

Refletindo sobre:

*As conceções dos alunos do 4.º ano de escolaridade  
acerca do sentido da existência humana*

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Mariana Pinto Pedra Cunha

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Leiria, março de 2019

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA



## INTERVENIENTES NA PES

Prática Pedagógica em Creche e Jardim de Infância | 1.º ano | 1.º e 2.º semestre

Dr.<sup>a</sup> Sónia Cristina Lopes Correia

Prática Pedagógica I e II 1.º CEB | 2.º ano | 3.º e 4.º semestre

Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata



## AGRADECIMENTOS

À vida, por me permitir viver todos os dias e por me colocar desafios que me fazem desconstruir quem sou e construir novamente.

A mim, por nunca ter desistido e por mesmo nas adversidades ter arranjado força e motivos para continuar.

À Cláudia, pela amizade e pela presença constante na minha vida académica e pessoal, por ter partilhado comigo alegrias e tristezas, por nunca desistir das lutas que travámos juntas e por nunca se conformar como eu com o que pode melhorar no mundo!

Ao João Prazeres que me deu alento e coragem sempre sem julgamentos, que escutou as minhas teorias e trabalhou ao meu lado, como igual, nunca me deixando sentir sozinha nesta luta por um futuro melhor.

À minha família por me permitir chegar até aqui sem nada me faltar e por ser parte integrante da formação de quem eu sou, especialmente à minha mãe por me perguntar constantemente “Já acabaste a tese?”.

À professora Clarinda Barata por nunca ter desistido de mim, sem eu saber bem como, e por toda a disponibilidade imediata.

À professora Sónia Correia por ter sido uma inspiração e continuar a ser todos os dias e por me mostrar que o amor é sempre a solução.

Às crianças com quem já tive o privilégio de praticar o que é ser “dificultadora”.

Às educadoras e professores cooperantes, por me acolherem de braços abertos nos seus espaços e me mostrarem como trabalham, servindo de inspiração ao que quero para mim e ao que não quero.



## RESUMO

O relatório que se apresenta foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e está organizado em duas partes.

A parte I é respeitante à dimensão reflexiva e consiste numa apresentação do percurso que realizei ao longo das práticas pedagógicas, evidenciando as experiências que fiz, as questões que tive e as aprendizagens que daí decorreram.

A parte II representa a dimensão investigativa, na qual se realizou um estudo no contexto de uma turma de 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico. Procurou-se perceber quais as concepções dos alunos sobre o sentido da existência humana, através da implementação de uma sequência pedagógica, refletindo também sobre o papel do professor em transformar a sala de aula numa sala de pensar.

Os dados recolhidos permitiram perceber quais as concepções dos alunos acerca do sentido da existência humana e por isso responder às questões da investigação e as propostas realizadas possibilitaram uma reflexão acerca do papel do professor.

### **Palavras chave**

Filosofia para Crianças; Sentido da vida; Reflexão; Questionamento; Educação Pré Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico.





## ABSTRACT

The present report was written as part of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, and is organized in two parts.

Part I is about the reflective dimension and consists of a presentation of the path that I took along the pedagogical practices, highlighting the experiences and the questions I had and the learning that resulted from it.

Part II represents the investigative dimension, in which a study was carried out in the context of a class of 4th year of the 1st cycle of basic education. I tried to understand the students' conceptions about the meaning of human existence, through the implementation of a pedagogical sequence, reflecting on the teacher's role in transforming the classroom into a thinking room.

The collected data reveal that it is possible to understand what the students' conceptions are about the meaning of human existence and, therefore, to answer the research questions. The pedagogical sequence allows us to reflect on the role of the teacher.

### **Keywords**

Philosophy for Children; Meaning of life; Reflection; Questioning; Pre-school education; 1st Cycle of Basic Education



# ÍNDICE GERAL

Intervenientes na PES .....	iii
Agradecimentos .....	v
Resumo .....	vii
Abstract.....	ix
Índice Geral .....	xi
Índice de Figuras .....	xv
Índice de Tabelas .....	xvii
Índice de Anexos .....	xix
Índice de Quadros .....	xxi
Índice de Esquemas .....	xxiii
Abreviaturas.....	xxv
Introdução ao Relatório .....	1
Parte I – Dimensão Reflexiva.....	3
1. Dimensão reflexiva em contexto de Creche e Jardim de Infância .....	5
Caracterização dos contextos educativos .....	5
Reconstruir o olhar sobre a primeira e a segunda infância e a ação educativa: alguns desafios e aprendizagens .....	9
Os verbos do processo educativo: observar, registar, refletir, planificar, intervir, documentar, avaliar e refletir novamente... ..	17
2. Dimensão reflexiva em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	31
Caracterização dos contextos educativos .....	31
Expectativas e receios iniciais .....	32
Os verbos do processo educativo: observar, planificar, intervir, avaliar e refletir .	36
3. Considerações Finais: Ser Educador e Professor - competências e desafios futuros .....	49
Parte II – Dimensão Investigativa .....	51

1.	Apresentação da Investigação .....	52
1.1.	Tema, Questão e Objetivos .....	52
1.2.	Motivações, Contexto e Pertinência da Investigação .....	53
2.	Enquadramento Teórico .....	57
2.1.	A pergunta pelo sentido da existência – Filosofias existencialistas e dialógicas e outras perspetivas.....	57
2.1.1.	A vida não tem sentido .....	58
2.1.2.	Viver de acordo com a natureza e o livre arbítrio.....	60
2.1.3.	Viver uma vida eticamente refletida .....	60
2.2.	Filosofia para crianças.....	61
2.2.1.	Sessões de Filosofia para Crianças: Mathew Lipman, Michel Tozzi, Jason Buckley e Oscar Brenifier .....	63
2.3.	Transformar a sala de aula numa sala de pensar – vantagens da filosofia para crianças e papel do professor.....	68
3.	Metodologia.....	77
3.1.	Natureza do estudo .....	77
3.2.	Procedimentos .....	78
3.3.	Caracterização dos participantes e contexto da Investigação.....	80
3.4.	Técnicas e Instrumentos de recolha de dados .....	80
3.5.	Técnicas de Tratamento de Dados .....	82
4.	Apresentação e Análise de Dados .....	83
4.1.	Fase 1.....	83
	Proposta 1 .....	83
4.1.1.	Reflexão e diálogo em grupo sobre o vídeo.....	83
4.1.2.	Escrita nos papéis para a caixa dos nossos pensamentos.....	84
4.2.	Fase 2.....	86
	Proposta 2 .....	86
4.2.1.	Partilha de ideias sobre as respostas da caixa dos nossos pensamentos	86

Proposta 3 .....	88
4.2.2. Exploração do capítulo Porque é que o homem existe? .....	88
Proposta 4 .....	92
4.2.3. Exploração do capítulo Porque é que vivemos? .....	92
4.3. Fase 3.....	96
Proposta 5 .....	96
4.3.1. Texto criativo “Qual é o sentido da vida?” .....	96
5. Considerações Finais .....	99
5.1. Principais conclusões .....	99
5.2. Limitações da Investigação e recomendações para futuras Investigações .	101
Conclusões.....	103
Bibliografia.....	105
Anexos .....	1
Anexo I .....	2
Anexo II.....	6
Anexo III.....	9
Anexo IV .....	13
Anexo V.....	18
Anexo VI .....	22
Anexo VII.....	25
Anexo VIII.....	29
Anexo IX .....	30
Anexo X.....	31
Anexo XI .....	35
Anexo XII.....	39
Anexo XIII.....	42
Anexo XIV .....	43



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Apresentação de produção na reunião final de dia

Figura 2 – Explicação durante o processo de construção

Figura 3 – Cesto dos tesouros e interação entre duas crianças

Figura 4 – Visita de um membro de uma família

Figura 5 – Visita a outra sala e momento de dança e música

Figura 6 – Processo de realização de um livro

Figura 7 – Realização de um cartaz – convite para a exposição

Figura 8 – Colocação de um cartaz num café da comunidade local

Figura 9 – Visita de Arquimedes e exploração do metro cúbico

Figura 10 – Momento de trabalho em grupos

Figura 11 – Pesquisa na internet

Figura 12 – Pesquisa de livros na biblioteca

Figura 13 – Exposição da escola

Figura 14 – Realização da exposição na escola

Figura 15 – Publicação no *Facebook* da *Tobiacão* depois da visita à Escola





## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Atividades e objetivos investigativos de cada fase do estudo

Tabela 2 – Referentes dos alunos e n.º de referências

Tabela 3 – Referentes dos alunos e n.º de referências



## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Reflexão individual em contexto de creche de 21 a 25 de setembro de 2015

Anexo II – Reflexão individual em contexto de creche de 14 a 16 de dezembro de 2015

Anexo III – Reflexão individual em contexto de jardim de infância de 13 a 15 de junho de 2016

Anexo IV – Reflexão individual em contexto de jardim de infância de 6 a 8 de junho de 2016

Anexo V – Reflexão individual em contexto de 1.º CEB II de 24 a 26 de abril de 2017

Anexo VI – Reflexão individual em contexto de 1.º CEB I de 10 a 12 de outubro de 2016

Anexo VII – Reflexão individual em contexto de 1.º CEB I de 13 a 15 de novembro de 2016

Anexo VIII – Reflexão e diálogo em grupo sobre o vídeo (transcrição de vídeo)

Anexo IX – Respostas dos alunos na caixa dos nossos pensamentos

Anexo X – Partilha de ideias sobre as respostas da caixa dos nossos pensamentos (transcrição de vídeo)

Anexo XI – Exploração do capítulo *Porque é que o homem existe?* (transcrição de vídeo)

Anexo XII – Exploração do capítulo *Porque é que vivemos?* (transcrição de vídeo)

Anexo XIII – Ficha do texto criativo

Anexo XIV – Textos criativos “Qual é o sentido da vida?”



## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Diferentes papéis e respectivas funções a desempenhar pelos alunos baseado no modelo de Michel Tozzi

Quadro 2 – Exemplos de perguntas que podem ajudar a desenvolver e a aprofundar uma discussão filosófica



## ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Esquema-síntese das sessões de Filosofia para Crianças de acordo com o método de Lipman

Esquema 2 – O Filosofar das crianças

Esquema 3 – Quadrante das questões definido por Philip Cam





## ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

IPL – Instituto Politécnico de Leiria

PP – Práticas Pedagógicas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância



## INTRODUÇÃO AO RELATÓRIO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), ministrado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL). O seu objetivo é retratar, reflexivamente, as experiências vivenciadas e as aprendizagens realizadas ao longo de todo o percurso, incluindo as práticas pedagógicas (PP) nos contextos de Creche, Jardim de Infância e 1.º CEB, assim como apresentar um estudo de caso desenvolvido no âmbito da Filosofia para Crianças numa turma de 4.º ano de escolaridade.

Deste modo, o relatório encontra-se dividido em duas partes principais: a primeira corresponde à dimensão reflexiva e a segunda é referente à dimensão investigativa. Na dimensão reflexiva, o principal objetivo é destacar os processos reflexivos que vivenciei ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) e relacioná-los com exemplos específicos do meu quotidiano enquanto aluna e futura educadora e professora, tendo sempre em conta alguns desafios e aprendizagens que levo para o meu futuro. Na dimensão investigativa, apresenta-se o trabalho investigativo que foi desenvolvido numa turma de 4.º ano do 1.º CEB, no qual procurei compreender as conceções dos alunos sobre o sentido da existência humana. Irei apresentar os objetivos, as motivações e o contexto da investigação, um enquadramento teórico que fundamenta a investigação, a metodologia utilizada, terminando com a apresentação, análise e discussão dos resultados, assim como as conclusões do estudo e algumas das suas limitações e considerações finais.

Por último, será apresentada uma conclusão geral do relatório onde é lançado um olhar global sobre todo o processo vivido, recheado de conquistas, dificuldades, questões, reflexões e muitas aprendizagens. Este relatório é o culminar do meu percurso enquanto mestranda e, por isso, espelha as aprendizagens mais significativas que fiz. Representa aquilo que fez sentido para mim ao longo desta caminhada e ainda aquilo que acredito hoje ser fundamental no trabalho com crianças.



## PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

São as perguntas que nos fazem mexer. As certezas fazem-nos parar. As perguntas são a porta da rua. Quando nos interrogamos, quando duvidamos das nossas paredes, é porque estamos a passar pela porta. O facto de nos espantarmos com o que se passa à nossa volta é sinónimo de vida. Os cemitérios estão cheios de pessoas que não se espantam com nada. A perplexidade é o que nos faz mover o mundo.

(Cruz, 2015, p. 318)

Todos os dias deste percurso tenho vindo a perguntar e, por isso, a descobrir-me e a construir-me. A descobrir que educadora/professora sou e que educadora/professora quero ser. E este processo exige que reflita constantemente sobre a minha prática e sobre as minhas ações.

Sinto que um educador deve ser capaz de questionar a sua própria prática, o que ensinar e como ensinar. Deve também ser capaz de se colocar em causa, para encontrar questões que de outra forma não seriam visíveis e propor estratégias para as resolver.

Este ato de reflexão pode ser considerado uma

ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. É uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. É um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores (...).

(Zeichner, 1993, p. 18)

A reflexão pode ser então um caminho para nos ajudar a questionar sobre as nossas práticas. Pensar e repensar de forma a resolver os problemas que surgem no processo de ensino aprendizagem. Para além disso, a importância da reflexão prende-se, não só com esta autoformação e evolução enquanto profissional, mas também com o facto de que um educador que reflete, também coloca as crianças a refletir sobre assuntos do seu quotidiano e sobre as suas ações: nós educadores temos uma “responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro. Compete-nos interpretar na atualidade os sinais emergentes do provir para o qual estamos preparando as nossas

crianças e os nossos jovens cuja formação a sociedade, em parte, quis confiar-nos” (Alarcão, 2001, p. 10).

Para além disso, considero que é fundamental existir uma **reflexão na ação** e uma **reflexão sobre a ação** (Schon, 1992): “Não há ação complexa sem reflexão durante o processo” (Perrenoud, 2002, p. 30). Refletir na ação, ou seja, durante a ação “consiste em se perguntar o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática, que desvios e precauções temos de tomar, que riscos corremos” (Perrenoud, 2002, p. 30). Este tipo de reflexão poder ser constituído por vários momentos pois um educador/professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que a criança faz, refletindo depois sobre esse facto, tendo em conta o que foi dito ou feito, e procurando em simultâneo compreender a razão do que aconteceu: “este processo de reflexão-na-ação não, exige palavras” (Schon, 1992, p. 83). Por outro lado, refletir sobre a ação é refletir sobre a reflexão na ação, é termos a “nossa própria ação como objeto de reflexão, seja para compará-la com um modelo prescritivo, o que poderíamos ou deveríamos ter feito, o que outro profissional teria feito, seja para explicá-la ou criticá-la” (Perrenoud, 2002, p. 31). Assim, o educador/professor pode pensar no que aconteceu e no que observou, assim como no significado que deu a esses acontecimentos na altura, podendo ou não dar-lhes novos sentidos e significados (Schon, 1992).

Ao analisar crítica e reflexivamente todo o percurso vivenciado ao longo do semestre, pretendo partilhar alguns aspetos significativos desta caminhada recheada de experiências com metodologias de ensino-aprendizagem, de interações em contextos diversificados, e de um pensamento reflexivo que conjuga a teoria e a prática. Estes aspetos, combinados com uma atitude curiosa pelo saber e pela investigação, estão a ajudar-me a formar a minha conceção de que tipo de educadora de infância perspetivo ser.

## 1. DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA

A Prática Pedagógica em contexto de Creche decorreu ao longo de 15 semanas, desde setembro de 2015 a janeiro de 2016 (ano letivo 2015-2016), durante três dias por semana (segunda, terça e quarta-feira).

A Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância decorreu também ao longo de 15 semanas, desde fevereiro a junho de 2016 (ano letivo 2015-2016), durante três dias por semana (segunda, terça e quarta-feira).

### *CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS*

Tive o privilégio de realizar a minha PP em contexto de Creche numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com o grupo de crianças da Sala Creche III. A instituição, localizada na União de Freguesias de Leiria, Pousos, Barreira e Cortes, foi criada em 1983 como um serviço de apoio à comunidade. Atualmente possui uma área de intervenção a idosos (centro sénior) e a vertente de jardim de infância (centro infantil), sendo que ambas funcionam em edifícios separados. O centro infantil é composto pela valência de creche (55 crianças distribuídas por quatro salas) e pela valência de jardim de infância (70 crianças distribuídas por três salas).

O grupo de crianças da sala Creche III era constituído por 16 crianças, das quais 8 eram do sexo feminino e 8 eram do sexo masculino. As crianças nasceram nos anos 2013 e 2014 e, por isso, tinham idades compreendidas entre os 9 e os 32 meses. Pode-se então constatar que se encontravam na faixa etária da primeira infância que ocorre desde o nascimento até aos três anos de idade (Papalia & Feldman, 2013).

As crianças desenvolvem-se muito rapidamente e essas competências expressam-se “através de comportamentos, conhecimentos e sabedoria, humor, emoções e sentimentos” (Cordeiro, 2015, p. 175). Cada criança é única (Morris, 2011) e pude constatar o seu rápido desenvolvimento durante estas 15 semanas. O grupo de crianças tinha idades bastantes diferenciadas e, por isso, considero pertinente dividi-lo em dois grupos distintos segundo as suas características: 9-24 meses e 24-36 meses. Para poder caracterizar de forma global o grupo de crianças julgo ainda necessário apresentar os diferentes domínios

do desenvolvimento humano categorizados por Papalia & Feldman (2013) como sendo os domínios de desenvolvimento motor, cognitivo e psicossocial. O domínio motor está relacionado com o corpo da criança que ao longo do tempo se torna mais forte e os músculos se tornam mais bem desenvolvidos (Cordeiro, 2015). O domínio cognitivo, por sua vez, está relacionado com o cérebro e com as ligações que este faz, e advém do interesse que a criança manifesta pelo mundo que a rodeia e à sua necessidade de comunicação (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007). O domínio psicossocial, relaciona-se com o mundo social e emocional da criança que vai desenvolvendo a consciência de si própria em relação aos outros (Cordeiro, 2015).

Relativamente ao domínio motor, 12 crianças do grupo, andavam e corriam com destreza, sendo que três gatinhavam facilmente e uma criança, a mais nova, deslocava-se sentada com o auxílio das mãos. Para agarrar objetos do seu quotidiano tal como uma colher ou um pincel, algumas crianças do grupo dos 24-36 meses utilizavam a pinça digital (Papalia & Feldman, 2013). As que não o faziam, agarravam os objetos com a mão fechada. Era de notar que a coordenação entre mãos e olhos se ia tornando cada vez mais completa, assim como a destreza e a força dos dedos (Cordeiro, 2015). Este aspeto foi bastante notório nos momentos de refeição, sendo que 12 crianças conseguiam comer autonomamente e as restantes precisavam da ajuda de um adulto. Ao longo do tempo, através de várias experiências a fazê-lo sozinhas, cada vez mais crianças conseguiam comer de forma autónoma.

Fazendo agora referência ao domínio cognitivo, todas as crianças reagiam quando ouviam o seu nome: ou viravam a cabeça no sentido do som, ou respondiam com sons e/ou palavras. As crianças apresentavam uma energia e uma curiosidade sobre o mundo que as envolvia e, uma vez que o cérebro continua a amadurecer, permite novas formas de experienciar o mundo e uma ideia mais clara sobre os desafios que este oferece (Morris, 2011). Esta constante curiosidade era notória, uma vez que as crianças estavam constantemente a colocar questões sobre tudo o que as rodeava, tanto através das palavras, como de sons vocálicos e expressões faciais. Para ilustrar esta informação, posso dar como exemplo o facto de as crianças, através do auxílio de livros de imagens, perguntarem muitas vezes que animal era aquele, sendo também capazes de os reconhecer e dizer o seu nome (no caso das crianças de 24-36 meses). Algumas crianças de 9-24 meses, imitavam o som que associavam ao animal quando apontavam para a imagem. Outro exemplo, é o facto de as crianças questionarem muitas vezes que nome tinham



algumas partes do seu corpo. As crianças de 24-36 meses, mostravam ser capazes de reconhecer e nomear partes do seu corpo quando questionadas sobre isso ou quando queriam expressar algo. Tal como faziam com as partes do corpo, mostravam conseguir associar o nome aos objetos correspondentes, por exemplo, um tacho, um garfo, uma carteira.

A maioria das crianças imitava as palavras que os adultos diziam e tentava utilizá-las quando queriam expressar as suas ideias. Algumas crianças de 9-24 meses utilizavam apenas sons vocálicos para se expressar, sendo que as de 24-36 meses possuíam um vocabulário com pelo menos dez palavras, conseguindo formar frases simples, apesar de a sua dicção estar ainda em desenvolvimento (Papalia & Feldman, 2013).

Quando as crianças brincam, têm espaço para testar teorias sobre todas as coisas e começam a relacionar a causa com o efeito (Cordeiro, 2015), como quando colocavam legos empilhados e os empurram depois para caírem. A permanência do objeto estava também conquistada (Papalia & Feldman, 2013).

O mundo era também uma constante novidade para eles e uma fonte para a sua curiosidade imparável. O seu instinto de curiosidade era surpreendente diante das coisas mais simples e pequenas, os detalhes que faziam parte do quotidiano, como um conjunto de legos a cair, uma folha de jornal embrulhada, o som que faz o papel de uma embalagem, o brilho de um objeto, uma folha seca de uma árvore que cai devagar no chão, ... Demorei algum tempo a perceber este aspeto sobre as crianças, mas quando o fiz, abriram-se portas que nunca mais quero fechar. A simplicidade da vida e do mundo é fascinante e passou a ser fascinante para mim também, pois passei a observar com muita atenção, detalhes que nunca iria reparar antes.

Quanto ao desenvolvimento psicossocial, as crianças eram bastante sociáveis, reagindo bem à presença de pessoas a que não estavam habituadas, mostrando curiosidade e aproximando-se, trazendo brinquedos e interagindo entregando-os à pessoa ou dizendo o seu nome. Ainda assim mostravam reconhecer alguém que conheciam, distinguindo de quem não conheciam. Com as outras crianças e com os objetos da instituição, a maioria das crianças interagia por iniciativa própria, de forma verbal e não verbal, através dos cinco sentidos. De uma forma geral, o grupo conseguia transmitir com clareza o que estava a sentir, fazendo-o através do choro, de sorrisos, de gritos e conseguia reconhecer

as emoções nos outros (adultos e crianças), mostrando-o através das suas ações. Por exemplo, quando viam que outra criança chorava, abraçavam-na, davam-lhe um beijinho ou uma festa na cara.

