou seja, ambos reconheceram que o seu nome faz parte do seu registo de identidade. Embora não se orgulhem do nome que têm, ambos chegaram à conclusão de que é possível mudar o nome quando atingirem a maioridade. A Teresa estava a filosofar juntamente com a comunidade, porque, ao debaterem a problemática do nome, trouxeram à discussão o conceito de mudança e

deduziram que, a partir do momento em que mudarem o nome, tornar-se-ão mais autênticos.

## **Anexo IV**

Seguindo a argumentação do Hugo, interroguei-o sobre se achava que os nomes eram necessários e importantes. Quando finalizei a minha questão, a Joana colocou o dedo no ar e concordou, no entanto, apesar de reconhecer a importância dos nomes, ela também destacou que existem uns nomes dos quais ninguém conseguiria gostar. No seguimento das palavras da Joana, questionei o motivo da sua opinião. Sem hesitar, a Joana declarou que os nomes eram horrorosos.

A seguir, a professora filosofante interveio e lançou a questão à Joana e ao resto da comunidade do porquê de os pais colocarem esses nomes supostamente horrorosos nas crianças. Depois de ouvir a pergunta, a Teresa argumentou que os pais achavam os nomes bonitos e acrescentou que não gostava do seu nome. Voltei a direccionar-lhe a questão do porquê de não gostar do seu nome, e a Teresa limitou-se a afirmar que não gostava dele. Depois de lhe ter colocado novamente a pergunta, a Teresa pensou que a razão talvez fosse porque o seu nome era feio e não combinava com ela. Perguntei qual era, então, o nome que combinaria com ela, ao que ela, após ponderação, retorquiu: “*Rita*”. Logo que a Teresa refletiu num nome que combinaria com ela, perguntei-lhe se o nome por ela escolhido tinha algum sentido diferente e o porquê de “*Rita*” em vez de qualquer outro nome. Assim, a Teresa concluiu que “*Rita*” combinava consigo, e a Joana, acrescentou em tom de justificação, que a Teresa gostava daquele nome.

## Bibliografia

- Almeida, T. (2018). O governo da infância: o brincar como técnica de si. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 70.
- Andrade, A. (1998). A criança na sociedade contemporânea: do ainda não ao cidadão em exercício. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 11, n. 1.
- Benhabib, S. (1992). *Situating the Self: Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics*. Cambridge: Polity Press.
- Benjamin, W. (2017). Brinquedos e jogos: Observações marginais sobre uma obra monumental. In W. Benjamin. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo, SP: Editora, v. 34.
- Bernal, J. S. (2006). La actitud filosófica en la enseñanza de la filosofía. Nuevas reflexiones. *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4.
- Biesta, G. (1994). Education as practical intersubjectivity: Towards a critical-pragmatic understanding of education. *Educational Theory*, v. 44, n. 3.
- Bregalda, R. (2022). Narrativa e formação humana: uma abordagem a partir do pensamento de Paul Ricœur. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 36, n. 77.
- Bruner, J. (1997). *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artmed.
- Calligaris, C. (1994). O reino encantado chega ao fim. *Folha de São Paulo*, São Paulo.
- Campos, C. & Souza, S. (2003). Cultura do Consumo e Constituição da Subjetividade na Infância. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 23, n. 1.
- Carroll, L. (2020). *Alice no País das Maravilhas*. Lisboa: Clássica Editora.
- Castro, M. G. A. (2002). *Imaginação em Paul Ricoeur*. Instituto Piaget.
- Cesar, C. M. (2002). *A hermenêutica francesa: Paul Ricoeur*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Charlot, B. (2014). *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. São Paulo.
- Corá, E. J. (2004). *Hermenêutica e Teoria da Ação em O si-mesmo como um Outro de Paul Ricoeur*. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-graduação em Filosofia da UFSM, Universidade Federal de Santa Maria.
- Corá, E. J. (2010). *Reconhecimento, Intersubjetividade e Vida ética: o encontro com a filosofia de Paul Ricoeur*. Tese (Doutorado em Filosofia) - Programa de Pós-graduação em Filosofia, Pontifícia Universidade Católica, Rio Grande do Sul.
- Costa-Carvalho, M. (2008). Matthew Lipman - a infância como deserto de oportunidades. In M. J. Pinto, & M. L. Ferreira (Coord.), *Ensinar filosofia? o que dizem os filósofos*. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