Nestas faixas etárias as crianças preferem brincar sozinhas, observando e imitando as outras crianças (Cordeiro, 2015) e, por isso, o grupo mostrava algumas atitudes egocêntricas quando tinham dificuldade em partilhar um objeto de forma autónoma. Caso um adulto lhe pedisse para o fazer, as crianças já mostravam mais disposição e emprestavam. Isto porque se encontravam no estágio pré-operatório que se caracteriza pela incapacidade de se colocarem na perspectiva do outro (Cordeiro, 2015).

As crianças de 24-36 meses realizavam ações simples sob comandos simples, e algumas de 12-24 meses também o faziam. Por exemplo, se o adulto lhe pedisse para fechar a porta, ir buscar um livro, ir arrumar a cadeira ou um brinquedo, a maioria das crianças compreendia e fazia o que era pedido com muito prazer.

Continuando a caminhada para o contexto de jardim de infância, tive o privilégio de realizar a minha PP numa instituição pública com um grupo de 19 crianças, nascidas entre os anos 2009 e 2011, ou seja, com idades compreendidas entre os quatro e os sete anos. Doze crianças eram do sexo masculino e sete do sexo feminino. Dezassete crianças já frequentavam a instituição desde o ano letivo anterior, tendo sido acompanhados pela mesma educadora de infância.

As crianças do grupo manifestavam imensas curiosidades e tinham um desejo enorme de descobrir e de conhecer o mundo, fazendo imensas questões sobre a natureza como a chuva, os vulcões, os trovões, os animais, sobre acontecimentos históricos, sobre formas de funcionamento dos objetos. No entanto, o grupo queria satisfazer as suas necessidades e queria responder aos seus interesses no imediato. A curiosidade não se mantinha se tivessem de lutar pelas respostas, ir à sua procura, planejar uma investigação... E aqui surgiu um dos desafios desta prática pedagógica: ajudar as crianças a perceber que a curiosidade é o início do conhecimento, que o conhecimento não pode vir de um estímulo externo, mas sim interno, de uma vontade pessoal; ajudar as crianças a colocar a curiosidade a trabalhar; e como me autoeducar também como futura educadora de infância para uma educação na curiosidade, perceber como aprende uma criança, perceber

como se motiva, do que precisa, perceber qual a melhor forma de acompanhar a criança e de lhe proporcionar um ambiente favorável para a descoberta, ...

Outro aspeto muito característico deste grupo estava também relacionado com a área da formação pessoal e social (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). As crianças revelavam alguns comportamentos conflituosos, resolvendo os seus problemas com confrontos físicos ou verbais, com pouca capacidade de gestão da frustração e com dificuldade em escutar o outro e em fazer-se escutar de forma harmoniosa (esperando pela sua vez e falando sem gritar). Para além disso, conseguiam facilmente encontrar “boas ações” que tivessem feito, durante a avaliação do dia, mas era difícil para si, reparar no outro e no que ele fazia, colocando-se no seu lugar, revelando uma atitude empática.

#### *RECONSTRUIR O OLHAR SOBRE A PRIMEIRA E A SEGUNDA INFÂNCIA E A AÇÃO EDUCATIVA: ALGUNS DESAFIOS E APRENDIZAGENS*

Muitos momentos de reflexão marcaram o decorrer da minha PP, e muitos deles contribuíram para uma renovação da minha visão do que é a creche e do que é um jardim de infância, quem são as crianças destas idades e qual é o papel do educador de infância. A verdade é que cada criança é diferente e que cada contexto é único e há ideias pré-concebidas que tinha e que fui transformando ao longo do tempo.

As ideias que tinha sobre a creche não eram bem claras, e os meus pensamentos e receios iniciais baseavam-se nos cuidados básicos das crianças. A minha experiência com crianças destas idades era muito pouca ou quase nenhuma e o facto de ter de trocar uma fralda, adormecer um bebé, pegar nele ao colo, brincar com ele, era algo que me era desconhecido e que me causava alguma ansiedade. Assim, senti necessidade de partilhar estes pensamentos com a minha colega e com a Professora Supervisora que me ajudaram bastante. O passo seguinte foi pesquisar bibliografia neste campo. Depressa percebi que com a prática iria conseguir ultrapassar estes desafios iniciais e, depois de alguns dias na instituição percebi que a creche não é apenas um espaço físico com um conjunto de crianças e restantes intervenientes educativos. A creche é isso e muito mais... Quando comecei a observar o grupo de crianças e cada uma na sua individualidade, comecei a aperceber-me daquilo que as crianças fazem e produzem e isso foi como um momento mágico para mim. Assim, fui percebendo a verdadeira essência de uma sala de creche.

Como referi na primeira reflexão individual “apercebi-me que todos têm as suas características pessoais, são capazes de pensar, de comunicar as suas ideias próprias e são capazes de resolver problemas” (Reflexão individual em contexto de Creche, de 21 a 25 de setembro de 2015 – Anexo I). Durante as 15 semanas as crianças surpreenderam-me todos os dias. Por vezes parecia que não estavam a prestar atenção ao que as rodeava e, de repente, faziam algo que nos mostrava que entendiam tudo o que se passava, através de um gesto, de uma palavra, de um olhar, uma gargalhada e até mesmo através do choro. Aos poucos, através de momentos e brincadeiras com as crianças, fui conhecendo cada vez melhor o grupo e desconstruindo muitas das minhas conceções acerca da creche e das crianças destas idades. Fui também construindo outras conceções através das minhas experiências, de leituras, pesquisas e diálogos com todos os intervenientes nesta fase do meu processo. Ainda assim, sinto que estas ideias vão mudar ao longo do tempo pois todos os dias algo de novo acontece que me faz pensar e questionar e consequentemente me faz alterar as minhas ideias.

Inicialmente preocupei-me muito com a planificação, com a sua concretização e com aquilo que fazia e dizia, e por isso sentia que o que fazia eram tarefas pré-estruturadas e muito organizadas e que tinham de ser cumpridas obrigatoriamente. Eu sabia que todos os momentos do dia eram fundamentais, mas não olhava para o momento do brincar, da higiene, da alimentação, do caminho que se fazia até à zona de refeição, ..., da mesma forma que olhava para o momento de grande grupo da manhã na manta. Também não conseguia olhar para o momento da manhã como algo que poderia ser flexível e alterado tendo em conta as necessidades e interesses das crianças e o que surgia no momento.

Até aqui, penso que o meu pensamento estava direcionado para a ideia de que devia fazer obrigatoriamente alguma coisa com as crianças, quando estava com elas. Mas comecei a experimentar apenas sentar-me no chão, estar disponível e atenta com todos os meus sentidos, ver, observar, ouvir, com a mente desligada de outras distrações, em paz.

(Reflexão individual em contexto de Creche, de 4 a 16 de dezembro de 2015 – Anexo II).

Com a ajuda e apoio da Educadora Cooperante e da Professora Supervisora, através de um desafio que nos foi colocado (a realização de uma experiência projetual), consegui então libertar-me de alguns receios e ideias, e colocar-me no lugar da criança, percebendo verdadeiramente pelo que se interessavam ao tentar ver o mundo com os seus olhos: uns

olhos curiosos que descobriam tudo pelas primeiras vezes e que queriam testar, experimentar e fazer, sem medos e preconceitos. A partir desses dados que recolhia, conseguia pensar com mais clareza em experiências educativas que realmente faziam sentido para todos e que envolviam as crianças com todos os seus sentidos, tornando-as parte da própria experiência, tornando-as a experiência. Comecei então a preocupar-me mais com as ações das crianças e com aquilo que elas experienciavam em qualquer momento do dia e consegui libertar-me de uma planificação e de um quotidiano com um nível de estruturação desnecessário e que não permitia, nem a mim nem às crianças, sermos livres e sentirmo-nos completos e a viver em plenitude. Assim, ao longo do tempo, pequenas mudanças foram surgindo e conseguimos perceber que essas mudanças eram muito significativas e importantes para o grupo, para nós e para a toda a vivência diária. Percebi finalmente aquela expressão que toda a gente utiliza e que nos diz que as crianças são seres pensantes, competentes, capazes e que devem ser protagonistas no seu processo de ensino-aprendizagem. Percebi que as crianças estão a conhecer o mundo pela primeira vez e que o próprio mundo é suficiente e é o ideal para o seu desenvolvimento. Uma pinha, um som, uma fruta, um cheiro, um tacho, terra, água, calor, frio, o silêncio, uma textura, um objeto minúsculo, um objeto de grandes dimensões, algo brilhante, um papel embrulhado, uma caixa de cartão, um pedaço de casca de árvore, uma folha seca, um degrau, um desafio motor, um muro alto e um banco, ... Tudo, tudo o que existe no mundo é fonte de aprendizagem para a criança se estiver no seu estado mais puro e mais simples. E o educador deve observar, refletir, aprender e descobrir também com a criança, acompanhá-la nos seus processos, mas dando-lhe autonomia, sem impor, sem estruturar demasiado, dando presença e segurança e planeando um ambiente rico, mas simples, adequado ao grupo e às crianças.

Outro aspeto que me suscitou interesse durante a minha prática foi a capacidade que as crianças demonstravam para resolver conflitos. Ao longo do semestre também tive a oportunidade de frequentar a unidade curricular de Didática de Educação de Infância, durante a qual falámos da abordagem Reggio Emilia. Nesta abordagem, a observação das crianças é fundamental para as conseguirmos compreender verdadeiramente e no seu todo. Não estava muito convicta de que as crianças conseguissem resolver os seus conflitos de forma autónoma e, sempre que surgia alguma disputa tinha o hábito de intervir conversando com as crianças e ajudando-as a resolver a situação. Quando pesquisei melhor sobre a abordagem descobri mais sobre o poder da observação e da

escuta da criança e experimentei fazê-lo, inicialmente apenas nestes momentos de conflito. A maioria destas situações advinha da disputa de brinquedos da sala e, em alguns dos casos, as crianças conseguiam resolver-se de forma autónoma sem se magoarem: ou uma das crianças escolhia outro objeto para brincar ou a outra criança procurava outro objeto para lhe entregar de modo a ficar com o que era disputado ou ainda uma das crianças desistia, mostrando não dar mais importância ao objeto. Também observei situações nas quais uma criança alheia à disputa percebia o que estava a acontecer e aproximava-se da criança que chorava e dava-lhe um beijinho ou uma festa na face para a ajudar. Através destes momentos compreendi que as crianças realizam inúmeras aprendizagens através das interações que estabelecem com o outro e com os objetos, reivindicando o seu espaço, estabelecendo limites e aprendendo os limites dos outros e adquirindo competências fundamentais como membro de uma sociedade democrática. Dar-lhes esta independência é acreditar nelas como indivíduo, é dar-lhes ferramentas de uma vida democrática (capacidade de esperar, empatia, autonomia, gestão da frustração, aceitação de que não temos tudo o que queremos, capacidade de diálogo e negociação, ...). É dar-lhes a oportunidade de se descobrirem e de descobrirem o mundo e os outros.

Quando chegou a altura da PP em pré-escolar, muitas eram também as ideias pré-concebidas que tinha sobre o funcionamento de um jardim de infância, sobre a rotina de uma sala e sobre as crianças destas idades. Antes de iniciar a licenciatura em Educação Básica (também na ESECS – IPL), frequentei o curso profissional Técnico de Apoio à Infância e nos três anos do curso tive a oportunidade de realizar três estágios em instituições públicas e privadas de pré-escolar. As realidades com que contactei tinham uma rotina e uma lógica de funcionamento muito semelhantes àquela que encontrei neste contexto de PP: as crianças chegavam, ouviam uma história, faziam uma atividade ou uma ficha ou sobre a história ou sobre outro assunto que o educador pensava e propunha, brincavam na sala ou exterior, almoçavam, ouviam uma história e brincavam na sala ou exterior. Era com isto que já estava familiarizada pois era este o regime que estava habituada a ver e a ouvir falar e foi também aquilo que vivenciei enquanto criança. Apesar de já ter refletido e ouvido falar até à data de outras abordagens que me faziam muito sentido (umas mais do que outras), essas ideias ainda estavam longe e eram como uma utopia para mim pois na prática não sabia como poderiam funcionar. No contexto de prática anterior tive a oportunidade de uma experiência inspirada na metodologia de

trabalho por projeto e isso trazia-me ainda mais vontade de experimentar e de procurar formas de trabalhar e de como o operacionalizar na prática.

Ao longo da PP, a Professora Orientadora ia-nos incentivando a observar, a questionar o que fazíamos e a perceber as necessidades que aquelas crianças tinham. E assim, percebendo que na rotina do grupo, as crianças tinham a oportunidade de estar cerca de uma hora e meia no espaço exterior na parte da manhã, comecei a observar com mais atenção e com um objetivo concreto. Perceber o que as crianças faziam no exterior tornou-se então no meu foco: uma das atividades preferidas eram os torneios de futebol por elas organizados autonomamente. As outras crianças que não queriam jogar à bola, mostravam-se cansadas do exterior, o que resultava em algumas situações em conflitos físicos, discussões, choros e castigos dados pelas auxiliares de ação educativa. A próxima questão que surgiu aqui foi: como podemos enriquecer o espaço exterior? Queríamos aproveitar o espaço exterior disponível, víamos nele um grande potencial e queríamos proporcionar novos desafios às crianças. Neste momento deixámos de pensar apenas no grupo de crianças da nossa sala e o “nosso” grupo passou a ser toda a instituição, pois todas utilizavam o espaço e ao mesmo tempo. Por isso, conversámos com o outro grupo de alunas que também realizavam a sua PP na mesma instituição e decidimos dar vida a um mini projeto de rua durante o qual recolheríamos opiniões e ideias das crianças sobre o que gostariam de fazer no espaço exterior e como poderíamos executar essas ideias. Assim, percebemos que todas as crianças desejavam experimentar coisas novas, como dançar, aprender músicas, jogar basquetebol, saltar à corda, ...

A sua vontade de contribuir para a organização de atividades no exterior era impressionante. Melhorar aquilo que já faziam (jogar futebol) também foi um grande desejo. Levámos este mini projeto para discussão dentro de sala e todos queriam participar e contribuir com ideias: “Podemos fazer uniformes para os torneios? Por que é que não fazemos também uma bracelete para o capitão? E como é que fazemos isto sem gastar muito dinheiro?” A partir das novas ideias das crianças e das suas sugestões para melhorar o que já faziam, planificámos e propusemos algumas experiências. Nesta altura surgiu outra questão que nos fez refletir muito sobre o nosso papel como educador no espaço exterior. Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o espaço exterior é descrito como um espaço educativo que merece “a mesma atenção do educador que o espaço interior” e que permite “um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas”: as crianças têm “a possibilidade de desenvolver diversas

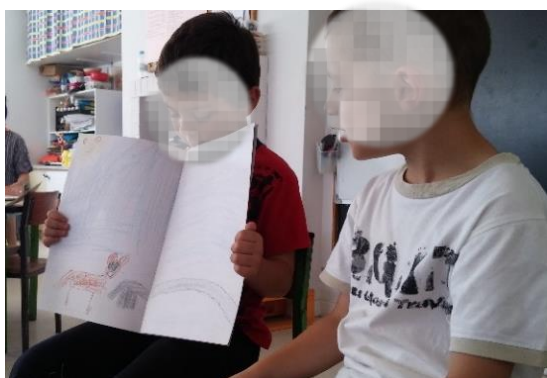
formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.)”. No espaço exterior as crianças têm ainda oportunidade de “desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre”. Portanto, é necessário que o educador “reflita sobre as suas potencialidades e que a sua organização seja cuidadosamente pensada, nomeadamente no que se refere à introdução de materiais e equipamentos” (Silva et al, 2016, p. 27). Assim, planificámos introduzir gradualmente alguns materiais no espaço exterior e, as crianças que se mostravam mais aborrecidas, foram as primeiras a mostrar interesse nestes novos desafios. Depois, nos dias seguintes, as restantes crianças quiseram juntar-se, pelo que a maior parte das crianças da instituição utilizaram os novos materiais mais do que uma vez e à medida que iam utilizando mais vezes, as potencialidades dos seus jogos iam aumentando através de sugestões e ideias que iam surgindo das crianças.

Algumas mudanças foram observadas nos comportamentos das crianças e o trabalho em equipa era cada vez mais notório, ao invés de disputas por espaço ou materiais como era recorrente anteriormente. O material que juntou mais crianças foram as cordas. As possibilidades de brincar com cordas eram inúmeras, desde fazer construções/desenhos com elas no chão, passeá-las pelo espaço, jogar a saltar à corda sozinho ou com duas pessoas a dar à corda, ... Inicialmente muito poucas crianças conseguiam saltar à corda e, com a nossa ajuda, com o apoio de adultos e crianças e com muito treino e força de vontade, no final da nossa PP já havia um número considerável de crianças que conseguiam. Outro aspeto que senti que mudou muito nas crianças foi a proximidade e a relação entre o adulto e a criança no espaço exterior. Diferentes estudos dizem-nos que os “profissionais tendem a perceber o espaço exterior como espaço de recreio que (...) servem sobretudo para libertar energias e esticar as pernas” (Dyment & Coleman, 2012; Ernst, 2014; Figueiredo, 2005; Maynards & Waters, 2007, referidos por Bento & Portugal, 2016, p. 90). Neste contexto, os principais cuidados relacionavam-se com questões de segurança ou prevenção de acidentes, restringindo-se o papel do adulto à vigilância ou supervisão do brincar das crianças. A partir do momento em que novos materiais e uma nova forma de estar foi começando a aparecer no exterior, também outros adultos se juntaram a esta prática e as crianças começaram a relacionar-se de uma forma diferente, olhando para o adulto como alguém que está lá para ela e não apenas para vigiar e controlar alguns comportamentos. As crianças passaram a ir ter mais com os adultos e



pediam para jogarem com eles aos novos jogos, sentavam-se ao seu lado para conversar, apreciando da sua companhia. Parecia que uma onda de felicidade tinha invadido o espaço e a maior parte dos conflitos que existiam entre as crianças, deixaram de existir. Refletindo sobre o assunto percebo que não foram propriamente os materiais que influenciaram o grupo de crianças, mas sim todo o conjunto de interações que se deram a partir daí, que levaram a uma construção de uma relação de cooperação e cumplicidade entre adulto e criança. O brincar das crianças passou a ser, como nos dizem Hohmann & Wikart (2007), um momento de profunda satisfação, desafio e recompensa que estimula os sentidos, contribuindo para o desenvolvimento de todas as áreas, nomeadamente ao nível da gestão das emoções e de capacidades democráticas para um contexto social saudável.

O meu olhar sobre a segunda infância e sobre a ação educativa foi então também mudando ao longo do tempo. Comecei a estar mais atenta às crianças no seu brincar no exterior e depois também no interior da sala e, por isso, comecei a conhecê-las melhor e aos seus verdadeiros interesses e focos. Só assim consegui, em conjunto com a minha colega e todos os restantes intervenientes desta prática, dar início a uma experiência de projeto sobre exposições e formas diferentes de expressão artísticas. Só assim consegui perceber que aquele grupo gostava de mostrar as suas produções, não só no final do dia, mas também durante o brincar: ao construírem algo, ao desenharem, ao inventarem alguma brincadeira, ao vestirem alguma roupa, gostavam sempre de chamar outra criança para lhes mostrar e explicar o que faziam, como o faziam e por vezes, qual o processo que viveram até chegarem ao final (Figuras 1 e 2). Aqui começou também a minha descoberta pelo poder da escuta e da observação no jardim de infância e de como inserir isso nas planificações e propostas educativas e assim potenciar os seus interesses.



*Figura 1 - Apresentação de produção na reunião de final do dia*



*Figura 2 - Explicação durante o processo de construção*



*OS VERBOS DO PROCESSO EDUCATIVO: OBSERVAR, REGISTRAR, REFLETIR, PLANIFICAR, INTERVIR, DOCUMENTAR, AVALIAR E REFLETIR NOVAMENTE...*

Como referi acima, comecei a tentar fazer uma observação e escuta das crianças junto do grupo da sala de creche e, assim que o comecei a fazer, abriram-me portas para outros pensamentos e outras descobertas. Por vezes, em alguns casos, o sistema educativo está de tal forma organizado que o processo do brincar e o processo do aprender são vistos como algo separado. Inicialmente a minha visão assemelhava-se com esta, pois sabia que o brincar era muito importante para as crianças, mas não via nele um potencial como via numa atividade estruturada e proposta pelo adulto. E por isso é que via a minha planificação do momento de grande grupo na manta como algo tão importante e mais importante do que a restante rotina. Com ajuda e com um desafio lançado pela Professora Orientadora, comecei a elaborar registos sobre uma criança do grupo, registos que procurei que fossem de um momento importante do dia. Queria conhecer as suas potencialidades, as relações que estabelecia com os objetos e com o outro, os seus modos de agir perante diferentes situações, tentar compreender o modo como ela pensava quando estava em grupo ou sozinha e quais as particularidades que emergiam de si em diferentes situações e contextos. E assim comecei a olhar com outros olhos para os outros momentos do dia e comecei a aperceber-me de inúmeras situações, gestos e reações da criança. Este olhar passou também para as outras crianças e sentia que cada vez as conhecia melhor e que estava cada vez mais de corpo e alma naquela sala, envolvida com elas, a brincar, a dançar, a cantar, a contar uma história, a construir e desconstruir algo, sempre durante os momentos do dia que não eram o da proposta de grande grupo da manhã. E aqui começou o meu processo individual de “escuta da criança”, ainda muito aquém do verdadeiro sentido da expressão. “Como o pintor que recua muitas vezes para ver mais nitidamente a obra que emerge do seu trabalho” o educador precisa de “parar, de observar, de escutar. Se a atmosfera está suficientemente impregnada de liberdade ele obterá uma imagem adequada do que se passa e do que é necessário fazer” (Luft, 1976, p. 80). Assim também eu tentei ir melhorando a minha capacidade de observação e escuta da criança e como o pintor, afastando-me e observando, tentando encontrar uma imagem do que se passava e a inferir sobre muitos comportamentos das crianças. Nesta altura, comecei então a elaborar os meus registos de uma das crianças do grupo. Inicialmente apenas fiz uma descrição da situação. Depois, em reflexão com a restante equipa (a minha colega, a

professora cooperante e a professora orientadora), fui percebendo alguns aspetos que poderia ir melhorando e estes registos foram então evoluindo ao longo do tempo: acrescentei outros detalhes como a data e hora em que a situação ocorria, o local, os intervenientes, o contexto. Percebi que estes dados são fundamentais pois, para além de facilitarem a consulta e a sua compreensão superficial, permitem-me refletir posteriormente sobre eles de uma melhor forma e ter em conta mais dados sobre a criança para além dela própria e o do que fez, uma vez que a hora do dia, o contexto, o local e com quem se encontra, influenciam muito o comportamento das crianças. Comecei também a incluir um comentário sobre a criança, sobre a sua aprendizagem e sobre o domínio do desenvolvimento, sobre a sua interação com o mundo, sobre o que fazia, e ainda um registo fotográfico da situação. A principal dúvida que me surgiu ao longo deste processo foi sobre como saber o que observar, pois num momento acontecem tantas descobertas dentro dos vários domínios de desenvolvimento. Tentei planear o que poderia observar e assim focar-me apenas, por exemplo, nas interações com outras crianças, depois na semana seguinte, nas interações com a comida e na seguinte nas interações com o material. Esta estratégia ajudou-me bastante principalmente a encontrar um foco e a treinar a minha capacidade de atenção a determinadas situações. Não quer dizer que esta seja a estratégia adequada para se utilizar sempre, pois se estiver muito focada num aspeto, posso deixar passar outros, mas naquele momento, senti que fazia muito sentido para mim fazê-lo daquela forma.