- Costa-Carvalho, M. *et al.* (2017). Os diagramas de Veen como recurso filosófico no jardim de infância. *Revista Educação e Filosofia*, v.3, n. 62.
- Costa-Carvalho, M. (2017). *O que faz a Filosofia na Infância?: Nós, antes de fazermos uma pergunta difícil, temos poucas dúvidas... e depois temos mais*. Grotta. Arquipélago de Escritores.
- Costa-Carvalho, M. (2020). *Filosofia para crianças: A (Im)possibilidade de lhe chamar outras coisas*. Rio de Janeiro: Nefi.
- Costa-Carvalho, M. (2020). A possibilidade do tempo e a temporalidade dos possíveis. In: Costa-Carvalho, Magda (org.). *Filosofia para crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas*. Rio de Janeiro.
- Costa-Carvalho, M. *et al.* (2021). *Paulo Freire: um menino de 100 anos*.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1992). *O que é a Filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora, v. 34.
- Derrida, J. (1973). *Da Gramatologia*. Tradução: M. Schnaiderman & R. J. Ribeiro. São Paulo.
- Dias, I. (2015). O conto e o reconto na promoção da oralidade: uma experiência na Educação Pré-Escolar. *Educação Por Escrito*. v. 6, n. 2.
- Fernandes, A. (2015). *A Importância do Outro na construção do Eu: estruturação de um atlas*. Dissertação em Mestrado em Pintura. Universidade de Lisboa. Faculdade de Belas-Artes.
- Fernandes, N. & Souza, L. (2020). Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador*, v. 5, n. 15.
- Fernandes, S. (2022). *Neuropotenciação e Identidade Pessoal Dilemas Neuroéticos*. Tese de Doutorado. Universidade de Lisboa. Faculdade de Letras.
- Fiumara, C. (1990). *The Other Side of Language. A Philosophy of Listening*. London: Routledge.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et Punir. Naissance de la prison*. Éditions Gallimard.
- Freitas, M. (2013). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Fricke, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford: Oxford University Press.
- Friedmann, A. & Sarmiento, M. (2015). Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. *Retrato em positivo entrevista com Manuel Jacinto Sarmiento*.
- Friedmann, A. (2019). Muito além do ouvido: o que é efetivamente escutar uma criança. *Entrevista no site Lunetas sobre Escuta de crianças*.

- Gagnebin, J. (2014). *Limiar, aura e rememoração. Ensaios sobre Walter Benjamin*. São Paulo: Editora, v. 34.
- Garrido, S. (1994). *A questão da educação e da identidade segundo Paul Ricœur*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Gros, F. (2018). *Désobéir* Tradução: Célia Euvaldo São Paulo. Editora Coleção Exit.
- Haynes, J. (2009). Listening to the voice of child in education. In S. Gibson & J. Haynes (Eds.), *Perspectives on participation and inclusion: Engaging education*. London: Continuum.
- Haynes, J. & Murriss, K. (2012). Escuta, hospitalidade e ensino filosófico. In *Filosofar: aprender, ensinar, org. Ingrid Müller Xavier e Walter Omar Kohan*, Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. (2006). Perspetivas atuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, v. 11.
- Kennedy, N. & Kennedy, D. (2011). Community of philosophical inquiry as a discursive practice, and its role in curriculum design. *Journal of Philosophy of Education*, v. 45, n. 2.
- Kishimoto, T. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Seminário nacional: Currículo em movimento: Perspectivas atuais*. Belo Horizonte, Brasil.
- Kohan, W. O. & Waksman, V. (1999). *Filosofia con niños*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Kohan, W. O. et al. (2000). *Filosofia na escola pública*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Kohan, W. O. (2011). Imagens da infância para (re)pensar o currículo. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*.
- Kohan, W. O. & Olarieta, B. (2012). *A escola pública aposta no pensamento*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Kuhn, R. et al. (2020). Da crisálida à borboleta: por uma metáfora sobre a liberdade da criança para brincar e se movimentar na educação infantil. In E.S.A. Oliveira & A.C. Cunha. *Educação Física, infância e saúde em discussão: coletânea de estudos*.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (2000). Como nasceu Filosofia para Crianças. In. *Filosofia para crianças: A tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Kohan, Walter Omar; Wuensch, Ana Míriam. Petrópolis: Vozes.
- Lispector, C. (1999). *Um sopro de vida (pulsações)*. Rio de Janeiro: Rocco
- Marchão, A. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância. *Revista Lusófona*, v. 32.