Numa fase posterior, a professora orientadora sugeriu que, com estes registos de ocorrências, elaborasse um livro da criança, numa tentativa de me aproximar da experiência de construção de um portefólio: uma forma de avaliação centrada no processo da criança (Shores & Grace, 2001) de forma integrada e contínua, que permite uma recolha de informações que levam à tomada de decisões adequadas às necessidades e interesses das crianças (Pais & Monteiro, 1996). Este livro da criança foi depois entregue à família, incluindo nele, para além dos registos realizados que representam o processo da criança ao longo do tempo em que a acompanhei, alguns dados de identificação da criança, uma breve explicação do que é um portefólio e quais são os seus principais objetivos e ainda uma breve explicação dos vários domínios de desenvolvimento.

Ao conversar com a equipa educativa ao longo da PP e ao refletirmos conjuntamente sobre algumas situações, percebemos que cada um de nós (adultos) vê de forma diferente a mesma situação, porque vê e pensa com a sua cabeça e com o seu coração, tendo em

conta a sua história, as suas experiências e vivências ao longo da vida, e por isso estes diálogos são tão importantes para que as práticas pedagógicas de todos estejam cada vez mais adequadas às crianças. Durante as semanas na instituição, poderiam ter ocorrido mais reuniões conjuntas para que as reflexões que fazíamos fossem mais aprofundadas, mas na altura não compreendia ainda muito bem a sua importância. Depois de refletir acerca do assunto, sei que estas partilhas entre todos e análises dos registos feitas por mais do que uma pessoa, trazem riqueza e ampliam o olhar sobre as crianças, ajudando a que a prática seja cada vez melhor.

Na valência de jardim de infância, também selecionei uma criança do grupo e recolhi evidências que me permitiram escrever sobre e pensar sobre o seu desenvolvimento. Este livro da criança foi também partilhado com ela no final e com os seus pais. Para a organização final deste livro da criança, o processo que vivi foi diferente e a apresentação do livro também foi diferente. Enquanto na valência de creche organizei o documento para os pais, desta vez organizei o documento com vários objetivos: para a criança, com muitas fotografias e um texto final para ele, para os pais, com algumas frases ilustrativas de algumas situações e com fotografias, e para a professora da criança que iria acompanhá-la no primeiro ano com um texto sobre a criança e com algumas perguntas e respostas (por exemplo: O A. expressa os seus desejos, sentimentos e opiniões? Como lida com as emoções?; O A. percebe os seus limites e respeita o espaço do outro? Como ocupa os espaços em relação às outras crianças? Percebe os limites de cada um e posiciona-se?; O A. consegue prestar atenção e responde quando alguém lhe pergunta algo sobre o que foi dito?). Estes três objetivos ajudaram-me a focar a minha atenção também em diferentes aspetos sobre a criança e sinto que o documento ficou mais rico e mais autêntico do que se tivesse apenas um dos objetivos ou outro.

A reflexão que o educador deve fazer tem de ser uma constante na sua prática e neste processo de observação e registos, está sempre presente e é indissociável. Só depois de observarmos e de refletirmos, é que conseguimos planificar a ação educativa de uma forma adequada às crianças e às suas necessidades. A prática leva-nos sempre à reflexão e a reflexão leva-nos sempre à prática. E a prática precisa de ser planificada e fundamentada, tendo em conta o grupo. O grupo de crianças da sala de creche era um grupo heterogéneo em relação às idades, pelo que uma dificuldade que senti inicialmente,

preendeu-se com o facto de que as propostas educativas para o grande grupo deveriam incluir todo o grupo de crianças, mas privilegiar diferentes ritmos e capacidades. Após reflexão com a equipa, percebi que as propostas poderiam ser as mesmas, mas as intencionalidades por detrás delas deveriam ser adequadas às crianças, às suas idades e características. Depois de compreender isto, o desafio foi conseguir espelhar estes pensamentos na planificação pois sabia de antemão o que planeava fazer em determinados momentos e com certas crianças, mas não conseguia colocar por escrito no documento da planificação. Sinto que ao longo do tempo fui percebendo melhor como o poderia fazer, pelo que, quando era o caso, escrevia o que era esperado que acontecesse com as diferentes crianças, tendo em conta as suas idades ou outro critério que fizesse sentido na altura.

Foi-nos proposto um novo desafio e, nas duas últimas semanas de PP na valência de creche, começou a ser concebido um novo olhar sobre a planificação, sobre a observação, sobre os registos, sobre a avaliação e sobre a nossa forma de estar junto das crianças. A proposta seria utilizar uma planificação projetual, pensando em todos os registos, observações e o que já sabíamos daquele grupo, e partir daí para algo que fizesse realmente sentido para as crianças e que lhes desse motivação, lhes alimentasse a curiosidade e que estivesse a responder a uma das suas necessidades e interesses. Até agora, a planificação e as propostas de um dia para o outro faziam sentido, mas talvez fizessem sentido na cabeça do adulto. Para a criança, um dia não estava a ter ligação e relação com o outro e as propostas não estavam a vir de um interesse das crianças, mas sim de uma motivação exterior (ou porque era Natal, ou porque o Outono estava a chegar, ou porque o projeto da sala eram as histórias, ...). Sabíamos que com esta planificação projetual teríamos de assumir algumas indefinições do que poderiam ser as experiências das crianças e talvez esse tenha sido o maior desafio para mim.

Numa primeira fase, percebemos que desde as primeiras semanas de intervenção, as crianças demonstravam um interesse específico por objetos que produzissem som. A partir daqui esboçamos em equipa uma planificação projetual que permitia inúmeras possibilidades de descoberta por parte da criança e, por isso, mais do que um caminho a seguir. O projeto teve o nome de “Faz barulho!...” pois era o que a maioria das crianças dizia quando descobria esta potencialidade nos objetos. Sustentámos esta planificação pela estratégia pedagógica “O Cesto dos Tesouros”, que se caracteriza por ser um cesto grande e redondo, recheado com objetos feitos de materiais naturais e do uso do

quotidiano e com elevado apelo sensorial e manipulativo, selecionados para estimular todos os sentidos da criança (Goldschmied & Jackson, 2006). O nosso cesto dos tesouros foi então recheado com objetos com potencialidades sonoras e colocado no centro da área da manta. Tivemos em conta os desafios que o cesto e que aqueles materiais lançavam às crianças e registámos as ações delas a partir do momento em que se aperceberam da presença daquele novo elemento na sala, para que pudéssemos planificar as experiências educativas seguintes. Conseguimos perceber que a maioria das crianças tinha interesse por objetos que continham algo no seu interior que provocassem sons e nos objetos que produziam som ao baterem uns nos outros. Na figura 3 pode-se observar parte do cesto dos tesouros e uma das interações entre duas crianças e com um dos objetos que tinham algo no interior e por isso provocavam sons.



*Figura 3 - Cesto dos tesouros e interação entre duas crianças através de um objeto com algo no interior*

Queríamos nesta fase ampliar estas curiosidades das crianças, continuando-lhes a oferecer um papel ativo. Várias experiências educativas vieram no seguimento destas observações e sinto que as crianças vivenciaram dias que finalmente faziam sentido para elas, em que eram verdadeiramente o centro da experiência, vivendo com entusiasmo e plenitude aquilo que faziam. Vimos ainda muito potencial neste projeto para envolver as famílias que acabaram por trazer instrumentos musicais e passar várias manhãs com as crianças (Figura 4).



*Figura 4 - Visita de um membro de uma família*

As restantes crianças e educadoras das outras salas da instituição também foram envolvidas nesta aventura pois realizou-se um “concerto” pela instituição, dançando, cantando e tocando pelos corredores e pelas outras salas. Partilhámos a nossa alegria e as nossas descobertas e outras crianças de uma sala do Jardim de Infância ainda se juntaram a nós e partilharam connosco os seus saberes musicais (Figura 5).



*Figura 5 - Visita a outra sala e momento de dança e música*

Realizámos ainda um folheto informativo que foi entregue aos familiares e de um vídeo sobre o projeto. Depois de chegarmos ao final desta experiência, foi muito positivo perceber que a envolvência de todos os intervenientes educativos fluiu de forma espontânea, numa perspetiva integradora da criança, adulto e contexto (Vasconcelos T. , 1998). Com esta experiência, percebi que a ação educativa pode ser efetivamente centrada no olhar nas crianças, planificando a partir delas, observando e registando as suas ações e assim ampliar as oportunidades de aprendizagem. Para isto, o educador tem de assumir uma atitude de (re)descoberta da criança e de trabalho em equipa, com a ideia de um currículo e de um quotidiano descentrado do adulto e dos temas. Sinto-me muito feliz e



muito realizada por ter tido esta experiência que me trouxe um novo olhar sobre a criança, sobre a creche e sobre o educador e foi um prazer e um grande momento de formação, ter preparado, juntamente com a minha colega de PP, com a professora orientadora e com a educadora cooperante, uma comunicação e apresentação para o II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância (Investigação, formação docente e culturas da infância), promovido pela Universidade do Minho e pela Universidade Federal de Alagoas, e que, depois de um convite de um membro da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) que assistiu à comunicação, culminou também na publicação de um relato da nossa prática na revista (Cadernos de Educação de Infância).

Também na valência de Jardim de Infância, desafios em relação à planificação projetual foram vividos durante um projeto intitulado “Somos todos artistas!”. Existem vários tipos de projetos e que podem surgir de diversas formas: “alguns começam quando uma ou mais crianças de um grupo demonstram interesse por algo que atrai a sua atenção. Outros começam quando” o educador “apresenta um tópico ou quando chega a acordo com as crianças sobre a seleção de um tópico” (Katz & Chard, 1997, p. 172; Guedes, 2011). O projeto que se desenvolveu neste contexto teve então como base um interesse demonstrado pelas crianças durante o brincar livre na sala pela construção em legos, construindo esculturas, pessoas, animais, carros e pistas, robôs, entre outros. As crianças inventavam ainda histórias sobre as suas construções e no final do dia quando podiam contar ou mostrar algo a todo o grupo que tinham feito ou descoberto durante o dia, gostavam de mostrar essas histórias e explicar o seu processo de criação. Surgiu então a ideia de montar uma exposição para apresentarem às crianças das outras salas e às famílias na festa de final de ano o que iam fazendo. Lançámos alguns indutores como fotografias de exposições e uma notícia de uma exposição de figuras e construções em lego em Leiria, e o grupo ganhou muita motivação, transformando esta ideia num projeto de todos. Começou-se por tentar perceber aquilo que já sabiam sobre exposições, o que gostariam de descobrir e o que poderiam fazer para responder às suas questões. Estes registos foram feitos numa tabela/cartaz que podia ser alterada sempre que necessário, acrescentando ou retirando pontos. As ideias das crianças e o que ia acontecendo também ia sendo registado num diário de bordo, que mais tarde se transformou num diário de grupo. De modo a incluir as famílias e a restante comunidade, foi criado um grupo de facebook com os pais e outros familiares mais próximos, onde eram feitas publicações

com texto e imagem, sobre o que as crianças andavam a investigar e a fazer no âmbito deste projeto. Em algumas situações o texto para a publicação foi feito em conjunto com as crianças que nos diziam o que valorizavam e queriam contar às famílias. Foi também feito um convite a uma artista (escritora e ilustradora) que nos falou sobre o processo criativo de um livro e à tuna 60+ pertencente ao IPL composta por músicos com mais de 60 anos que partilharam um momento musical com as crianças de toda a instituição. Foi muito interessante observar as crianças aquando da visita destes convidados pois cada um tinha a sua tarefa previamente combinada entre todos (receber os convidados, perguntas, agradecimentos, ...) e porque as crianças convidaram os artistas a visitar a sua sala e quiseram apresentar-lhes algumas coisas que tinham feito, desde desenhos, construções, os bichos da seda, entre outros. Depois destas visitas, notava-se que as crianças tinham ficado ainda com mais motivação e inspiração para as suas criações para a exposição. Depois da visita da escritora e ilustradora, quiseram formar grupos ou trabalhar individualmente com o objetivo de criarem um livro (Figura 6). Se a nossa planificação não estivesse nesta fase numa lógica mais projetual e a nossa visão da criança e do trabalho em jardim de infância não tivesse já sofrido algumas reflexões e melhorias, talvez não tivesse sido este o caminho a seguir. Pegámos neste interesse e nesta vontade do grupo e as possibilidades eram infinitas. Ao planificar com as crianças, realizaram-se experiências educativas relacionadas com a abordagem à linguagem e à escrita, com as partes constituintes de um livro, com estratégias de escrita e de ilustração, com a organização das páginas do livro e das posições em que estavam as diferentes partes, com a construção de um enredo e de um texto, divisão do texto por páginas, ...



*Figura 6 - Processo de realização de um livro*

Aqui se vê também a riqueza do trabalho por projeto pois estes possibilitam a abordagem e a integração de diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem e mobiliza em simultâneo diferentes formas do saber (Silva *et al*, 2016) e permite que as crianças

explorem e vivam diferentes experiências de acordo com os seus interesses, partindo do que já sabem, pensando no que querem descobrir e planeando como o vão fazer, “definindo progressivamente o desenrolar do processo e os resultados” (Katz & Chard, 1997, citados por Vasconcelos, 1998, p. 103). No âmbito deste projeto outras experiências foram vivenciadas, como a pintura de telas através do desenho de observação no parque exterior e do registo fotográfico por parte das crianças do parque exterior (foi tão interessante conhecer a perspetiva das crianças nestas duas experiências e perceber o que valorizam e como vêem o mundo que as rodeia); a realização de um teatro por parte das educadoras (pois também fazem parte do grupo e também quiserem ser artistas”; a realização de esculturas utilizando esponja verde para plantas; observação de obras de arte; audição de vários estilos musicais e momentos de dança; realização de uma obra de arte com recurso a elementos da natureza (recolhidos pelas crianças no espaço exterior); realização de convites para a exposição final para famílias; realização de cartazes-convite para a exposição e saída ao exterior da instituição para colocação em cafés e lojas da zona envolvente (Figuras 7 e 8); concretização de uma obra de arte conjunta (um céu estrelado para o teto da sala); um ponto sem fazer um ponto com tintas, mãos e um papel de cenário de grandes dimensões (baseado na história “O ponto” de Peter H. Reynolds); observação do mundo que nos rodeia para encontrarmos pontos à nossa volta e formas de expressão da arte nas ruas (durante uma visita de estudo a um teatro); visualização de um teatro; preparação de uma exposição; apresentação às famílias da exposição (fazendo de guias); apresentação de obras de arte à outra sala; entre outras experiências.



Figura 7 - Realização de um cartaz-convite para a exposição



Figura 8 - Colocação de um cartaz num café da comunidade local

Em ambas as experiências de uma planificação projetual (creche e jardim de infância), a nossa visão da criança, de um espaço educativo, das rotinas, do papel do educador e da restante comunidade, foi bastante alterado. As crianças passaram a ser vistas por nós (educadores) e, acima de tudo, por si mesmas (influenciando muito a sua visão de si como ser capaz e competente e a sua autoestima) como alguém que é capaz e que tem responsabilidades e liberdade para construir o seu próprio conhecimento (a responsabilidade tem de vir sempre em conjunto com a liberdade). Um projeto, tal como os que foram realizados nas PP, permite “antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento”, seja pelo adulto ou pela criança (Vasconcelos, 2012, p. 8). Com uma planificação projetual, temos uma “planificação não-linear” que nos permite (enquanto educadores), “após um diagnóstico da realidade educativa e das necessidades e potencialidades do grupo de crianças – diagnóstico esse que não é estático, antes é dinâmico porque se vai reformulando” fazer-se uma “previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projecto”, elaborar “mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa”: definir “o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer”, dividir “tarefas: quem faz o quê?”, organizar “os dias, as semanas”, gerir “recursos: quem pode ajudar? Pais, professores de diferentes níveis educativos, outras crianças ou jovens? (...)” (Vasconcelos, 2012, p.15). Com isto, de uma forma mais direta (jardim de infância) ou mais indireta (creche), as crianças tiveram oportunidades de pesquisar através de experiências diretas, organizaram, seleccionaram e registaram a informação através de desenhos, fotografias, textos, construções, ... Durante e no final do projeto na valência de jardim de infância, foram feitos vários pontos de situação e avaliação do processo para aprofundar informações e compará-las com as ideias iniciais e para relançar e planificar o que vinha a seguir (Vasconcelos, 2012). Durante as apresentações que se fizeram ao longo do tempo, o saber tornou-se algo ainda mais valorizado pois era útil também para o outro (as outras crianças e educadores, as famílias, a comunidade envolvente, ...). Na exposição, expôs-se uma sistematização visual do trabalho na sala, no átrio de entrada, no exterior, em documentação pedagógica, ... A exposição na festa final de ano foi a experiência culminante, transformando-se numa “espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projecto” (Edwards et al. 1999, referido por Vasconcelos, 2012, p. 17).

Ao longo das PP e das reflexões feitas até aqui, várias vezes falei em avaliação e em documentação pedagógica. Tanto na creche como em jardim de infância, a avaliação serviu acima de tudo para nos ajudar nas nossas reflexões pessoais e conjuntas e na nossa planificação, pelo que eram tidos em consideração as crianças, o grupo, a experiência, o nosso papel como educador, os projetos, a documentação, o contexto, entre outros aspetos que influenciavam o dia a dia nos contextos. Ao longo de todo o processo, tive oportunidade de experimentar vários tipos de avaliação, desde registos de ocorrências, grelhas, diários de bordo, portefólios e documentação pedagógica. Também experimentei uma avaliação feita apenas por nós (educadores) e uma avaliação feita em conjunto com as crianças (durante e no final dos processos vividos). A avaliação é um processo fundamental na dimensão educativa pois implica um processo de escuta, observação, registo e documentação, que “deverá dar a conhecer o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças no decorrer das actividades diárias” (Dias, 2009, p. 30). Neste sentido, Fisher (2004) refere que as observações realizadas no processo de avaliação “devem englobar todas as áreas de aprendizagem e devem ser efectuadas tanto durante as situações de aprendizagem iniciadas pelo professor como durante as que são iniciadas pela criança” (Fisher, 2004, p. 23). Por exemplo, como referi numa das minhas reflexões individuais,

A avaliação feita por nós tem sido um constante desafio (...) por isso, decidimos experimentar nesta fase uma avaliação com as crianças um pouco mais elaborada do que apenas as pequenas conversas que costumávamos ter entre todos. Preenchemos em grupo uma tabela numa cartolina e todos puderam dar a sua opinião em relação ao que tinham feito ou não tinham feito.

(Reflexão individual em contexto de Jardim de Infância, de 13 a 15 de junho de 2016 – Anexo III).

Estas observações, partilhas e registos devem ser realizadas de forma contínua pois só assim se “poderá obter dados precisos sobre aquilo que a criança faz (...) e obter informações sobre os interesses e as necessidades das crianças (...) capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar (Parente, 2002, p. 168). Sendo assim, não basta observar uma determinada ocorrência e registá-la apenas num momento. É importante que se observe e se registe sistematicamente ao longo do tempo, “para garantir que o adulto forme uma imagem completa e equilibrada da criança” (Fisher, 2004, p. 23). Estas características do processo de avaliação, remetem-nos para a necessidade de utilização de métodos descritivos e reflexivos, que sejam compostos por diferentes intervenientes educativos, desde as crianças, aos familiares e aos educadores e

outros elementos da instituição (Cardona & Guimarães, 2012). A construção de um portefólio da criança, tanto na PP em creche, como no jardim de infância, foi o tipo de avaliação com que me identifiquei mais ao longo do percurso pois permite aceder a “múltiplas vozes, perspetivas e fontes de evidência para olhar e documentar o processo” (Parente, 2002, pp. 306-307).

Ainda sobre a avaliação, no contexto de Jardim de Infância, existia o hábito de marcar o comportamento utilizando um quadro com uma tabela de dupla entrada, com nomes e dias da semana. Cada criança poderia no final do dia (durante a reunião) partilhar aspetos sobre si e sobre os outros e no fim, a educadora atribuiria uma cor consoante a sua perspetiva do comportamento. Esta prática não me fazia muito sentido, inicialmente sem saber bem porquê. Depois de alguma reflexão em conjunto com a minha colega, decidimos experimentar deixar a atribuição da cor a cada criança e ao restante grupo, apelando à sua consciência e à sua noção do seu dia e à noção do restante grupo. Mais tarde, quisemos parar com esta atribuição de cores. Em primeiro lugar, a criança ficava com um rótulo atribuído (visto pelos outros e acima de tudo por si própria) pois “tinha sempre cara vermelha” ou “tinha sempre cara verde” e não conseguiam sair daquele registo. Quando as crianças começaram a escolherem a cor que achavam que mereciam e o grupo ajudava na decisão, algumas crianças que “tinham sempre verde”, tiveram vermelho e outras crianças “que tinham sempre vermelho”, tiveram verde. Uma das crianças que teve vermelho ficou tão afetada pelo seu primeiro vermelho que chorou muito e falou do assunto o resto da semana, partilhando que sentia muita vergonha. Uma das crianças que teve verde, chorou de alegria pelo seu verde, mostrou muito orgulho e quis sempre ser melhor e fazer melhor nos restantes dias. Ao pensar sobre isto, vimos um aspeto positivo no quadro, mas mesmo assim, o efeito que produziu não vinha da melhor estratégia. Mais tarde, optámos por experimentar não utilizar o quadro de todo.

Conversei com o grupo e disse-lhes que é bom fazer coisas boas aos outros e boas ações para que todos se sintam bem e felizes e não só para termos uma cara verde no quadro. As crianças mostraram expressões faciais um pouco confusas e, quando estavam a ir embora para a sala da Componente de Apoio à Família, algumas crianças voltavam para trás a perguntar se a sua carinha tinha sido verde na mesma. Foi um momento muito interessante e que nos deu muito que refletir. Como fazia parte da sua rotina diária, as crianças mostraram necessidade de marcar as caras no quadro, apesar de termos conversado entre todos sobre as boas ações do dia e sobre como este tinha corrido. Também percebemos que alguns pais, quando chegavam à instituição, perguntavam logo às crianças que cara é que tinham recebido hoje, logo, este processo de marcação do comportamento ultrapassa a sala e atinge também as famílias das crianças.

Conversámos entre nós e decidimos continuar a não marcar a presença, pelo menos no dia seguinte, para podermos continuar a explorar a ideia de que podemos fazer coisas boas para deixar os outros felizes e estarmos também felizes connosco mesmos.

(Reflexão individual em contexto de Jardim de Infância, de 6 a 8 de junho de 2016 – Anexo IV).

O momento da reunião final manteve-se onde todos tinham oportunidade de partilhar, mas desta vez, focando-se em “boas ações” que tinham feito, a si ou aos outros, em “boas ações” que tinham visto alguém fazer, a si ou aos outros. Este olhar diferente sobre o comportamento influenciou muito o dia a dia das crianças que procuravam fazer coisas boas aos outros e não só, também junto de plantas, outros animais, materiais, ...

Também relacionado com a avaliação e com os registos efetuados ao longo do processo educativo, surge a documentação pedagógica. As experiências que tive oportunidade de realizar neste mundo da documentação pedagógica foram sem dúvida uma mais valia e enriqueceram-me muito como profissional da educação. Antes de fazermos alguma documentação, tentámos pensar e responder a cinco questões: O que documentar?, Para quem documentar?, Com quê?, Como?, Quando? E Onde? (Malavasi & Zoccatelli, 2014). Neste momento, vejo a documentação pedagógica como uma das principais ferramentas no trabalho com crianças, que possibilita a utilização de diferentes códigos de comunicação e que têm muita potencialidade para serem pontos de reflexão para pais, educadores, crianças e toda a comunidade educativa (Malavasi & Zoccatelli, 2014) e sei que as pequenas experiências que fiz, em conjunto com a minha colega, são muito básicas e ficam muito aquém do que é realmente uma documentação pedagógica, mas isso faz parte do nosso processo individual e do nosso crescimento e, sem estas experiências, não tínhamos aprendido tanto sobre isto. As experiências que realizei entram muito na perspetiva de comunicação e partilha com as famílias das crianças. Na valência de creche, foi criado um livro da entrada que consistia num placard que tinha um formato de um livro (devido ao projeto de sala que se relacionava com as histórias e com as estórias), no qual colocávamos um registo fotográfico de experiências educativas da semana anterior, acompanhados de registos escritos que mencionavam as aprendizagens e descobertas feitas pelas crianças. Esta documentação era principalmente dirigida às famílias, mas, colocámos o livro ao nível da criança para que esta pudesse também fazer parte desta comunicação com as famílias e para que se sentisse valorizada no que fazia. As reações

das crianças ao aperceber-se deste registo eram muito interessantes e passavam por chamar os pais para lhes mostrar e contar o que tinham feito, dizer o nome dos amigos que identificavam nas fotografias, ou apenas sorrir e contemplar.

Ainda no contexto de creche, durante o projeto “Faz barulho!...” foram realizados registos de ocorrências num diário de bordo, onde documentávamos vários momentos e várias situações do contacto das crianças com os materiais e com os seus pares. Considero que este diário de bordo entra neste âmbito da documentação pedagógica pois, apesar de nunca ter sido colocado em nenhum sítio da sala ou da instituição, foi muito útil para nós educadores durante todo o processo, não só durante o momento em que os realizávamos, mas também depois, quando os consultávamos.

No contexto de jardim de infância, queríamos encontrar um tipo de documentação que fosse também uma ponte que aproximasse as famílias e a escola. Pensámos em conjunto com as crianças e com a educadora cooperante sobre como poderíamos levar os pais a interessar-se e a ter motivação para participar no projeto que estava a acontecer (“Somos todos artistas!”). Uma das ideias que surgiu do grupo de crianças foi a possibilidade de criação de um grupo de *facebook* privado com os pais pois alguns não podiam ir à escola e quem ia não tinha tempo de ver as suas obras de arte. Este grupo foi então onde começámos a partilhar quase diariamente os progressos do nosso projeto e onde os pais puderam colaborar, dando sugestões, oferecendo apoio e dando incentivo através de comentários. Para além disso foi elaborado um diário de bordo semanal que colocámos na porta de entrada da sala. Este diário de bordo, por sua vez, não permitia aos pais dar feedback sobre o que andava a ser feito e então, a partir do segundo diário de bordo, experimentámos colocar perguntas para os pais e deixar espaço para estes escreverem, junto de uma caneta pendurada na porta (“Mãe, pai, família, ... O que estão a achar do nosso projeto? Têm ideias para nós fazermos aqui na escola?”). Este contacto com as famílias foi algo que foi aumentando cada vez mais de uma forma saudável e com muita naturalidade e as respostas que nos davam, tanto no grupo de *facebook*, como nos registos escritos na porta de entrada, eram bastante interessantes, motivadoras e também nos permitiram perceber o que os pais valorizavam e ainda aspetos sobre as crianças que não conhecíamos, desde o que contavam em casa sobre o projeto, a novos interesses que surgiam das crianças. No dia da festa de final de ano e da exposição final, recebemos um excelente feedback dos pais acerca do projeto e da comunicação com eles, pois permitiu-



lhés perceber o que é que os filhos faziam durante o dia, agradecendo a oportunidade de terem participado no seu processo de ensino-aprendizagem.

## 2. DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

### *CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS*

A PES em 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu nos dois semestres do segundo ano do Mestrado, entre setembro de 2016 e junho de 2017. A primeira numa turma de 2.º ano de escolaridade e a segunda numa turma de 4.º ano de escolaridade. Aqui irei referir alguns aspetos mais gerais sobre as duas turmas e durante o restante texto irão encontrar-se outros aspetos mais específicos de cada contexto que permitirão compreender e caracterizar de forma mais completa os alunos.

A turma de 2.º ano de escolaridade era constituída por 26 alunos, nascidos entre o ano 2008 e 2009 e, portanto, com idades compreendidas entre os sete e oito anos (23 tinham sete anos (a 31 de dezembro de 2016) e três tinham oito anos). Dos 26 alunos, 15 eram rapazes e 11 eram raparigas. Uma aluna da turma era de nacionalidade ucraniana, pelo que ainda não dominava bem a língua portuguesa, uma vez que se encontrava em Portugal desde janeiro do mesmo ano. Compreendia alguns termos da língua portuguesa, mas não utilizava esta língua para comunicar.

A turma de 4.º ano de escolaridade era constituída por 19 alunos de nacionalidade portuguesa, nascidos entre os anos 2004 e 2007, portanto, com idades compreendidas entre os dez e os 13 anos (16 com dez anos, dois com 11 anos e um com 13 anos (a 31 de dezembro de 2017)). Dos 19 alunos, dez eram rapazes e nove eram raparigas. Todos os alunos tinham nacionalidade portuguesa. Três alunos estavam referenciados com NEE, dois com dislexia e um diagnosticado com Perturbação de Aprendizagem Específica com défice grave na área da Leitura e da Escrita e Perturbação de Hiperatividade com défice de atenção e sentimentos de oposição – este aluno não tinha adquirido mecanismos de descodificação do código escrito, necessitando de apoio na realização de tarefas e adaptação na avaliação, usufruindo de quatro tempos letivos com a professora de apoio

educativo e de um tempo com a terapeuta da fala.. Três alunos beneficiavam de apoio educativo e um deles possuía um Plano Educativo Individual (PEI).

### *EXPECTATIVAS E RECEIOS INICIAIS*

Estava a iniciar um novo capítulo de aprendizagens, durante o qual iria desempenhar um perfil profissional diferente, o de professora do 1.º CEB, mas sabia que as descobertas e aprendizagens que desenvolvi na PES em creche e jardim de infância seriam fundamentais e iriam influenciar em algumas situações, o caminho que iria seguir neste novo contexto. Tal como na educação pré-escolar, sentia que as crianças em 1.º CEB deviam estar no centro do processo educativo, pelo que o professor deve centrar o seu olhar na criança, tendo em conta as suas necessidades específicas e interesses, tendo por base aquilo que as crianças já sabem (Fosnot, 1999). Antes de iniciar este percurso e ainda hoje acredito que a prática pedagógica junto das crianças do 1.º CEB deve ser motivante e envolver os alunos em todos os processos, de forma a promover uma atitude de participação crítica e reflexiva, para que haja um fio condutor entre a vida das crianças, os seus saberes, os seus interesses e as suas aprendizagens, para todas as vivências na escola tenham sentido para si e não sejam apenas meras atividades desconectadas com o mundo, nas quais as crianças têm de decorar conteúdos porque vão ser avaliados mais tarde e precisam de ter boa nota para serem bem sucedidos aos olhos do outro. Deste modo, sentia que a interdisciplinaridade, que fui descobrindo ao longo dos projetos realizados no âmbito das práticas anteriores em creche e jardim de infância, continuava a ser um ponto essencial neste contexto.

Antes de iniciar esta prática, tinha já uma pequena experiência do 1.º CEB. Para além do contacto que tinha tido durante a Licenciatura em Educação Básica, tinha tido a oportunidade de dar explicações a alunos do 1.º CEB, acompanhado grupos de apoio ao estudo e ainda ter lecionado uma Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) de Matemática Divertida em turmas do 1.º ao 4.º ano de escolaridade. Ainda assim, a minha experiência era muito pouca e sentia-me muito receosa para entrar neste mundo do 1.º ciclo. Antes de iniciar a PP, senti necessidade em recordar os conteúdos presentes nos documentos curriculares do 1.º CEB pois tinha conhecimento que existia um programa curricular de ensino básico, que apresenta os conteúdos e objetivos articulados fundamentais para o ensino e para a avaliação, mas já não me recordava bem de aspetos relacionados com a organização dos programas. Alguns receios também se prendiam com

as questões da gestão de comportamentos da turma e também dos diferentes ritmos de aprendizagem das crianças (se as crianças não aprendem todas ao mesmo tempo e da mesma forma, como poderão acompanhar uma aula que é igual para todos?). Sabendo isto, pensava em qual a melhor forma de fazer uma diferenciação pedagógica e ao mesmo tempo guiar a rotina, a turma, os materiais, ...

Quando iniciei a PP junto da turma de 2.º ano, a minha maior preocupação passou a ser a gestão do comportamento. A turma revelou-se um pouco conflituosa entre pares e pouco respeitadora das regras da sala e da escola. Aqui, o meu objetivo foi principalmente perceber o que dava origem a estes comportamentos das crianças, por exemplo: os alunos levantavam-se sem pedir autorização e circulavam pela sala, incomodando os colegas, empurrando as cadeiras uns dos outros e mexendo ou atirando os materiais para o chão; ofensas verbais; conflitos físicos no chão da sala; entrar na sala durante o intervalo e espalhar o giz pelo chão, pisando-o; ... Ao longo do tempo fui percebendo que havia alguma incoerência no cumprimento das regras, alguma falta de respeito entre todos e alguma falta de limites e, quando os alunos perceberam quais eram as minhas regras e quais eram as regras da minha colega de estágio, que se foram mantendo constantes, alguns comportamentos melhoraram bastante e notou-se uma grande diferença na organização da turma durante os dias. Perante este desafio, também procurei estratégias que transformassem as aulas e os conteúdos em algo atrativo e que fizessem sentido para os alunos, para que estes ficassem com tanta vontade de descobrir mais, que quisessem que a aula corresse bem, sem interrupções por causa de algum conflito. Tendo em conta que havia um manual que tinha de ser seguido por orientações do professor cooperante, que quantas mais páginas fossem resolvidas numa aula, melhor, e que tínhamos de avançar mesmo que nem todos tivessem compreendido, sinto que este desafio ainda se tornou maior. Precisava de pensar numa forma de alterar a minha ação educativa para que os alunos se sentissem mais envolvidos no processo, mas sem ir contra àquilo que era feito e aquilo que se acreditava naquela sala. O professor cooperante utilizava uma estratégia denominada por *time-out* (Hall & Hall, 2008), pedindo aos alunos que acreditava estarem a perturbar o ambiente de sala, para saírem. Esta estratégia era pacificadora durante alguns minutos, pois a criança não estava dentro da sala. Mas quando a criança não está dentro da sala, não está a acompanhar o que está a ser feito e não está a aprender e, quando volta a entrar, não lhe é explicado novamente, ou seja, a sua motivação para acompanhar, diminui ainda mais. Outra questão que daqui advinha era

que o aluno que estava no exterior, continuava a perturbar pois batia na porta, sorria, gritava, cantava e dançava (a porta era de vidro transparente), ... Para além destes aspetos, também me preocupava a falta de motivação e curiosidade pelo mundo que as crianças apresentavam, o facto de algumas não acompanharem quase nada do que era falado na aula e ainda o facto de a aluna de nacionalidade ucraniana não compreender a maioria do que estava a ser pedido e falado. A verdade é que a maioria das crianças daquela turma de 2.º ano tinham apenas 6 anos (fazendo 7 anos entre setembro e dezembro). Se pensarmos no que é que uma criança de 6 anos precisa, como é que ela aprende e quais são as suas características gerais, percebemos que não resulta estar numa sala fechada, sempre sentados, a ouvir o adulto a falar e a ler um manual. Percebendo isto, todos os comportamentos descritos anteriormente são apenas uma consequência de algo que não funciona da melhor forma nas escolas atuais.

Antes de iniciar a PP na turma de 4.º ano, levava alguns medos, receios e dúvidas sobre se realmente me identificava com esta profissão de professora de 1.º ciclo, consequências de uma experiência menos feliz na PP anterior. Depressa percebi que sim, que me identificava e gostava do que fazia, só não conseguia funcionar num sistema educativo castrador e não libertador da essência da criança. Ao chegar à turma de 4.º ano de escolaridade, fiquei muito feliz e fascinada por conhecer o método e as estratégias que a professora cooperante utilizava. Era tudo tão natural, espontâneo e as crianças estavam verdadeiramente felizes por estar numa sala a aprender, que a minha esperança na educação voltou a viver. Ao longo da minha formação durante a Licenciatura e nas Unidades Curriculares do Mestrado que decorria, sempre falámos na interdisciplinaridade, na sua importância e nas suas potencialidades, mas não tinha tido oportunidade de ver os professores fazê-lo connosco, nem de observar esta estratégia em prática de ensino supervisionada. Assim, esta ideia de momentos interdisciplinares era ainda uma utopia para mim. A professora cooperante começava o dia com os alunos com algo a que chamava uma “motivação”, que poderia ser uma música, um trava línguas, um jogo dramático, um momento de relaxamento ou uma dinâmica de grupo. Este momento trazia uma alegria, uma paz e uma organização ao ambiente muito importante para o decorrer do restante dia. A verdade é que o dia das crianças não começa quando entram na sala. Todos têm de acordar e passar por uma série de coisas até chegar à escola. E se essas coisas forem demasiado *stressantes*? E se alguém não comeu? E se houve uma discussão em casa ou no carro? E se houve um acidente e há uma preocupação ou um

receio sobre isso? As crianças não chegam à escola e não carregam num botão de desligar da sua pessoa, ligando o do cérebro que aprende... Por isso mesmo, este momento matinal, trazia união à turma, transformando-a num verdadeiro grupo, cheio de amizade, mas também cheio de vontade de aprender e crescer em conjunto. Para além disso, a professora tentava que este momento se relacionasse com os conteúdos que iriam ser explorados. Durante a minha prática, preparei sempre um momento de motivação, por vezes em conjunto com a minha colega se fosse necessário a sua ajuda durante a intervenção, ou um teatro com uma história e uma problemática sobre o ambiente por exemplo (relacionando com o estudo do meio ou com um excerto de um texto a ser abordado no manual), ou a visita de Arquimedes à sala para apresentar um problema sobre o metro cúbico, construir um cubo gigante com canas e pedir a ajuda dos alunos para chegar a uma fórmula mágica que resolvesse a situação (Figura 9), ... Outro objetivo destes momentos era que houvesse um encadeamento natural e uma adaptação dos alunos ao ambiente de sala, criando ligação entre eles e os conteúdos, fazendo com que não surgissem de forma fragmentada, dispersa e sem fio condutor (Pombo, Guimarães, & Levy, 1993).

Ainda assim, neste contexto também me deparei com algumas preocupações: a área com que me sentia menos à vontade era a matemática e por isso tinha de me esforçar muito mais na preparação das aulas, do que nas outras áreas; precisava de encontrar a melhor forma de adequar os conteúdos ao aluno com défice cognitivo (apresentava um atraso cognitivo de aproximadamente seis anos) pois este não conseguia ler ou escrever, nem tinha muita vontade de o fazer porque não gostava de ter uma tarefa diferente dos outros ou porque simplesmente não queria uma tarefa (estava também referenciado por distúrbios de comportamento associado a atitudes de oposição); os alunos estavam habituados a um nível e a uma capacidade de motivação por parte da professora titular que poderia não conseguir acompanhar e poderia desmotivar os alunos. Face a estas preocupações e desafios, foi sempre importante conversar com todos os intervenientes educativos, partilhar ideias, trabalhar em equipa com a minha colega, preparar os materiais com antecedência e testá-los sempre que possível e ainda estudar bastante.



*Figura 9 - Visita de Arquimedes e exploração do metro cúbico*

*OS VERBOS DO PROCESSO EDUCATIVO: OBSERVAR, PLANIFICAR, INTERVIR, AVALIAR E REFLETIR*

A fase de observação foi fundamental pois pude recolher imensas informações sobre vários aspetos: rotina e organização da escola e da sala; estratégias do professor cooperante; algumas características dos alunos individualmente e em grupo; dificuldades e potencialidades; ritmos de aprendizagem; ... Para isso, procurei recolher dados através da observação participante, de diários de bordo, do preenchimento de grelhas de observação, de entrevistas e de diálogos com as várias professoras titulares das instituições e assistentes operacionais, de modo a recolher informações que me pudessem ajudar a encontrar estratégias para experimentar junto de cada turma. Perceber as estratégias que os professores cooperantes utilizavam com os seus alunos ajudaram-me a perceber o que devia fazer em algumas situações e também o que não fazer (porque não funcionava ou porque não era eticamente correto). O diário de bordo foi muito útil nesta fase pois era onde registava tudo aquilo que observava e sentia importante registar, desde que estratégias o professor utilizava para gerir os ritmos de aprendizagem dos alunos, quais as maiores dificuldades que eram apresentadas; qual a organização das aulas; quais as estratégias dos alunos quando terminavam uma tarefa mais rápido do que outros; ... Nos dois contextos existiam diferentes estratégias para quem terminasse a sua tarefa: no contexto de 2.º ano, ou esperavam (o que normalmente resultava em perturbar os colegas devido ao aborrecimento), ou continuavam para as páginas seguintes (o que levava a um cansaço mais rápido pois tinham de resolver mais exercícios e a uma desmotivação em resolver a tarefa pois logo a seguir vinha outra); no contexto de 4.º ano, era dada liberdade e responsabilidade ao aluno para escolher se queria ler um livro, fazer um desenho, não fazer nada (desde que não perturbasse) ou até pesquisar sobre um outro interesse no manual ou em outros recursos disponíveis. Percebi com isto, que estes materiais de recurso, sejam materiais que estejam na sala, materiais que venham de casa ou materiais criados e disponibilizados pelo professor na altura, influenciam muito o funcionamento das aulas e por isso, é importante ter sempre algo disponível, desde que seja motivador, do interesse da criança, e que lhes dê uma responsabilidade prazerosa pois ao estarem a trabalhar noutro aspeto, estão a cuidar do colega que ainda não terminou e a respeitá-lo.

Um desafio na turma de 2.º ano, que me trouxe muita motivação e também aos alunos, mudando muito a organização da turma, a sua forma de estar e o prazer com que faziam

as tarefas e aprendiam, foi o trabalho por projeto. Antes de mais, o objetivo era fazer com que os alunos percebessem que as diferentes áreas eram transversais e podiam ser exploradas de forma interdisciplinar e que se sentissem mais motivados para explorar determinado conteúdo. Na prática na turma de 4.º ano, a professora referiu algo que me marcou bastante e que fez muito sentido para mim pois devem ser os alunos que descobrem o seu processo de aprendizagem: não devemos dizer aos alunos o que lhes estamos a ensinar, pois eles é que estão a descobrir e a aprender. Por exemplo, os alunos têm tendência a perguntar: “o que vamos aprender agora? É de matemática ou estudo do meio?” e, segundo a professora, seja durante um trabalho por projeto ou não, não devemos responder ao aluno pois assim ele percebe que todas as áreas estão interligadas e sem uma não conseguimos aprender a outra. Deve ser o aluno que responde à pergunta “o que aprendi hoje?”.

Quando começámos por experimentar o trabalho por projeto no 1.º ciclo, muitas portas e possibilidades se abriram para nós e para os alunos. Este foi um grande desafio que vivi e que me ensinou muito sobre o ser capaz de colocar o aluno no centro da sua aprendizagem e dar-lhe autonomia e responsabilidade para poder comandar o processo, sendo eu uma guia que o ajuda no seu caminho. A verdade é que a partir do momento em que consegui tirar o foco de mim, do que dizia e dos conteúdos que ensinava, deixei de sentir a pressão enorme que por vezes me assolava. Quando eram os alunos a sugerir, a fazer, a participar ativamente, a decidir como poderiam fazer, os resultados foram surpreendentes. No contexto de 2.º ano de escolaridade, alunos que não queriam e achavam que não eram capazes de escrever um texto, e que as suas produções textuais eram sempre muito pequenas e muito pobres, conseguiram fazer parte da construção de um livro. A partir do momento em que lhes foi atribuída responsabilidade e em que sentiram que alguém acreditava neles, os alunos responderam muito bem e começaram a participar ativamente, sem receios, e começaram a acreditar que eram capazes. Nesta turma, inicialmente foi difícil iniciar esta prática pois o nível de “barulho” aumentou. Na verdade, não era um barulho perturbador, era um barulho de trabalho e empenho, de diálogo uns com os outros, mas como esses sons eram vistos como algo menos bom, fiquei com alguns receios em continuar. Ainda assim, acreditávamos mesmo nisto, por isso, não desistimos de continuar pois começámos a ver mudanças positivas na turma. A disposição da sala foi alterada e foram formados grupos de trabalho, pensados em conjunto com o professor cooperante, tendo em conta as características de cada um.

Começámos por pensar com os alunos sobre algumas novas regras que deveriam ser tidas em conta e, uma vez que estes limites foram pensados pelos alunos e faziam sentido para todos, foi mais fácil lembrá-los quando necessário e, em algumas situações, eram os próprios alunos que se lembravam uns aos outros. Também aplicámos um sistema de reforço positivo no qual cada grupo recebia uma mascote quando conseguisse trabalhar em equipa, entreajudar-se e com um nível de ruído aceitável e justificado. O ruído foi diminuindo ao longo do tempo e, se tivéssemos continuado com este tipo de trabalho, talvez se tivessem observado alterações muito grandes a vários níveis, desde o ruído e as perturbações propositadas, à motivação e interesse dos alunos pela escola e pelas aprendizagens e ainda ao nível de trabalho mais ritmado, mais estável e produtivo.