- Martins, M. (2006). A Metamorfose na Emergência do Imaginário. Leitura das Narrativas Infanto-Juvenis de José Jorge Letria. In A. Mesquita (Coord.), *Mitologia, Tradição e Inovação – (Re)leituras para uma nova literatura infantil*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Mendonça, D. (2011). *Brincar a pensar. Manual de Filosofia para crianças*. Lisboa: Plátano Editora.
- Mesquita *et al.* (2020). Desenvolver o pensamento crítico em jardim de infância com e através de recursos digitais. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 85, n. 1.
- Murriss, K. (2013) *The Epistemic Challenge of Hearing Child's Voice*. *Stud Philos Educ* v. 32.
- Naranjo, J. (2013). *Casa das Estrelas. O universo contado pelas crianças*. Brasil: Foz.
- Oaklander, V. (1980). *Descobrimo crianças: abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*. 4.ed. São Paulo: Summus.
- Oleques, B. & Zucolotto, M. (2019). Casa das Estrelas: Uma Análise da Infância na Contemporaneidade. *Revista Multidisciplinar e de Psicologia*.
- Pacheco. (1998). *Televisão, criança, imaginário e educação*. Campinas: Papyrus.
- Passeggi, M. (2016). Narrativas da experiência na pesquisa formação: do sujeito epistémico ao sujeito biográfico. *Roteiro*. Joaçaba, v. 41, n. 1.
- Pena, M. (1926). Desenho livre. *Educação Social*, v.3. n. 1.
- Pessoa, F. (1973). *Novas Poesias Inéditas*. (Direcção, recolha e notas de Maria do Rosário Marques Sabino e Adelaide Maria Monteiro Sereno). Lisboa: Ática. (4ª ed. 1993).
- Pessoa, F. (1998). *Livro do Desassossego*. Assírio & Alvim, Lisboa.
- Piva, E. (1999). *A questão do sujeito em Paul Ricœur*. Síntese, Belo Horizonte, v. 26, n. 85.
- Pollard, A. (1985). *The Social World of the Primary School*. London: Cassei Education.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto, Porto Editora.
- Portugal, G. *et al.* (2016). *Orientações Pedagógicas para a Creche*. Ministério da Educação e Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social / Instituto da Segurança Social.
- Ricœur, P. (1968). *História e Verdade*. Trad. F. A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense.
- Ricœur P. (1972). *L'ermeneutica del sublime. Saggi per una critica dell'illusione*. Sortino Editore.
- Ricœur, P. (1976). *Teoria da Interpretação. O discurso e o excesso de significação*. Lisboa: Edições 70.

- Ricœur, P. (1989). *Do texto à acção: ensaios de hermenêutica II*. Trad. Alcino Cartaxo; Maria José Sarabando. Porto: Rés-Editora.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-Même Comme un Autre*. Paris: Éditions du Seuil.
- Ricœur, P. (1995). *Le juste*. Paris, France: Éditions Esprit.
- Ricœur, P. (2011). *Finitud y Culpabilidad: El Hombre Labil y la Simbólica del Mal*. Madrid: Editorial Trotta.
- Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Roberts, H. (2005). Ouvindo as crianças e escutando-as. In: Christensen, Pia; James, Alisson. *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Rossetti, R. (2011). *Justiça em Paul Ricœur: Uma hermenêutica do homem justo*. Pontífica Universidade de São Paulo.
- Salles, C. (2008). *O projeto filosofia na Escola: Uma experiência com a prática filosófica na infância*. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco.
- Santos, S. (2011). *Olhares das crianças institucionalizadas sobre os seus direitos*. Mestrado em Estudos da Criança, Área de Especialização em Sociologia da Infância, Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Sarmiento, M. (2003). *Imaginário e culturas da infância*. Pelotas, v. 21.
- Sharp, A. (2008). *O Hospital das bonecas*. Lisboa: Dinalivro.
- Silva, I. et al. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. (2022). *O sujeito-criança, a imaginação e o (in)governável: interseções entre medicina e pedagogia (inícios a meados do século XX)*. Tese de doutorado, FBAUP.
- Silva, L. (2011). *A interpretação hermenêutica em Paul Ricœur: Uma possível contribuição para a educação*. Comunicações, v. 18, n. 2.
- Soares, N. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem fronteiras*. v. 6, n. 1.
- Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Winnicott, D. (1975). *O brincar e a realidade*. Trad. de José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro.
- Wolf, A. & Weber, B. (2023). Existential urgency: a provocation to thinking different. *Childhood & Philosophy*, v. 19.

**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**

**Faculdade de Ciências Sociais e Humanas**

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