Outro aspeto que foi mudado foi o facto de ter deixado de existir o “eu”, para passar a existir o “nós”. Para isso, era importante que os alunos dos grupos cooperassem e se ajudassem a compreender e a resolver a tarefa que tinham em mãos. Este trabalho em grupo, segundo Dees (1990), permite aos alunos trabalharem juntos com o mesmo objetivo de aprendizagem e produzirem um produto ou solução final comum, percebendo que podem atingir os seus objetivos se e só se os outros membros do grupo também atingirem os seus (Dees, 1990, referido por Fernandes, 1997). O trabalho cooperativo promove ainda a dimensão social da aprendizagem e um ambiente onde a competição não é tão valorizada e há espaço para a interação entre os alunos. Em algumas situações, por exemplo desafios matemáticos ou exploração de um texto e da opinião de todos sobre o que leem, é muito importante a discussão em grupo, pois as suas soluções podem ser demonstradas e os alunos podem mostrar aos outros a lógica dos seus argumentos. Estas diferentes formas de resolver um mesmo problema, pode facilitar a aprendizagem de diferentes estratégias. Observámos nesta turma que alguns alunos gostavam e conseguiam ajudar os outros a perceber os conceitos e percebemos a importância de uma aprendizagem através do diálogo, da escuta do outro, da exposição e partilha de pensamentos e ideias (Davidson, 1990).

É tão interessante refletir e olhar para trás e para o que foi feito, e perceber que apenas o facto de se mudar a disposição da sala (de filas viradas para o professor e quadro, para mesas juntas em grupos de trabalho com os alunos virados para si), de se dar um pouco de mais responsabilidade aos alunos no seu processo de autoaprendizagem e de organizar as regras de grupo em função das necessidades de todos, traz mudanças muito grandes e transforma uma turma inteira. Para além disso, pensar com os alunos o que se vai fazer,



pensar no que já se sabe, o que se quer descobrir e como se vai fazer e o que já se aprendeu, dá motivação aos alunos, dá-lhes uma vontade de querer fazer e de querer descobrir que só com este tipo de trabalho se consegue (Figuras 10, 11, 12 e 13).



Figura 10 - Momento de trabalho em grupos



Figura 11 - Pesquisa na internet



Figura 12 - Pesquisa de livros na biblioteca

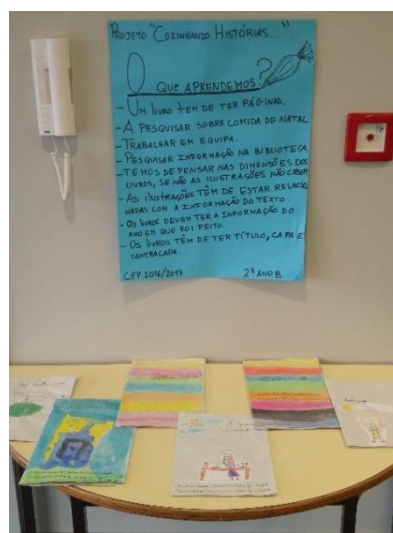


Figura 13 - Exposição na escola "O que aprendemos?"

Por sua vez, a turma de 4.º ano, também apresentou os seus desafios e como era uma turma muito participativa e motivada, todos queriam participar em simultâneo e, inicialmente, sem grande organização. Por isso, foi essencial compreender as características da turma e de cada aluno durante este tipo de trabalho e adaptar algumas estratégias para que tudo fluísse com maior organização e que o ambiente fosse propício para a aprendizagem.

Sobre estratégias de gestão de comportamento e de tentar melhorar a organização da turma, foram pensadas e aplicadas algumas ideias em ambos os contextos. No contexto da turma de 2.º ano de escolaridade realizámos uma adaptação de um "quadro de honra", no qual os alunos que cumpriam a maioria das regras da sala ou mostravam esforço em

fazê-lo, poderiam colocar uma estrela por baixo da sua fotografia. As mascotes de grupo foram também uma estratégia adotada e todos os grupos podiam dar a sua opinião sobre se o grupo em questão merecia ou não receber uma mascote, se tinha conseguido trabalhar em equipa e respeitado todos os seus elementos e também os outros grupos. De forma a escutar os alunos, a avaliar as nossas intervenções, as suas aprendizagens, as suas dificuldades e necessidades do dia, criámos os “bilhetes à saída”. Estes bilhetes eram entregues no final do dia a cada aluno que deveria preencher e entregar posteriormente. Outra estratégia foi o “Alerta!”, durante a qual o adulto levantava a mão e dizia alerta (num tom baixinho) e todos tinham de reparar e levantar o braço também. Este momento, levava a uma calma instantânea e momentânea na turma e permitia que fizéssemos uma pausa, se necessário, que conversássemos, e que continuássemos o trabalho com mais foco. Algumas outras estratégias de reforço positivo mais simples foram utilizadas, como diálogos individuais ou em conjunto com a turma. É importante referir que tivemos sempre o cuidado e o bom senso de não transformar isto numa coisa negativa e punidora de quem não conseguia. Aqueles alunos que por norma não recebiam nenhum prémio ou mérito pelo comportamento ou empenho foram também valorizados nas nossas experiências pois todos se tentavam entreajudar, e a certa altura, todos se esforçavam para ser melhores. Esses alunos, quando começaram a perceber que afinal conseguiam sair daquela visão mais negativa que os outros tinham de si e que consequentemente passou a ser também a sua visão de si, e que afinal conseguiam ser melhores e que tinham valor. A partir desta altura o ambiente melhorou bastante, apesar de ainda existirem muitas arestas a limar, pois alguns problemas não vêm propriamente do aluno e a causa deles está no adulto que o rodeia, no contexto, nas famílias, ... e seria preciso ir à causa da questão para a resolver e não ir ao comportamento do aluno.

No contexto de 4.º ano de escolaridade, os alunos eram muito participativos e comunicativos e, por vezes, participavam desordeiramente devido ao seu entusiasmo. Aprender a gerir esta emoção era muito importante, pois os alunos menos participativos eram por vezes “engolidos” pelos mais participativos e, mesmo querendo participar, não conseguiam. Por isso, levámos algumas estratégias para a regulação da participação em sala de aula. Uma das estratégias que adotámos, que os alunos mostraram muito prazer em utilizá-la e que permitia uma volta à calma instantânea, foi também o “Alerta!”. Nesta turma, esta ideia foi utilizada com um objetivo diferente de quando estávamos no contexto da turma de 2.º ano. Neste caso, o que pretendíamos era fazer uma pausa para que todos

se relembassem de que poderiam colocar o braço no ar para reservar a sua vez de falar para a turma e garantir que seria escutado e assim já não precisavam de gritar e “atropelar-se” com receio de não poderem participar. Esta calma também trazia mais coragem e dava mais tempo para pensar e para escolher participar, aos alunos menos participativos. Foi então interessante perceber que as estratégias, apesar de partirem da mesma ideia, podiam ter objetivos claramente diferentes e resultados também diferentes, tendo em conta o contexto, as características de cada um e da turma como conjunto. Esta foi talvez a maior aprendizagem que levo desta experiência de implementação de estratégias pois não é o conhecer um leque de estratégias que é importante, pois para isso posso pesquisar a qualquer momento e encontrar inúmeras listas de ideias, mas sim ter percebido que seja qual for a estratégia ou o modelo, cada aluno é um aluno e os ambientes educativos também são diferentes e por isso a capacidade de resiliência e de me conseguir adaptar e adaptar as estratégias e as formas de as apresentar, têm de ser diferentes pois os objetivos são também diferentes (Carita & Fernandes, 1997; Lopes & Silva, 2012).

Para além da planificação destas estratégias, também a planificação das restantes atividades teve alguns desafios. Ao longo do tempo a planificação sofreu algumas alterações. Inicialmente sentia necessidade de descrever toda a atividade, com muitos pormenores pois isso ajudava-me a prever algumas situações, a estar mais preparada para o que pudesse surgir e a memorizar todos os passos que previa seguir durante a aula. Depois, ainda escrevia alguns tópicos numa folha para me ajudar durante a aula se tivesse necessidade de consultar. Ao longo do tempo e já na prática na turma de 4.º ano, a planificação começou a ficar mais simples e mais esquemática (mais tópicos e menos descrição), mais fácil de consultar se tivesse necessidade durante a aula (já não precisava dos tópicos numa folha à parte) e os momentos de aula começaram a fluir melhor. Um dos maiores desafios foi a previsão do tempo que cada atividade exigia. Por vezes, previa que uma atividade ou uma exploração de um tema iria demorar determinado tempo e, na prática, demorava mais, ou porque os alunos queriam conversar mais sobre o assunto por estarem mais interessados e faziam mais questões, ou porque não compreendiam bem ou porque eu me alongava. Esta falta de controlo do tempo fez com que a planificação não fosse cumprida na totalidade em algumas situações. Na prática no 2.º ano de escolaridade, o professor cooperante dava-nos mais orientações sobre o que deveríamos abordar e que materiais usar (normalmente o manual), deixando pouca margem para uma adaptação dos exercícios à turma. Neste caso, aproveitámos o facto de a sala ter um quadro interativo

para explorar algumas tarefas do manual numa tentativa de motivar os alunos e de os manter com curiosidade sobre os conteúdos. Também materiais didáticos que requisitámos na ESECS ou outros que criámos foram utilizados neste contexto, de modo a envolver mais os alunos, a colocar alguma prática durante a exploração de um conteúdo e a colocá-los mais no centro da aprendizagem. Na prática do 4.º ano, a professora cooperante deu-nos mais liberdade para investigar, para pesquisar e seleccionar que métodos iríamos utilizar para explorar determinado conteúdo. Neste caso, não tínhamos de seguir o manual, só se quiséssemos e se considerássemos que esta seria a melhor estratégia para aquele momento e para aquele conteúdo. Sinto que esta liberdade foi muito enriquecedora para o meu processo enquanto futura professora pois tive oportunidade e responsabilidade para pesquisar estratégias e metodologias, para experimentar o que funciona para mim ou não, para experimentar e testar teorias que funcionavam naquele contexto e naquela turma, para avaliar os alunos e autoavaliar-me, refletindo em conjunto com a equipa educativa (eu, a minha colega de estágio, a professora cooperante e a professora orientadora). Nesta turma, depois de percebermos que os alunos eram bastante reflexivos, conseguiam partilhar com muita clareza o que sentiam e fazer uma autoavaliação das suas necessidades, optámos por realizar um inquérito à turma, pedindo que explicassem as suas principais dificuldades e interesses e que dessem alguma ideia de estratégia de trabalho, com o objetivo de melhorar e promover um ambiente de aprendizagem mais adequado. As respostas que os alunos deram foram muito interessantes. Algumas dificuldades enumeradas, coincidiam com as informações que a professora cooperante nos tinha dado, mas, as estratégias que sugeriram, revelaram muita sinceridade e excelentes capacidades de auto-observação e autoconhecimento: os alunos mostraram sentir necessidade de receber um apoio mais individualizado do professor (ao dizer “compreendo melhor quando a professora está ao pé de mim”) e de continuar a aprender através da arte (estratégia muito utilizada pela professora cooperante). Depois desta experiência, tentei sempre estar atenta aos alunos e às suas expressões faciais (caso não houvesse perguntas) enquanto explorávamos um conteúdo de modo a compreender quem estava a acompanhar e quem precisava de uma pausa para assimilar ou para uma nova explicação, tentei circular sempre entre os alunos enquanto realizavam alguma tarefa individualmente ou em grupo para poder dar um apoio mais individualizado e ainda tentei promover, em alguns momentos, o apoio entre os alunos (quem tinha terminado poderia estar disponível para ajudar um colega que estivesse com dúvidas).

Numa tentativa de uma planificação mais interdisciplinar, numa semana de prática pedagógica, o objetivo baseava-se na exploração de conceitos associados à liberdade, partindo da comemoração do dia 25 de abril de 1974, inserido no Bloco 2 “À descoberta dos Outros e das Instituições” do Programa de Estudo do Meio (ME, 2004). Queríamos então levar a turma a refletir sobre as principais alterações da vida em sociedade, antes e após deste marco histórico, bem como a implicação destas mudanças na vida atual, trabalhando transversalmente todas as áreas curriculares, promovendo conexões entre os diferentes conteúdos. Partindo de duas imagens indutoras, os alunos puderam conhecer factos da história nacional, reconhecendo dados sobre aspetos da vida quotidiana do tempo em que ocorreram esses factos, participar num quiz, organizar dados cronologicamente, explorar músicas de intervenção (e ainda sugerir novas músicas que consideraram ser interventivas) e formular e resolver problemas a partir da imagem indutora (Ministério da Educação, 2006). Além disso, puderam recriar sequências de ações relacionadas com a data (relacionando a expressão motora com a expressão dramática), criar as suas próprias imagens/ilustrações do conceito de liberdade associado ao 25 de abril e fazer uma exposição (ver figura 14), elaborar um texto criativo e ainda visitar o Museu Escolar dos Marrazes.



*Figura 14 - Realização da exposição na escola*

As propostas que foram surgindo provocaram então um ambiente propício ao levantamento de questões e procura de respostas, não só sobre conteúdos históricos, mas também ao nível moral e ético. Promoveu-se um contexto de descoberta e reflexão, onde as ligações entre as áreas curriculares foram feitas de forma gradual e envolvente para a turma, promovendo a interdisciplinaridade. Tal como Fortunato, Confortin & Silva (2013) referem a interdisciplinaridade é

uma possibilidade de quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares, (...) é entendida como uma perspectiva de trabalho pedagógico que promove o diálogo de saberes, a conversa entre as diversas áreas do conhecimento e seus conteúdos, o entrelaçamento entre os diversos fios que tecem o currículo escolar, de modo a fortalecer, qualificar e contextualizar o processo de aprendizagem dos discentes em seus respectivos níveis de ensino.

(Fortunato, Confortin, & Silva, 2013, pp. 2-3)

Neste tipo de trabalho, os alunos mostraram que, quando lhes é atribuída a responsabilidade de uma tarefa, liberdade e autonomia para questionar, não só atingem os objetivos principais como ainda os conseguem superar. O nosso dever enquanto professores é dar-lhes ferramentas, força e preparar um ambiente adequado para o questionamento e investigação. Os alunos não são “tábuas rasas” nem “seres” desprovidos de autonomia e voz. Muito pelo contrário, são capazes de manipular, pesquisar e aprender de forma dinâmica e interdisciplinar.

Conseguimos então integrar as várias áreas do saber sem “quebrar” a linearidade da ação educativa planeada. Não há um intervalo (“agora é aula de expressão motora e depois continuamos”) mas sim uma continuidade nos conteúdos das diferentes áreas curriculares e nos projetos desenvolvidos em sala de aula. Percebi que é importante que os alunos entendam que não existe uma quebra entre os diversos momentos do dia (agora é expressão motora, depois matemática e depois português), mas sim uma interligação ao longo do dia, onde “tudo” é trabalhado a “toda a hora”, uma vez que este tipo de ação não compartimenta as aprendizagens, mas sim incentiva à criação de conexões entre as diferentes áreas e conteúdos e automaticamente entre a escola e a vida.

Como referi na reflexão individual realizada no final desta semana de PP, “senti que esta semana foi aquela em que conseguimos fazê-lo (interligar todas as áreas curriculares) da melhor forma, o que resultou numa turma envolvida, curiosa e, acima de tudo, satisfeita com tudo aquilo que ia alcançando” (Reflexão individual em contexto de 1.º CEB II, de 24 a 26 de abril de 2017 – Anexo V).

Sinto que, ao sair assim da zona de conforto, ao ter a oportunidade de experimentar, de arriscar, de questionar o porquê de muitos aspetos das nossas planificações e gestão de tempo e de espaço, realizei uma aprendizagem muito importante. Ser flexível e relacionar mais a vida real com os conteúdos do programa não é fácil e exige um trabalho complexo por parte do professor, mas completo. Escutar os alunos, ajudá-los a serem ouvidos pelos

colegas e a inserirem os seus interesses e questões na aula e no decorrer dos dias, é um ideal que passou a ser um objetivo meu para o meu futuro enquanto professora pois só assim a minha prática fará sentido.

Avaliar foi também um desafio que surgiu ao longo das PP em contexto de 1.º Ciclo. Quando pensava na palavra avaliação, aferição, teste, os sentimentos que vinham não eram os mesmos quando pensava nas palavras ensinar, aprender, ... A conotação que tinha da avaliação não era a melhor pois associava-a logo a um julgamento injusto e baseado em algo que não era revelador de todo o processo do aluno. Sabia que a avaliação é subjetiva e não objetiva. Sabia que a avaliação deveria revelar dados sobre a aprendizagem do aluno e sobre o seu processo. Mas como o fazer?

Segundo o Decreto-Lei n.º 17/2016, “a avaliação constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas”, tendo como objetivo principal “a melhoria do ensino e da aprendizagem baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica”. Pretende ainda “informar e sustentar intervenções pedagógicas, reajustando estratégias que conduzam à melhoria da qualidade das aprendizagens, com vista à promoção do sucesso escolar”, “aferir a prossecução dos objetivos definidos no currículo” e “certificar aprendizagens” (Decreto-lei n.º 17/2016 de 4 de abril, 2016, p. 1124).

Na minha perspetiva, aquilo que estava habituada a ver e a viver sobre a avaliação, em qualquer nível escolar desde o 1.º Ciclo, divergia deste fim, por isso, a questão de como realizar uma avaliação nestes contextos estava bastante presente. Avaliar tinha de estar intrinsecamente relacionado com ensinar e aprender pois só assim o processo de ensino-aprendizagem estaria completo. A reflexão entraria também neste ato de avaliar como algo indispensável pois só assim poderia adaptar estratégias às características dos alunos no seu individual e como partes integrantes de uma turma.

No contexto de 2.º ano de escolaridade, tive a oportunidade de experimentar diversas técnicas e instrumentos de avaliação, tais como grelhas de avaliação que eram baseadas nos vários objetivos dos programas das áreas curriculares. Experimentámos estas grelhas, mas percebemos que o seu preenchimento era inconcebível pela sua dimensão. Como referi na reflexão individual de 10 a 12 de outubro de 2016, uma das grelhas “era bastante

extensa e nada prática porque tínhamos de procurar os parâmetros a avaliar e o nome do aluno, o que nos fazia despendar muito tempo numa lista muito grande” (Reflexão individual em contexto de 1.º CEB I, de 10 a 12 de outubro de 2016 – Anexo VI). Mais tarde, experimentámos fazer registos de ocorrências significativas, diários de bordo e registos audiovisuais e fotográficos. Através de um registo com contextualização, descrição, reflexão e descritores de desempenho atingidos, a avaliação estava mais simples e conseguíamos encontrar situações específicas sobre os alunos, relacionando o momento e a estratégia que estava a ser utilizada, com o que acontecia e com os descritores de desempenho que eram atingidos. Assim, estávamos mais perto de pelo menos dois dos objetivos da avaliação: “a melhoria do ensino e da aprendizagem baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica” e “informar e sustentar intervenções pedagógicas, reajustando estratégias que conduzam à melhoria da qualidade das aprendizagens, com vista à promoção do sucesso escolar” (Decreto-lei nº 17/2016 de 4 de abril, 2016, p. 1124). Ainda assim, a avaliação era um ponto que necessitava de mais pesquisa da minha parte, de mais experiências e melhoria. Tive ainda a oportunidade de estar envolvida nas fichas de avaliação desta turma de 2.º ano de escolaridade e de assim “aferir a prossecução dos objetivos definidos no currículo” e “certificar aprendizagens” (Decreto-lei nº 17/2016 de 4 de abril, 2016, p. 1124). Para mim foi uma grande surpresa algumas reações dos alunos no dia da ficha de avaliação. Observava-se

um nervosismo geral, alunos a folhear o caderno e o livro na esperança de saber mais alguma coisa, ... Esta situação deixou-me muito triste pois não é para decorar coisas que serve a escola e uma boa nota nos testes não deveria ser o foco dos alunos e estes não deveriam sentir que essa nota os define. Sonho interiormente com uma escola que não é uma fábrica de alunos, onde os professores não têm de “enfiar” manuais dentro da cabeça dos alunos e estes podem ser felizes. O que sinto que tem acontecido nas aulas é que tenho de ensinar um grupo, dar-lhes informações, e não me posso preocupar e não tenho tempo para ajudar os alunos individualmente como pessoas que são. E é por isso que talvez os alunos se sintam nervosos para uma ficha de avaliação. Talvez sintam que não estão realmente a aprender.

Wagner defende que a escola deve desenvolver sete “competências de sobrevivência” necessárias para que as crianças possam enfrentar os desafios futuros: pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração, agilidade e adaptabilidade, iniciativa e empreendedorismo, boa



comunicação oral e escrita, capacidade de aceder à informação e analisá-la e, por fim, curiosidade e imaginação

(Martins, s.d.)

E a minha questão neste momento é: será que é isso que estamos (sociedade, incluindo-me) a fazer?...

(Reflexão individual em contexto de 1.º CEB I, de 13 a 15 de novembro de 2016 – Anexo VII)

Durante a realização da ficha, observei também alunos a copiar pelo colega, algo que nunca pensei ver num contexto de 1.º ciclo. Esta forma de avaliação sumativa estava a ser aplicada apenas como ferramenta de classificação e isso estava a causar nos alunos um elevado nível de stress desnecessário. A avaliação devia ser vista como uma ferramenta pedagógica, um contributo para aprendizagens significativas. Uma avaliação formativa, em oposição a uma avaliação sumativa, parece-me ser a que mais favorece a aprendizagem e o sucesso escolar (não só dos alunos, mas também do professor e de toda a escola e comunidade escolar – incluindo famílias). E não deveria ser este o objetivo de uma escola? A escola não se deveria focar apenas na dimensão académica e não deveria parecer uma fábrica que prepara em massa alunos para responder a questões de ficha de avaliação e reproduzir conteúdos.

Nesta fase da minha prática pedagógica encontrava-me com um misto de emoções em relação ao 1.º ciclo: encontrava-me num contexto e dentro de uma lógica que não valorizava o aluno e que em muitas situações o desrespeitava, queria fazer alguma coisa que os ajudasse e colocar nas minhas práticas alguns ideais que colocassem o aluno no centro da aprendizagem e que o tornassem ativo neste processo, mas não sabia como. Felizmente, encontrei na prática pedagógica na turma de 4.º ano, a esperança de uma escola mais feliz para todos: encontrei uma utilização do currículo mais flexível e uma maior versatilidade e diversificação dos métodos de avaliação. Pude viver um contexto onde os alunos podiam, nas suas diferenças, mostrar os seus conhecimentos de formas diversas. Para além das fichas de avaliação, os alunos preparavam e apresentavam trabalhos de grupo e individuais, podiam fazer pesquisas voluntárias sobre um assunto que lhes interessasse, que eram aceites e encorajados pela professora, ... Neste contexto, realizei uma avaliação diagnóstica inicial, uma autoavaliação dos alunos e outras

avaliações formativas ao longo das semanas. Recolhi dados sobre a aprendizagem dos alunos através de observações em sala de aula, de desafios escritos lançados, da resolução de exercícios do manual e de outros materiais criados por nós. Elaborei os critérios de avaliação consoante o tipo de tarefa e tendo em conta os parâmetros que eram objetivo de avaliação. Pude assim ir pensando em estratégias que ajudassem nas dificuldades apresentadas e nas sugestões dadas pelos alunos e consegui perceber quais os alunos que tinham evoluído ou ainda precisavam de apoio. Apesar de existirem muitas técnicas e instrumentos de avaliação, esta experiência que tive a oportunidade de fazer, revelou-se muito útil para obter uma perspetiva mais completa das aprendizagens da turma, em comparação com a avaliação aplicada na turma de 2.º ano de escolaridade. Percebi então que a combinação de vários instrumentos de avaliação formativa, aplicados de forma flexível, organizada e de forma contínua permite uma avaliação com sentido, fundamentada e que permite também uma autoavaliação do professor e das suas estratégias, permitindo-lhe uma adaptação de estratégias cada vez mais adequadas à turma.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS: SER EDUCADOR E PROFESSOR - COMPETÊNCIAS E DESAFIOS FUTUROS

Todas as minhas experiências e aprendizagens ao longo deste processo, permitem-me agora pensar de uma forma diferente da que pensava quando iniciei esta formação e sei que no futuro, enquanto experimento e reflito, as minhas ideias vão sendo aprimoradas e adaptadas ao contexto em que me encontro. Para mim esta é a magia de ser educadora e professora: é saber que nada é estanque e que todos estão sempre a aprender, a evoluir, a mudar; é saber que todos têm potencial para mais e querer sempre mais; é aprender a questionar todos os dias o que fazemos e tentar arranjar respostas que nos façam sentido naquele momento; ... Pensar e observar o tempo, o espaço, os materiais, as interações e o ambiente que se vive é também fundamental para uma prática educativa completa, que respeita e está em harmonia com todas as formas de vida. Escutar a criança, ajudá-los a desenvolver a sua voz ativa, corresponsabilizá-lo pela sua aprendizagem, valorizando o que já sabem e desafiando-os a questionarem, é também um aspeto que me marcou muito ao longo deste percurso e levo comigo para o meu futuro.

Neste momento, há questões que levo comigo e que sei que vão ser fundamentais no meu futuro como educadora e professora: E se as crianças pudessem escolher quando aprender e o que aprender, em grupos de crianças de idades diferentes?; E se as crianças pudessem construir as suas próprias aprendizagens?; E se a vida e a educação fossem encaradas como percursos de autoformação constante?

Sinto agora que as perguntas são mais importantes que as respostas... Fiz um longo caminho até perceber isto pois sempre quis uma solução e uma resposta para tudo para que pudesse resolver imediatamente os problemas e não me sentir vulnerável se me questionassem. Mas ter “a solução” é um caminho curto para o desconhecimento e ter certezas é, para mim, um pouco perigoso nesta profissão. É importante perceber o que se faz, pensar sobre isso e fundamentar sempre, mas com espaço para o questionamento e para a reflexão. Olhar criticamente para a nossa prática, questionar e deixar ser questionado, sempre num diálogo honesto e sem reservas é o caminho que quero seguir para uma escola onde as crianças são realmente arquitetas da sua aprendizagem.



## PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Considerando que uma prática reflexiva nos dá oportunidades de nos autodesenvolvermos enquanto profissionais e que, quando refletimos durante a nossa ação e sobre a nossa ação (processos explicados na Parte I), estamos envolvidos num processo investigativo, pois tentamo-nos compreender e conhecer, assim como ao nosso papel como educador e professor, com o objetivo de melhorar o processo de ensino (Oliveira & Serrazina, 2002). Para além disso, acredito que, quando somos educadores e professores reflexivos, e por isso, investigadores, pretendemos também conhecer melhor as crianças e perceber como é que estas olham o mundo que as envolve (Walsh, Tobin, & Graue, 2002), para assim adequar as nossas práticas educativas às características e interesses das crianças: “a melhoria educacional está relacionada com o envolvimento dos professores na investigação e no desenvolvimento do currículo” (Leite & Terrasêca, 1995, p. 59).

Ao longo de todo o percurso realizado, fui percebendo a importância de me assumir como alguém que reflete e investiga todo o ambiente educativo que envolve as crianças, que dá o seu melhor para adequar as suas práticas aos desafios que lhe são constantemente colocados, e que procura aprender e melhorar sempre, para que todas as crianças consigam fazer cada vez mais aprendizagens, mais ricas e completas.

Assim, e sendo a investigação “um processo sistemático que permite examinar fenómenos com vista a obter respostas para questões precisas que merecem uma investigação” (Fortin, 1999, p. 17), encarei este estudo como uma oportunidade para pesquisar, para conhecer melhor as crianças, para responder a questões que foram surgindo no grupo, para refletir sobre as minhas ações e opções e ir transformando as propostas educativas em momentos de reflexão em grupo e individuais que estimulassem as capacidades de reflexão das crianças, de escuta do outro e de pensar sobre outras perspetivas.

A dimensão investigativa está então organizada em cinco pontos. No ponto 1 apresenta-se a investigação, o tema, o contexto em que foi realizada, as motivações que levaram a esta investigação e a sua pertinência. Segue-se o ponto 2, no qual se encontra elaborado um enquadramento teórico que serve de base para a realização do estudo, com autores de referência que alicerçam a sua pertinência. No ponto 3 apresentam-se as opções metodológicas assumidas, a caracterização dos participantes e do contexto, a definição

das técnicas e instrumentos de recolha de dados e das técnicas de tratamento de dados. No ponto 4 procede-se à apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos (levantamento das concepções dos alunos). Por fim, no ponto 5 são apresentadas as minhas considerações finais, tendo em conta as questões de partida e outros aspetos considerados relevantes. Apresento também as limitações da investigação, bem como algumas recomendações para futuros estudos.

## 1. APRESENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido durante o contexto de Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico, com alunos de uma turma de 4.º ano de escolaridade, durante o 2.º semestre do 2.º ano do mestrado.

### *1.1. TEMA, QUESTÃO E OBJETIVOS*

A escolha do tema para a investigação foi um processo muito demorado. Tudo aquilo pelo que me interessava e a que dava importância nos contextos de estágio, eram sempre coisas um pouco diferentes daquilo que era feito com as crianças nas escolas. Uma vez que nem sempre as minhas ideias coincidiam com as ideologias dos contextos, tinha receio em expô-las, e quando o fazia, não conseguia que passassem apenas de ideias.

Ao longo destes dois anos de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais especificamente nas Práticas Pedagógicas, em cada contexto educativo encarou-se a docência como um processo dinâmico em que a busca de conhecimento e do crescimento pessoal e profissional foi uma constante.

Neste sentido, procurou-se construir um professor investigador, observador, que antecipa e procura compreender os desafios que possam surgir, com a finalidade de encontrar novas estratégias e delinear objetivos que procurem garantir o sucesso educativo de todos os alunos.

O presente estudo surgiu da partilha de uma situação por uma criança a quem tinha morrido o seu animal de estimação. Esta situação sensibilizou a turma e gerou um conjunto de reflexões e questões em torno do sentido da vida. Este era, curiosamente, um tema que me interessava bastante, pois insere-se na área da Filosofia para Crianças, e,

talvez por isso, eu também tenha dado mais importância a este acontecimento do que a restante comunidade escolar que partilhou deste momento.

Perante isto, decidiu-se desenvolver um estudo que ajudasse a perceber e a ultrapassar algumas das questões apresentadas pela turma.

Este ensaio investigativo insere-se então na temática: Filosofia para Crianças; e na problemática: Qual é o sentido da existência humana?

Com esta investigação, pretende-se identificar e analisar qual o entendimento dos alunos acerca do sentido da existência humana, ao longo da implementação de uma sequência pedagógica que visou promover a reflexão sobre diferentes perspetivas sobre a temática.

Assim, definiu-se como pergunta de partida: Que significado atribuem os alunos de uma turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico ao sentido da existência humana antes e depois da implementação de uma sequência pedagógica?

Tendo em conta a questão e aquilo que se pretendia investigar, traçaram-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar o significado que os alunos têm sobre o sentido da existência humana antes e depois da aplicação de uma sequência pedagógica;
- Compreender o significado que os alunos têm sobre o sentido da existência humana ao longo da sequência.
- Compreender o papel do professor no sentido de transformar a sala de aula numa sala de pensar;
- Refletir sobre a relevância da implementação da sequência pedagógica.

## *1.2. MOTIVAÇÕES, CONTEXTO E PERTINÊNCIA DA INVESTIGAÇÃO*

### *Porquê?*

Esta é a questão principal que me fez investigar sobre este tema. Por que faço o que faço? Qual a razão que me faz levantar de manhã e fazer algo? O que me motiva? E se eu não existisse?

Desde pequena que, quando me diziam para fazer algo, eu perguntava porquê. O facto de o número de vezes em que obtinha uma resposta, ou pelo menos uma resposta que me satisfizesse, ser relativamente baixo, deixava-me frustrada e, por vezes, recusava-me a fazer determinada coisa, pois já sabia de antemão que não adiantava perguntar porquê. A maioria das vezes isto resultava em chamarem-me teimosa, “do contra”, mal-educada, ... mas só queria perceber o sentido das coisas, pois gostava de dar o melhor naquilo que fazia. Mas para dar o meu melhor, tinha de querer, e para querer, tinha de perceber o sentido daquilo que fazia, precisava de saber o objetivo do adulto, para então encontrar um objetivo meu, um propósito para as minhas ações... Existiam muitas regras na escola de ensino básico que frequentei e que não compreendia: não podia tirar o bibe (até ao 4.º ano de escolaridade), não devia usar alças nem camisolas decotadas, não devia usar saias, não devia mostrar a barriga ao usar camisolas mais curtas, não podia correr na escola, não podia sujar-me, não podia ter “brincadeiras de rapazes” como lhes chamavam, tinha de ser estudiosa, calma, sorridente, organizada e não podia questionar a autoridade do adulto que sabia e que mandava, mas que, na minha ótica, não escutava. Com isto, não era uma “ovelha” normal, igual a todas as outras, que cumpriam sem questionar e que aceitavam como certo e como a única opção o que lhe diziam. Ora, se tinha calor, por que não podia tirar o casaco? Que mal há em utilizar uma camisola de alças? Se estou a brincar, por que não posso correr na escola? Por que é que tenho de ir à capela confessar os meus pecados a um padre? Eu não brinco sempre com o meu irmão e às vezes não ajudo a minha mãe a arrumar a loiça... Eu gosto de brincar na rua e sujei os sapatos, depois de me terem avisado... são estes os meus pecados? Se Deus existe, porque existe a guerra? E a pobreza? E seres maltratados? Foram muitas as questões que iam ficando sem responder à medida que crescia.

Mais tarde tive de escolher uma área de ensino para estudar, para ter um emprego e ganhar dinheiro, pois era o que me diziam que era o suposto... Ora, gostava de aprender, mas não gostava de ir à escola, e ao fim de 9 anos a imporem-me comportamentos, ações e crenças, como é que poderia escolher agora o meu futuro, com 15 anos e sozinha? Pensar por mim própria sempre foi o errado, e agora exigiam isso de mim?

Ao longo do tempo, estas pequenas grandes coisas foram-me fazendo pensar e novas questões foram surgindo... Pensando no meu futuro, foi então que decidi que queria ser educadora ou professora, porque “qual é a melhor forma de mudar o mundo?”. Encontrei dentro de mim uma resposta que me satisfaz naquela altura: ajudar os outros a saber



pensar por si próprios... e de pequenino é que se começa... Claro que mudar o mundo é uma expressão algo exagerada, mas sei que conseguiria mudar pequenos mundos, os mundos das crianças com quem trabalharia um dia. E assim nasceu o sonho de contribuir para uma educação mais refletida e respeitadora da criança.

Assim, questões como as anteriores e como: Por que tenho de ir à escola? Por que tenho de estudar, para ter um trabalho, para ganhar dinheiro, para ter uma casa e uma família? Por que é que a sociedade está organizada assim? O sucesso vem do dinheiro? Dos bens materiais? O sucesso é felicidade? O que é ser feliz? Será que podemos ser felizes em todos os momentos? Por que é que todos dizem “um dia vou ser feliz”? Então e agora? E os outros? Por que é que eu não uso o meu tempo para ajudar os outros? Os que vivem com pobreza, os que não têm casa ou comida, os idosos que estão sozinhos e precisam de ajuda, ... Estas e outras questões mais tarde transformaram-se então noutra questão: “Qual é o sentido da vida?”.

Ao fazer uma coisa que adoro e que para mim faz sentido (viajar e conhecer), descobri um livro numa livraria com o título “Qual é o sentido da vida?” Nesse momento, uma luz apareceu na minha mente e cada vez que folheava uma nova página, pensava “Sim, é mesmo isto!” O livro é um livro de Filosofia para Crianças, o que me fascinou ainda mais e me fez pensar: “O que pensarão as crianças sobre o assunto?”

Assim surgiu qual seria o tema da minha investigação, e procurei perceber qual poderia ser o meu papel enquanto professora, para transformar a sala de aula, numa sala de pensar. Com isto, encontrei uma motivação maior para a minha investigação, pois mantenho uma relação muito próxima e muito pessoal com este tema.

Durante a prática pedagógica em contexto de 1.º Ciclo, ocorreram várias situações que desencadearam e serviram de indutor para a investigação. Apesar de esta questão fazer todo o sentido para mim, queria que, acima de tudo, fizesse sentido para os alunos.

Durante a Prática Pedagógica os alunos exploraram o sentido do Dia da Família (15 de maio) e realizaram propostas educativas em torno dessa comemoração. Durante um dos diálogos que surgiram, os alunos partilharam em grande grupo, quais eram os animais de estimação que tinham, e que estes também faziam parte da sua família. A partir daqui surgiu uma conversa sobre os animais que não têm família e vivem na rua ou que são abandonados. Os alunos questionaram-me sobre uma forma de poderem ajudar e eu disse

que uma recolha de alimentos e bens seria uma boa ideia para podermos ajudar uma associação que cuida dos animais que não têm uma família. A ideia envolveu a restante comunidade educativa (crianças de outras salas de 1.º Ciclo e Pré-Escolar, professores, assistentes operacionais e famílias) e a recolha foi feita. Convidei a Associação Casota Comunitária – Proteção Animal e a *Tobiacão* – Escola Canina, para falar um pouco sobre os animais que estão nas ruas e sobre a responsabilidade que é ter um animal de estimação, e juntos planeámos uma surpresa para as crianças: uma visita de alguns cães, demonstração de truques e momento de brincadeira (Figura 15).

Depois deste momento, uma das alunas da turma partilhou com todos algo que estava a viver no seu contexto familiar: a morte da sua gata. Durante uma conversa sobre o assunto, a aluna questionou-me: “Por que é que vivemos, se depois vamos morrer?”. Esta questão serviu então de indutor para uma outra conversa sobre o sentido da nossa vida e sobre as coisas que ela fazia durante os seus dias, assim como o sentido que isso tinha para si. Esta questão envolveu também outros alunos que estavam presentes na sala aquando desta conversa.



Figura 15 – Publicação no Facebook da Tobiacão depois da visita à Escola

Ao refletir posteriormente sobre o assunto, optei por dar início à investigação partindo dos acontecimentos que tinham ocorrido até à data, pelo que considero que teve muita pertinência para a turma.

Ao pesquisar sobre o assunto, encontro muito poucas investigações e informações acerca de explorações deste género com crianças, e considero que esta é uma área fundamental na sua formação. Talvez se elas pensarem sobre o sentido da sua vida, AGORA, a motivação, o empenho e a envolvimento que sentem ao fazer o que fazem, aumente. O sentido que damos à vida vai mudando ao longo do tempo e, por isso, vamos adaptando as nossas ações àquilo que sentimos certo para nós. Nesta ordem de ideias, considero essencial que, desde crianças, estejamos habituados a pensar sobre este assunto, assim

como a ser capazes de partilhar e discutir com o outro. Este hábito de um pensamento reflexivo nem sempre é privilegiado na educação, e por conseguinte a implementação de momentos dedicados ao pensar, são fundamentais. É fundamental a presença do professor que planifica e proporciona momentos de verdadeira reflexão com processos em que o aluno é alguém que coparticipa ativamente nas suas descobertas. Assim, sinto que esta investigação seja importante para a atualidade educativa em que se pretendem formar cidadãos conscientes, críticos e reflexivos, que sabem escutar e dar a sua opinião.

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2.1. A PERGUNTA PELO SENTIDO DA EXISTÊNCIA – FILOSOFIAS EXISTENCIALISTAS E DIALÓGICAS E OUTRAS PERSPETIVAS

A maioria das pessoas, em algum momento da sua vida, já se questionou com maior ou menor intensidade, acerca do sentido da sua existência, seja ao olhar o céu, ao contemplar uma flor ou um inseto, ou ao refletir sobre os acontecimentos da sua vida e da dos outros seres: por que razão estamos aqui e como devemos viver para que a vida tenha sentido? Estas são algumas das questões mais importantes que o ser humano pode colocar sobre si próprio (Simas, Salvador, Cardoso, Morão, Costa, & Moreira, 2014; Rodrigues, 2013).

Mas afinal, o que significa a expressão “sentido da existência”? A palavra “sentido”, pode significar, neste contexto, propósito, finalidade ou desígnio. Assim, a questão pode também ser colocada como “Qual é o propósito ou finalidade da vida?”. É então com este sentido, o de “objetivo” ou “finalidade”, que a expressão “sentido da existência” é utilizado neste relatório (Simas *et al.*, 2014; Rodrigues, 2013).

Esta questão e outras que podem advir desta, são então resultado de um impulso íntimo, pois sabemos que a vida está exposta à passagem do tempo e vemo-la como algo finito, delimitada pelo nascimento e pela morte. Por outro lado, também podemos perceber que a origem destas questões pode decorrer da relação com o outro, relação esta que, segundo os autores, é inevitável, se quisermos que a nossa vida tenha sentido (Simas *et al.*, 2014; Rodrigues, 2013).

Estas questões do ser e sobre o sentido da existência humana, em psicologia, são consideradas promotoras da saúde mental, uma vez que a atribuição de sentido à própria existência, ajuda a encontrar um propósito ou uma finalidade para aquilo que somos e isso constitui um importante contributo motivacional para o quotidiano (Leonor & Ribeiro, 2016).

Estas questões foram abordadas por filósofos existencialistas e filósofos dialógicos.

O existencialismo mostra-nos a questão do sentido da existência humana e as respostas que possam daí advir, baseiam-se no indivíduo. Alguns filósofos existencialistas, como Karl Jaspers, Jean-Paul Sarte, Albert Camus, Martin Heidegger, e Emmanuel Mounier, consideram o ser humano isolado e que este não está submetido a nada nem a ninguém que o defina (Simas, *et al.*, 2014).

Numa outra perspetiva, “as filosofias dialógicas apresentam cada ser humano em relação e em diálogo com o outro” (Simas, *et al.*, 2014, p. 336) e mostram-nos que o sentido da existência não se resume apenas ao próprio indivíduo, mas sim em toda a sua relação, procurando significado nos atos de encontro. Os autores dialógicos, tais como Martin Buber, Viktor Frankl, Emmanuel Lévinas, Franz Rosenzweig e Gabriel Marcel, explicam que o homem se apresenta em relação pois “os outros são quem nos devolve a nossa presença” e “o encontro é a forma de que se reveste a existência humana” (Simas, *et al.*, 2014, p. 335).

#### *2.1.1. A vida não tem sentido*

A ideia de que a vida não tem sentido, foi-nos apresentada pelo filósofo existencialista Albert Camus, que defende ainda que só poderemos viver o mais plenamente possível se aceitarmos esta ideia (Buckingham, Burnham, Hill, King, Marenbon & Weeks, 2014). No fundo, esta mensagem mostra-nos que temos consciência e uma vez que temos consciência, sentimos que a vida tem sentido. Por outro lado, sabemos que o universo como um todo não tem sentido e isso traz uma contradição à nossa vida. Para viver bem, precisamos então de superar essa contradição, ao aceitar a falta de sentido da existência. No entanto, Camus compreende e admite que a maioria das nossas ações têm sentido, uma vez que somos seres conscientes e não podemos viver como se as nossas vidas não tivessem sentido, mas acredita que o sentido não está no que nos envolve, nas pessoas ou no universo, mas sim dentro de nós, na nossa mente (Buckingham, *et al.*, 2014). A ideia

principal apresentada por Camus diz-nos que “a vida humana não só não tem sentido, como é absurda. A inutilidade do sofrimento e a inevitabilidade da morte confirmam-no” (Amorim & Pires, 2016, p. 274). Esta perspectiva mostra-nos que aquilo que sentimos quando admitimos que o sentido que damos à vida não vai além da nossa própria consciência é o absurdo, que é o resultado do paradoxo que há entre o sentido que damos à nossa vida e o nosso conhecimento de que o universo, no seu todo, não tem sentido (Buckingham, *et al.*, 2014). Neste sentido, teremos de aceitar o absurdo para podermos viver livremente, caso contrário as nossas vidas tornam-se numa revolta constante perante a ausência de sentido do universo. E foi assim que surgiu a ideia apresentada acima (só poderemos viver com plenitude se assumirmos o facto de que a vida não tem sentido e é absurda) (Buckingham, *et al.*, 2014).

Num ensaio sobre o absurdo, Camus (1942<sup>1</sup>) recorreu à mitologia clássica para defender a sua perspectiva de que todo o esforço humano para compreender a questão do sentido da existência é inútil (Amorim & Pires, 2016). Sísifo foi um rei grego caído em desgraça perante os deuses por ter revelado os seus segredos aos mortais e “condenado a um destino terrível no submundo. A sua tarefa era empurrar uma gigantesca pedra até ao cimo de uma colina”. Quando parecia ter terminado a sua tarefa, a pedra voltava a cair e a descer de novo. “Devia então recomeçar, repetindo o trabalho para toda a eternidade” (Buckingham, *et al.*, 2014, p. 284). Assim, Camus fala-nos sobre um mundo feito de despropósitos, onde aparentemente nada tem valor ou finalidade e onde a existência humana tem uma natureza absurda (Amorim & Pires, 2016).

Se pensarmos, conseguimos aplicar e rever o nosso dia a dia neste mito pois ao longo das nossas vidas trabalhamos todos os dias e empenhamos o nosso ser e a nossa sabedoria nas mesmas tarefas. Mas mal estas parecem estar terminadas, surgem novas, idênticas ou não, dando a ideia de um ciclo sem fim. Assim, percebemos que o problema da ausência de sentido da vida de Sísifo não é tanto a inexistência de uma finalidade, mas a inexistência de uma finalidade com valor (Amorim & Pires, 2016).

---

<sup>1</sup> Albert Camus é autor de um ensaio publicado em 1942 – O Mito de Sísifo

### 2.1.2. *Viver de acordo com a natureza e o livre arbítrio*

Zenão de Cítio (c. 332-265 a.C.) vem mostrar-nos que o objetivo da vida é a harmonia com a natureza quando passa a acreditar que “o cosmos era governado por leis naturais, ordenadas por um legislador supremo”. Explica também que o Homem não pode mudar essa realidade e deve desfrutar das vantagens que encontra nessa ideia, mas também aceitar a sua crueldade e injustiça. Ainda assim, Zenão afirma também que o ser humano é dotado de uma “alma racional com a qual pode exercer o livre-arbítrio”. Podemos escolher ou não viver uma vida “boa”. Cada um pode decidir se deseja “deixar de lado as coisas sobre as quais exerce pouco ou nenhum controlo e distanciar-se da dor e do prazer, da pobreza e da riqueza”. No entanto, Zenão acredita que quando alguém decide fazê-lo “poderá viver uma vida em harmonia com a natureza, em todos os aspetos, tanto os bons como os maus, e segundo as regras do legislador supremo.” (Buckingham, *et al.*, 2014, p. 67).

### 2.1.3. *Viver uma vida eticamente refletida*

Peter Singer diz-nos que “a melhor alternativa que temos para que as nossas vidas possam ter sentido é vivermos uma vida ética”. Afirma ainda que ao escolher viver uma vida ética, devemos associar-nos a outras pessoas que procuram fazer do mundo um lugar melhor para viver. Assim, descobriremos que esta escolha, ao invés de constituir um sacrifício pessoal, permitir-nos-á escapar à frequente ausência de sentido de realização nas nossas vidas. Ao viver uma vida eticamente refletida, racional e satisfatória não teremos dificuldades em encontrar razões por que viver (Amorim & Pires, 2016, pp. 276-277).

Peter Singer deixa-nos a refletir quando diz: “Há ainda alguma coisa pela qual viver? Haverá algo a que valha a pena dedicarmo-nos, além do dinheiro, do amor e da atenção à nossa família?” Podemos ficar com uma sensação incómoda de que poderemos estar a deixar escapar qualquer coisa básica que conferiria às nossas vidas um propósito mais importante. Singer diz-nos que a resposta à questão acima colocada, é que podemos viver uma vida ética e, ao fazê-lo, “passaremos a integrar uma vasta tradição que atravessa culturas”. Se conseguirmos afastar-nos das nossas preocupações imediatas e “encarar o mundo como um todo e o nosso lugar nele, veremos que existe algo absurdo na ideia de que as pessoas têm dificuldade em encontrar por que viver. Afinal, há tanto que precisa

ser feito.” (Singer, 2006, pp. 13-14). Para viver uma vida ética é preciso então fazer esta escolha que exige coragem, pois trata-se de uma “escolha última” que implica “colocar em questão as fundações da nossa vida”. As “escolhas restritas” por sua vez, são as escolhas que fazemos diariamente como por exemplo comer para acalmar a fome, estudar para aprender e ter bons resultados, fazer exercício para nos mantermos em forma, ... Nas escolhas últimas, os nossos valores fundamentais são o “objeto de análise crítica”. É necessário escolher modos de vida que sejam éticos e refletidos (Amorim & Pires, 2016, p. 277). Viver eticamente é então “pensar sobre as coisas que se encontram para além dos nossos próprios interesses” sabendo que temos necessidades e desejos próprios, mas que vivemos num meio com outros seres que também têm necessidades e desejos. Para além disso, “quando agimos eticamente, devemos ser capazes de justificar o que estamos a fazer, e essa justificação deve ser tal que possa, em princípio, convencer qualquer ser razoável”, como se as nossas escolhas e os nossos juízos fossem “universalizáveis”. Isto significa então que, ao refletir sobre se devemos fazer algo ou não, temos de nos imaginar na situação de todos aqueles afetados, tendo em conta os seus interesses e necessidades individuais. “Viver eticamente é olhar para o mundo à luz de uma perspetiva mais ampla e agir segundo essa perspetiva” (Singer, 2006, pp. 307-309).

## 2.2. *FILOSOFIA PARA CRIANÇAS*

Filosofia para Crianças é um programa pedagógico que assenta principalmente no desenvolvimento das capacidades de raciocínio, do pensamento e da reflexão, assim como as capacidades de verbalização do pensamento durante uma discussão/diálogo, um confronto de ideias e uma reflexão em grupo (Mendonça & Lourenço, 2011). A criação de um diálogo com o objetivo de promover um pensamento de excelência é o foco desta atividade do pensar. Deve existir uma comunidade de investigação na sala de aula ou outro espaço destinado a este trabalho e os participantes são encorajados a falar, a escutar e a discutir ideias filosóficas com a ajuda de um facilitador (professor) (Mendonça & Lourenço, 2011; Sharp, 1986).

No final da década de 60, Mathew Lipman e Ann Margaret Sharp formaram o Institut for the Advancement of Philosophy for Children e desenvolveram o programa de Filosofia para Crianças, depois de Lipman constatar que os seus alunos de Lógica e Teoria do

Conhecimento, na Universidade de Columbia em Nova Iorque, apresentavam dificuldades na utilização da lógica nas suas argumentações. Lipman sentiu então necessidade de remodelar o sistema educativo desde os primeiros anos de ensino, para que se pudesse ajudar os alunos a pensar de forma estruturada e coerente, e sempre com uma atitude de tolerância pelo ponto de vista do outro (um dos principais objetivos da Filosofia para Crianças) (Rego, 1992; Mendonça & Lourenço, 2011; Ladeira, 1991). Lipman explicou a origem deste projeto em entrevista para o Diário de Notícias em 1988: “Os meus filhos andavam na escola e eu estava descontente porque achava que eles precisavam de uma disciplina onde se treinasse o raciocínio e não havia essa disciplina. Era professor na Universidade, ensinava lógica e percebia que os meus alunos não progrediam muito, que deviam ter começado a aprender lógica mais cedo (...). Ocasionalmente conversava com crianças, as minhas e os amigos delas, e descobri que se lhes fizesse perguntas sobre questões filosóficas, essas perguntas eram respondidas (eram capazes de o fazer) e, muitas vezes, tão bem quanto os meus alunos da Universidade, ou mesmo melhor” (Ladeira, 1991, p. 32).

São ainda identificados por Ann Margaret Sharp os seis tipos de capacidades que são promovidas pela Filosofia para Crianças:

as capacidades de raciocínio, tais como a classificação e a identificação de suposições; as capacidades lógicas, tais como a identificação de contradições; as capacidades de investigação, como a descrição, a explicação e a identificação e esquematização de problemas e de hipóteses; as capacidades conceituais, como a de identificação do que fica fora ou dentro de um determinado conceito como a injustiça ou a verdade; as capacidades de tradução, tais como a de parafrasear o que outras pessoas dizem; as capacidades sociais e interpessoais, como a de construir uma ideia em grupo

(Sharp, 1986, referido por Mendonça & Lourenço, 2011, pp. 13-14)

Nesta perspetiva, compreendemos que as comunidades de investigação são caracterizadas por um crescimento, um cuidado e um compromisso conjunto, assim como por uma cooperação e respeito por cada um, em vez de uma competição (Sharp, 1986). Compreendemos também que o objetivo não é o de informar as crianças da existência de filósofos, nem das suas ideias e obras, mas sim contribuir para o desenvolvimento e compreensão da linguagem e das capacidades críticas e criativas das crianças de modo a promover o seu pensamento autónomo (Mendonça & Lourenço, 2011).



Em 1975, Lipman desenvolveu então o primeiro projeto de formação de professores em Newark e desde essa altura é possível identificar movimentos geracionais de investigadores e facilitadores de Filosofia para Crianças. Vansieleghem e Kennedy (2012) indicam Matthew Lipman e Gareth Matthews como primeira geração. As maiores preocupações de ambos resumem-se em três pontos: a Filosofia para Crianças como um meio para o desenvolvimento do pensamento crítico; a Filosofia para Crianças como uma forma de aproximar o adulto da criança; a Filosofia para Crianças como uma estratégia para reconstruir mecanismos de poder, para comunicar e para refletir acerca de significados pessoais. Como segunda geração, encontramos os nomes de Ann Margaret Sharp, Karin Murris, David Kennedy, Joanna Hayes, Oscar Brenifier, Michel Sasseville, Marina Santi, Walter Kohan, Jen Glaser, Philip Cam, Barbara Weber e Michel Tozzi (Kennedy & Vansieleghem, 2012, pp. 5-10). Apesar de Ann Margaret Sharp ser referida pelos autores como um elemento da segunda geração, é importante ressaltar que trabalhou em conjunto com Lipman durante muitos anos aquando do surgimento da Filosofia para Crianças.

É ainda referida a existência de uma terceira geração por Ferguson e Haagsma que indica os nomes de Ellen Duthie e Anastasia Avdieva. Estas autoras trabalham no âmbito da filosofia visual e das obras de arte e mostram-nos um formato diferente do habitual de explorar a Filosofia para Crianças, pois provocam o pensar através de recursos com um formato diferente do que era proposto até aqui. Verificava-se nesta altura uma necessidade de mudança na educação pois o mundo também estava numa fase de mudança: a globalização. As autoras tinham então mais atenção à forma, do que ao conteúdo, focando-se mais no processo do que nos resultados e dando mais valor à formação de competências do que ao conhecimento (Ferguson & Haagsma, 2018).

#### *2.2.1. Sessões de Filosofia para Crianças: Mathew Lipman, Michel Tozzi, Jason Buckley e Oscar Brenifier*

Segundo Lipman, a formação da capacidade do pensar e o desenvolvimento da destreza em fazê-lo através da filosofia, quando desenvolvida desde cedo, oferece à criança um instrumento fundamental para o desenvolvimento da “sua racionalidade, e consequentemente do pensar bem”. Para além deste pensar bem, é importante aprender a construir significados culturais ponderando sobre eles, em vez de apenas os assimilar, e assim aprender a pensar por si próprios de forma inteligente e autónoma, numa perspetiva

crítica e criativa, para que sejam capazes de participar na construção de uma sociedade democrática (Pedro & Libório, 2008, p. 3). Esta ideia de sociedade democrática de Lipman é influenciada pela noção de democracia referida por Dewey: “democracia é um modo de vida, social e individual. É mais do que uma forma de governar; ela é acima de tudo um modo de viver em sociedade, da experiência participativa conjunta”. Este modo de viver em sociedade permite uma livre interação entre os seus membros e isso facilita “o reajuste equitativo das práticas e hábitos sociais” (Kohan & Wuensch, 1999, p. 155).

Assim, percebe-se que numa escola é fundamental esta ideia de democracia e que num programa de filosofia para crianças, o objetivo não é ensinar filosofia a crianças, mas sim criar situações em que o professor se predispõe a filosofar com as crianças, sendo que tanto as crianças podem aprender com o professor como o professor com as crianças. É então valorizado a “partilha de saberes em que tanto o professor como o aluno estão predispostos a percorrer os caminhos do saber no respeito do que cada um tem para partilhar” (Pedro & Libório, 2008, p. 4).

Matthew Lipman propõe então que o espaço educativo seja uma “comunidade de busca e investigação”, na qual se aprende “solidariamente, em comunidade, onde a igualdade dos/as participantes, a sua tolerância, a comunicação de ideias e a renúncia à violência” tornam essa comunidade o espaço adequado “para a descoberta, aplicação e discussão dos conhecimentos que aspiram a ser considerados como verdadeiros” (Cardona, 2015, p. 81).

Uma sessão, numa origem lipmaniana, começa então com a leitura de uma história ou um excerto. Depois há lugar para um levantamento de perguntas que surgem da leitura. Segue-se a discussão filosófica. As histórias escolhidas são histórias filosóficas que são escritas com o objetivo de suscitar questões sobre temas filosóficos e nalguns casos as personagens são crianças que fazem perguntas e conversam sobre os diferentes temas. As perguntas que surgem são depois registadas num local onde todos os participantes podem ver, junto dos nomes das pessoas que fizeram as perguntas. O próximo passo é organizar as perguntas e agrupar as que se relacionam, construindo prioridades. Escolhe-se uma primeira pergunta para refletir em grupo e o autor da pergunta deve explicá-la melhor. Os outros elementos começam a sugerir possíveis respostas e o diálogo é aprofundado com a ajuda do facilitador (Mendonça & Lourenço, 2011).

O objetivo final destas sessões não é o de encontrar respostas para as questões levantadas nem encontrar um consenso entre os participantes, mas sim “aprender a compreender a problematização do tema das perguntas (clarificando as questões, revendo crenças, levantando novas hipóteses para futuras verificações, etc.)” e ainda “desenvolver as capacidades cognitivas e sociais que o processo de reflexão exige (saber perguntar porquê, saber dar e pedir exemplos, clarificar afirmações, identificar contradições, etc.)” (Mendonça & Lourenço, 2011, p. 21).

O seguinte esquema-síntese (Esquema 1) ilustra o seguimento das sessões de filosofia para crianças de acordo com o método de Lipman (Cardona, 2015).



*Esquema 1 – Esquema-síntese das sessões de filosofia para crianças de acordo com o método de Lipman*

Um outro modelo de Filosofia para Crianças que tem objetivos muito parecidos com os de Mathew Lipman, é-nos trazido por Michel Tozzi. O modelo propõe uma estruturação democrática na qual os alunos “assumem papéis diferenciados, com funções muito específicas que permitem o desenvolvimento das suas competências filosóficas, nomeadamente as de conceptualizar, argumentar racionalmente, questionar e problematizar” (Cardona, 2011, p. 89). Os alunos podem então desempenhar o papel de Presidente, de Reformulador, de Sintetizador, os que discutem e debatem, os Observadores. Nas sessões está ainda presente o professor, mas o seu papel é o de observador, quase não havendo intervenções da sua parte. Nesta prática existem sessões de debates onde se discutem interpretações e pontos de vista a partir de literatura infantil, de mitos de Platão ou de questões filosóficas selecionadas pelo professor ou pelos alunos.

No quadro seguinte (adaptado de Cardona, 2011) (Quadro 1) encontram-se esquematizados os diferentes papéis e respetivas funções a desempenhar pelos alunos:

O Presidente	Organiza o diálogo, dando e repartindo a palavra tendo em conta as regras democráticas: falar um de cada vez, respeitar a vez e a voz do outro. Não participa no debate com as suas opiniões individuais.
O Reformulador	Centra-se na escuta dos outros e tenta compreender, reformulando e repetindo como se fosse o outro, sempre com uma exigência ética de fidelidade. Não participa no debate com as suas opiniões individuais.
O Sintetizador	Centra-se na escuta dos outros, tenta compreender e anota o que compreende, sintetizando e devolvendo ao grupo as ideias principais, sempre que o presidente o solicita. Pode usar recursos como o quadro e ter ajuda de um ou dois jornalistas que também tomam notas.
Os que discutem e debatem	Participam no debate expressando os seus pontos de vista, justificando, levantando questões e objeções de forma fundamentada, respondendo e devolvendo ao grupo as suas perspetivas e reflexões ou mesmo manifestando uma mudança de opinião. As suas contribuições devem fazer com que o debate evolua de forma construtiva através de perguntas, do estabelecimento de definições e distinções e dando exemplos e contraexemplos.
Os observadores	Centra-se na observação dos outros e recolhe informações precisas que permitam compreender o que realmente se está a passar: as dificuldades no exercício dos diferentes papéis, os diálogos e os modos de comunicação democrática. A partilha destes dados tem um papel fundamental na análise posterior do debate.
O professor	Em regra geral, não intervém. Observa e mantém-se vigilante. Tem o objetivo de manter a exigência intelectual de todo o processo. Está atendo aos conceitos, argumentos, atitudes e posteriormente deverá organizar e fazer, juntamente com os alunos, a análise do debate segundo as diferentes perspetivas do mesmo.

*Quadro 1 – Diferentes papéis e respetivas funções a desempenhar pelos alunos baseado no modelo de Michel Tozzi*

Um outro modelo de Filosofia para Crianças, é proposto por Jason Buckley, do qual fazem parte os seguintes momentos: “a criação do ambiente” para a investigação filosófica, com recurso a jogos de aquecimento (que permitam o trabalho em equipa, por exemplo); “o estímulo” ou “o ponto de partida” para a investigação, que pode consistir na leitura de uma história ou de um excerto da história, na apresentação de uma imagem ou fotografia, na observação de um objeto, na leitura de uma notícia de jornal, na visualização de um vídeo, na audição de uma música ou até numa situação que o grupo ou parte do grupo vivenciou; “o tempo para pensar”, de forma individual ou em pequenos grupos; “a partilha de perguntas”; “o arejamento das perguntas”, em que é solicitado ao grupo que reflita sobre as perguntas colocadas; “a escolha da pergunta” através de um

sistema de votação que pode ser variado (cada participante pode votar em apenas uma pergunta ou pode votar em três perguntas, por exemplo); “os primeiros pensamentos” em que o grupo é convidado a tomar uma primeira posição sobre a pergunta que será explorada; “a discussão” em que todos participam; “as alegações finais”, que acontecem perto do final da oficina e permite assinalar os momentos durante os quais alguém mudou de ideias, permite agradecer a alguém a partilha de uma ideia que foi importante e que contribuiu para o decorrer do trabalho e permite que o professor solicite a participação de quem menos participou; “o momento de revisão”, no qual os participantes são convidados a refletir sobre a forma como aconteceu a oficina e sobre a forma como esteve a pensar individualmente e em grupo (Buckley, 2011, pp. 5-22).

Oscar Brenifier apresenta-nos um projeto de Filosofia para Crianças que visa desenvolver a capacidade inata de pensar, o espírito crítico, assim como colocar em prática essa mesma capacidade de reflexão, mediante uma discussão/diálogo (capacidade de expressão oral e escrita e capacidade argumentativa) (Brenifier, 2007). Isto revê-se também num excerto de uma obra de Brenifier e aprofunda um pouco mais a questão do pensar, quando este nos diz que “lo importante no es aprender sino desaprender. No hay que enseñar principios, al contrario: hay que corroer esos principios para que podamos pensar” (Brenifier, 2011, p. 17). Filosofar é então entendido como algo que trabalha uma opinião e a transforma em algo de problemático e que vem abalar as certezas das nossas indiscutíveis verdades (Brenifier, 2005).

Apresenta-nos então a didática do debate através da dimensão de um jogo que tem regras e que são indispensáveis ao exercício desse debate, que pode começar com base em literatura e/ou numa situação ou questão do grupo (Brenifier, 2005). Assim, é necessário nomear quem são os árbitros que têm a função de garantir o bom funcionamento do debate e evitar que os participantes participem na sua vez, de forma a serem escutados e a escutarem os outros. Isto é importante na medida em que, para filosofar, é necessário ter tempo e refletir sobre as palavras. Brenifier também nos apresenta a prática filosófica através de competências específicas: “identificar” os meios para aprofundar o que é dito pelos participantes, quais as implicações e consequências dessas palavras; “problematizar” e partilhar objeções, questões diferentes e interpretações que mostram os limites do que é dito inicialmente e que enriquecem o debate; e “conceptualizar”, produzindo termos identificando problemas, tentando resolvê-los, permitindo a articulação de novas ideias e propostas (Santos, 2010).

Um outro aspeto bastante valorizado por Brenifier é o metadiálogo que consiste em pensar sobre o pensamento (o que aconteceu durante a sessão de Filosofia para Crianças). Este pensar é fundamental para a tomada de consciência do próprio pensamento pois “trata-se de ouvir uma pergunta, responder a essa pergunta, saber produzir um argumento que tenha sentido, que seja pertinente, e que consiga sustentar uma ideia”. Isto representa então um processo de consciencialização do nosso próprio pensamento e de enunciação de ideias, tendo em conta e percebendo a sua pertinência e as suas limitações (Brenifier, 2016).

### 2.3. *TRANSFORMAR A SALA DE AULA NUMA SALA DE PENSAR – VANTAGENS DA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS E PAPEL DO PROFESSOR*

Em Portugal, encontram-se como referência alguns documentos de orientação à prática docente como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2017) que revelam a preocupação do Ministério da Educação em preparar professores e principalmente alunos em termos de competências: “Perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (Martins, 2017, p. 5).

Neste documento são exploradas áreas de competências que são entendidas como “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes”, sendo elas: linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; saber científico, técnico e tecnológico; consciência e domínio do corpo. São também apresentados os valores pelos quais a cultura da escola se deve guiar, sendo eles: responsabilidade e integridade; excelência e exigência; curiosidade, reflexão e inovação; cidadania e participação; liberdade.

Ao analisar a dimensão ética e as consequências da Filosofia para Crianças podemos perceber algumas vantagens e organizá-las através dos seguintes referentes: “liberdade de expressão”; “pensar por si próprio”; “respeito mútuo”; “não-endoutrinação”; “desenvolvimento da auto-estima”; desenvolvimento do “pensamento crítico”; desenvolvimento do “pensamento criativo”. Através do diálogo e da comunicação oral e

escrita, os alunos vão desenvolvendo progressivamente as suas ideias, numa vivência de cidadania, desenvolvendo aspetos relacionados com a “liberdade de expressão”. Assim, ao “pensar por si próprio”, tem oportunidade de defender as suas ideias, de mudar de ideias ou de não concordar com outras opiniões, argumentando sempre. Para isso, é necessário saber intervir com “respeito mútuo”, sendo que cada criança é livre para elaborar as suas ideias e o seu pensamento, para criticar e não aceitar passivamente o que ouve, tendo em atenção que as suas ideias também são alvo disso. É importante que nesta discussão, o professor não se coloque no topo do debate e não influencie os conteúdos das ideias dos alunos, quebrando esta teia de respeito mútuo (“não-endoutrinação”). Através disto, verifica-se naturalmente um “desenvolvimento da auto-estima” pois os alunos sentem-se confiantes e respeitados para expressar as suas ideias livremente, mesmo que as suas ideias sejam analisadas e questionadas. Este questionamento leva-nos ao desenvolvimento do “pensamento crítico” que nos leva a uma formulação de opiniões, questionando ao mesmo tempo essas opiniões e a pensar sobre o que fazemos enquanto elementos de uma democracia (“o que há a fazer e quais as consequências daí resultantes”). Para elaborar opiniões, questões, hipóteses, mostra-nos a presença do “pensamento criativo” pois só através da criatividade, entramos na invenção e na descoberta e conseguimos ter uma construção completa do ato de pensar (Rego, 1992, pp. 60-61).

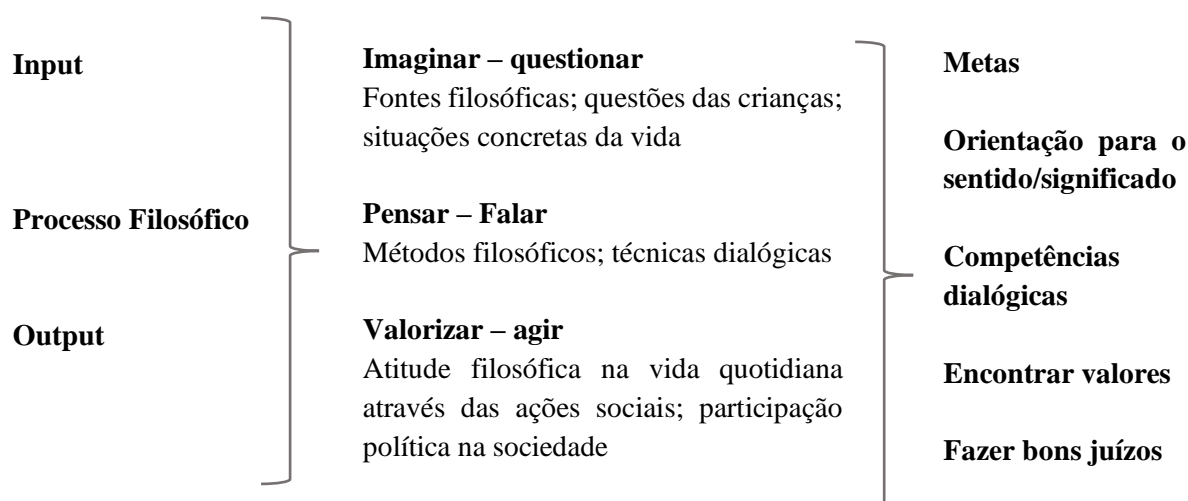
Tendo em conta estes aspetos e relacionando-os com as várias formas de fazer Filosofia com Crianças explorados anteriormente e com as áreas de competências e os valores presentes no documento referido acima, conseguimos reconhecer na Filosofia para Crianças um papel importante nas competências da linguagem e textos, nas competências de informação e comunicação e nas competências de raciocínio e resolução de problemas, pois os alunos exploram literatura, música e outras formas de expressão artística, partindo disso para elaborar pensamentos e conceitos e depois comunicar de forma oral, escrita ou até mesmo através do desenho e de outras formas visuais que se entendam pertinentes e adequadas ao contexto, em diferentes contextos comunicativos de forma adequada e segura, num ambiente de respeito mútuo. Com isto, têm oportunidade de ser críticos e criativos na resolução de situações e problemas que encontrem no seu contexto escolar ou até mais abrangente, pelo que conseguem atuar na sociedade que os envolve e da qual também fazem parte. Assim, conseguimos automaticamente rever a Filosofia para Crianças nas competências de pensamento crítico e pensamento criativo que envolvem a

capacidade de observar, identificar, analisar e dar sentido a ideias, experiências e argumentar a partir daí, permitindo que os alunos sejam cada vez mais capazes de pensar de modo abrangente, profundo e de forma lógica, analisando ideias e argumentando, convocando conhecimentos e avaliando o impacto das suas decisões. A Filosofia para Crianças desempenha também um papel importante nas competências de relacionamento interpessoal, pois os alunos têm oportunidade de explorar comportamentos e aprender a adequá-los em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição, assim como de trabalhar em equipa e interagir com empatia e respeito por diferentes pontos de vista, conhecendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade. Aqui entram também as competências de desenvolvimento pessoal e autonomia pois são feitas aprendizagens que estão presentes para o resto da vida, relacionadas com a autoconfiança, motivação para aprender e participar numa vida democrática, autorregulação, autoconhecimento e tomada de decisões. Ao desenvolver a capacidade de pensar, os alunos conseguem transformar as suas tomadas de decisão num processo bastante complexo e refletido, pelo que, ainda que indiretamente, a Filosofia para Crianças, influencia positivamente as competências relacionadas com o bem-estar, saúde e ambiente, pois os alunos vão conseguir pensar e adotar comportamentos equilibrados e respeitadores de si mesmos, do ambiente e da sociedade. As competências relacionadas com a sensibilidade estética e artística, com o saber científico, técnico e tecnológico e com a consciência e domínio do corpo podem também receber uma influência da Filosofia para Crianças, também de uma forma mais indireta, se as sessões forem direcionadas para estas áreas e se os alunos levantarem questões sobre estes temas (Rego, 1992; Martins G, 2017; Mendonça & Lourenço, 2011).

Já diversas vezes se falou ao longo deste enquadramento teórico em cidadania, vida democrática e escola democrática. Em Portugal existe ainda um documento orientador que nos fala da vivência em cidadania (Santos, 2011) e que nos diz que a “aprendizagem da cidadania requer uma vivência de cidadania”. Conseguimos encaixar facilmente neste princípio as práticas até agora exploradas de Filosofia para Crianças, na medida em que consistem em vivências democráticas proporcionadas dentro da escola, nas “relações de diálogo e respeito mútuo, oportunidades de participação, ausência de discriminações, ...”. A criança é também referida neste documento e vista pela Filosofia para Crianças, como cidadão, e não é “apenas um cidadão em potência, é já um cidadão que apenas não dispõe de alguns direitos políticos e jurídicos” (Santos, 2011, pp. 5-6).



As escolas devem então criar um ambiente de aprendizagem ativa onde os alunos tenham liberdade para “manipular os materiais, para fazer escolhas e planos, para tomar decisões e para falar e refletir acerca do que fazem/fizeram”. Só assim podem crescer “na sua capacidade de pensar e raciocinar e ainda na sua capacidade de se entender a si próprias e de se relacionarem adequadamente com os outros” (Júlia Oliveira-Formosinho, 2006, referido por Cardona, 2011, p. 62). Estes são pilares de uma vida democrática e são pressupostos essenciais da filosofia para crianças, o que se pode verificar também através de uma publicação da UNESCO (2007) que explica o processo de filosofar das crianças (Esquema 2):



*Esquema 2 – O Filosofar das crianças (adaptado de UNESCO, 2007, referido por Cardona, 2011, p. 62)*

Em primeiro lugar, neste processo filosófico faz-se um caminho que vai da imaginação e do questionamento onde se pode partir (input) de fontes filosóficas como obras literárias por exemplo, questões que surjam das crianças ou de situações vivenciadas. O debate e o diálogo têm depois um papel essencial no processo de pensar e comunicar ideias. A terminar este processo encontramos a ação que vai valorizar o caminho que se fez até aqui, encontrando valores comuns a vários elementos e que deem sentido e significado ao processo.

Explorar a cidadania na escola deverá então levar a ações e à participação na vida social, por exemplo através da distribuição de papéis durante uma discussão filosófica como nos diz Michel Tozzi na sua proposta pedagógica (Cardona, 2011). Aqui entra uma partilha de poder que gera envolvimento social na ação, no pensar e no sentir. É este direito de participação que permite o acesso a outros direitos, construindo-se assim um ambiente

onde existe uma construção de saberes sociais gradual e comum, na qual todos participam ativamente.

Também Lipman (2001) nos fala desta sociedade democrática que deve ser a escola, no sentido em que a relação com os outros é pautada por experiências democráticas partilhadas e isso mostra que a educação é um processo de constante questionamento e reflexão: educação que “se transforma em educação como investigação e educação para a investigação, o produto social desta mudança institucional será a democracia como investigação e não meramente democracia” (Lipman M. , 2001, p. 355). A partir desta ideia percebemos que, segundo Lipman, a escola deve ser uma democracia em constante revisão dos seus princípios e do seu modo de funcionamento, e os alunos devem ser parte desse questionamento e investigação. Para viver ideais democráticos a escola deve ser então “uma sociedade que providencia a participação nos seus benefícios de todos os seus membros em iguais condições, e que garante o reajuste flexível de suas instituições mediante a interação das diferentes formas de vida associativa” (Kohan & Wuensch, 1999, p. 162). Isto leva-nos a uma ideia mais profunda do que é educar para a democracia. Democratizar para educar deve ser o foco das escolas, de modo a que se transformem num espaço de excelência para o exercício do pensar e não apenas num espaço de transmissão de conhecimentos.

Peter Moss e Pat Petrie (2002) falam de espaços da infância, espaços físicos que são em simultâneo sociais, culturais e discursivos. Nesses espaços as crianças são reconhecidas como cidadãs com direitos, membros participantes dos grupos sociais de que fazem parte, agentes das suas próprias vidas, mas, também, interdependentes dos outros, coconstrutoras de saberes, de identidades e de cultura.

(Moss & Petrie, 2002, referido por Cardona, 2011, p. 63)

A ideia que foi sendo construída ao longo do tempo, de que o adulto ensina e a criança aprende é então contrariada. Vivemos numa época em que “já não é importante o que sabemos, mas sim o que fazemos com o que sabemos” (Pereira, 2019) e para isso é preciso saber pensar. O professor tem então um papel fundamental neste exercício da democracia e nesta forma de educar libertadora e refletida e que o transforma num participante em pé de igualdade dos alunos, no sentido em que os alunos também têm algo a ensinar aos adultos e aos seus pares:

(...) childhood and adolescence are more than stages of “adults in training;” young people see the world in particular ways, and those perspectives can enrich the way all

of us understand the world. In addition, children, like all the other people, have distinct life experiences that, if acknowledged and understood, can inform a better understanding of our lives

(Lone & Burroughs, 2016, p. 13)

Mendonça e Lourenço (2011) deixam-nos alguns conselhos que servem de guia de como agir para melhorar as sessões de Filosofia para Crianças. Cada professor é diferente e irá encontrar formas diferentes de trabalhar e diferentes caminhos a seguir. Se os alunos puderem contactar com vários professores que sigam os ideais da Filosofia para Crianças, se esforcem por questionar as suas práticas e refletir sobre o que vai acontecendo, entrando numa lógica de escola democrática, a educação fica mais completa pois cada um tem o seu potencial e cada um acrescenta aspetos diferentes a uma aula. Cada professor “tem um estilo. Uma parte de descobrir o estilo de cada um de nós consiste em reconhecer as suas fraquezas e as suas forças (...). O importante é reconhecer a personalidade que tem (...) de modo a poder cultivar e melhorar o seu trabalho” (Mendonça & Lourenço, 2011, p. 25). Os autores indicam então algumas sugestões para promover uma comunidade de investigação numa sessão de Filosofia para Crianças:

1. O professor não é o centro do diálogo. Não deve comentar as respostas e comentários dos participantes. Deve procurar substituir as suas respostas com perguntas de aprofundamento, ou apontando semelhanças ou diferenças entre as perspetivas que surgem. Deve fazer resumos da discussão e deve incentivar a que todos se escutem entre si.
2. O professor deve evitar emitir juízos de valor. Quando quer partilhar algo, pode apresentar o comentário no formato de pergunta aberta.
3. O professor deve perguntar “porquê?” e insistir com os porquês, de modo a ajudar os participantes a oferecerem cada vez melhores razões para os seus pensamentos, opiniões e comentários.
4. O professor deve procurar fazer perguntas que permitam explorar as implicações e consequências das posturas dos participantes.
5. O professor deve dar tempo suficiente para os participantes responderem, respeitando o silêncio e os diferentes ritmos dos participantes.
6. O professor não deve ter como objetivo chegar à resposta certa, mas também deve evitar dizer que as coisas não têm uma resposta certa. O importante é que os fundamentos e as razões de cada perspetiva sejam trazidos para o diálogo.

7. O professor deve procurar que as sessões tenham conexão e integridade, que não sejam dispersas.

8. O grupo deve fazer as suas próprias regras e o professor deve participar no processo de forma a ajudar a formular as regras e a revê-las quando for necessário.

9. O professor deve evitar que poucos membros monopolizem a discussão, procurando envolver todos os participantes, mas sem assumir que quem não fala não está a participar.

(Mendonça & Lourenço, 2011)

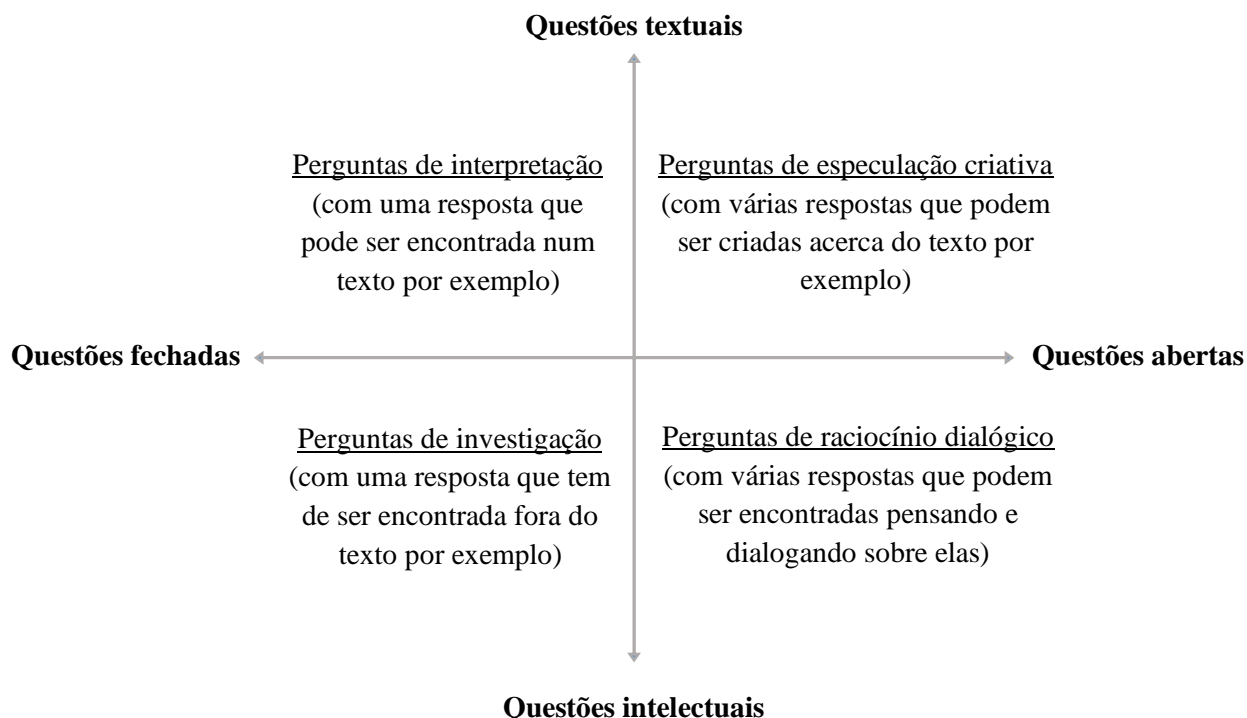
Os autores deixam-nos também exemplos de perguntas que foram organizadas no seguinte quadro (Quadro2), que podem ajudar a desenvolver e a aprofundar uma discussão filosófica.

Pedir razões	Porquê? Quais são as razões que te levam a dizer/ afirmar/ perguntar isso?
Pedir esclarecimentos e explicações	Consegues explicar isso de outra forma, por outras palavras? Será que estás mesmo a dizer o mesmo que ...? Podes dar um exemplo? Estás a dizer que ...? Qual a diferença entre aquilo que dizes e aquilo que diz ...? O que te faz pensar nisso? Alguém consegue ajudar ... a dar razões?
Pedir pontos de vista diferentes	Todos concordam com a afirmação do ...? Porquê? Noutro lugar, por exemplo, se ..., ainda pensavas isso? Por que razão concordas ou discordas sobre isso? Alguém tem um exemplo diferente?
Explorar o assunto	O que dirias se alguém te perguntasse que ...? Alguém consegue ajudar ... a pensar mais? Também pensavas isso se ...? Como explicarias a uma pessoa que não sabe do que estivemos a conversar?

*Quadro 2 – Exemplos de perguntas que podem ajudar a desenvolver e a aprofundar uma discussão filosófica (adaptado de Mendonça & Lourenço, 2011)*

Pensar sobre as perguntas e sobre o tipo de perguntas que surgem (seja por parte dos alunos, seja por parte do professor que coloca questões) é também muito importante. Os exemplos acima indicados servem de guia para os professores, mas podemos ainda pensar as perguntas de uma outra forma, através de um quadrante das questões desenvolvido por Philip Cam (2006) (Esquema 3). Para além de uma ferramenta para o professor utilizar para a sua autoavaliação e para a avaliação dos alunos, este quadrante pode também ser

utilizado com os alunos como ferramenta para selecionar as perguntas filosóficas que se quer explorar. As perguntas podem ser então enquadradas em dois eixos, como se pode observar no quadrante ilustrado de seguida (adaptado de Cam, 2006): o eixo das questões fechadas e abertas, e o eixo das questões textuais e intelectuais. As perguntas mais adequadas para uma discussão filosófica, encontram-se no quadrante das questões abertas/intelectuais.



*Esquema 3 – Quadrante das questões desenvolvido por Philip Cam*

Como referido acima, este quadrante pode ajudar na avaliação e na autoavaliação no que toca às questões. Para além dessa avaliação, é necessário implementar práticas avaliativas dos restantes aspetos das sessões. A avaliação deve ser encarada como mais um momento de aprendizagem para os alunos que são implicados neste processo e não apenas no seu resultado. Assim, a avaliação torna-se mais refletida e participada, o que se vai traduzindo em situações de aprendizagens significativas, responsabilização e autonomia (Cardona, 2011). Mendonça e Lourenço (2011), apresentam um exemplo de uma ficha de autoavaliação do professor, mas que pode ser adaptada para ser utilizada pelas crianças para ajudar na reflexão acerca das sessões. Algumas questões exemplo dessa ficha são: “Verificou-se uma escuta mútua?”; O professor ou o aluno “pede razões para as posições/pergunta “porquê?””; “Manteve-se o foco da discussão?”; “Os participantes

mostram ter interiorizado os comportamentos da comunidade de investigação (perguntar porquê, pedir exemplos, estabelecer concordância e discordância)?” (Mendonça & Lourenço, 2011, p. 28). Os autores referem também tópicos a ter em conta num registo das sessões para avaliação do desenvolvimento, como por exemplo: “enumerar aspetos a aprofundar nas sessões seguintes”; “explicitar se se conseguiu fazer de espelho do processo de pensamento no resumo da sessão”; “podem acrescentar-se as opiniões dos participantes caso se observe com a comunidade o registo da sessão feita (seja através de áudio ou filmagem)” (Mendonça & Lourenço, 2011, p. 34).

### 3. METODOLOGIA

Nesta fase é apresentada a metodologia utilizada na elaboração da investigação. Apresenta-se a natureza do estudo e justifica-se as opções metodológicas adotadas, quais os procedimentos, quais os participantes, o contexto da investigação e a sua caracterização, quais as técnicas e instrumentos de recolha de dados, assim como as técnicas de tratamento de dados.

#### 3.1. *NATUREZA DO ESTUDO*

Tendo em conta os objetivos definidos, este estudo pressupõe uma investigação qualitativa de índole não experimental, descritiva e interpretativa, na forma de estudo de caso.

O estudo é qualitativo pois penetra no mundo pessoal dos participantes (alunos) (Coutinho, 2011) e centra-se nas interpretações, nas perspetivas e no sentido que estes dão às suas experiências e realidade envolvente (Vilelas, 2009), centrando-se também mais no processo de investigação, do que nos resultados ou produtos que dela advêm (Carmo & Ferreira, 1998).

Tendo em conta que as variáveis da investigação não são manipuladas, não existem “relações de causalidade” entre si e o estudo assenta numa descrição e interpretação de dados, considerando-se, portanto, uma investigação não experimental (Ramos, Serafim, Carvalho, Ampudia de Haro, Faria, Costa & Roque, 2016; Quivy & Campenhoudt, 2013). Este aspeto revela que o estudo é então descritivo e interpretativo (Freixo, 2010; Bogdan & Biklen, 1994) pois analisam-se “os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

Uma vez que com este estudo se pretende conhecer as conceções acerca do sentido da existência humana dos alunos de uma turma inseridos no seu ambiente natural (contexto escolar), este estudo enquadra-se num estudo de caso, pois visa “a compreensão do comportamento de (...) um grupo de sujeitos considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente

natural” (Sousa, 2009, pp. 137-138). Assim, existe um plano de investigação e é feita uma análise de um grupo específico e das suas ideias (Coutinho, 2011; Fortin, 2009; Quivy & Campenhoudt, 2013, referido por Ramos, *et al.* 2016). A este grupo atribui-se a significação de “caso” (Mucchielli, 1987, referido por Sousa, 2009; Coutinho, 2011).

### 3.2. PROCEDIMENTOS

O estudo foi estruturado em três fases distintas: identificação das concepções que os alunos tinham sobre o sentido da existência humana antes da aplicação de uma sequência pedagógica; implementação de uma sequência pedagógica; identificação das concepções que os alunos tinham sobre o sentido da existência humana depois da aplicação da sequência pedagógica. Estas fases decorreram entre os dias 29 e 31 de maio de 2017. As atividades realizadas em cada fase e os objetivos investigativos estão clarificados na tabela 1.

Fases do estudo	Atividades realizadas	Objetivos investigativos
<b>Fase 1</b>	<b>Proposta 1:</b> <b>Data:</b> 29/05/2017 - Colocação da questão: “Qual é o sentido da vida?” - Visualização de um vídeo, reflexão e diálogo em grupo - Caixa dos nossos pensamentos	Conhecer as concepções dos alunos acerca do sentido da existência humana
<b>Fase 2</b>	<b>Proposta 2:</b> <b>Data:</b> 29/05/2017 - Troca de ideias acerca das respostas colocadas na caixa dos nossos pensamentos	Aplicar a sequência pedagógica
	<b>Proposta 3:</b> <b>Data:</b> 30/05/2017 - Exploração de um capítulo do livro “O que é a vida?” de Oscar Brenifier (Porque é que o homem existe?)	
	<b>Proposta 4:</b> <b>Data:</b> 31/05/2017 - Exploração de um capítulo do livro “O que é a vida?” de Oscar Brenifier (“Porque é que vivemos?”)	
<b>Fase 3</b>	<b>Proposta 5:</b> <b>Data:</b> 31/01/2017 - Texto Criativo	Conhecer as concepções dos alunos acerca do sentido da existência humana

Tabela 1 – Atividades e objetivos investigativos de cada fase do estudo



Na primeira fase foi **colocada a questão** aos alunos (proposta 1): “Qual é o sentido da vida?”. Para que a turma não se visse deparada com a tarefa de responder a uma questão que envolve uma dinâmica diferente das que estava habituada, e houvesse uma contextualização da situação, deu-se a **visualização** do vídeo “Unsung Hero” (Thailifechannel, 2014) e posterior reflexão e diálogo em grupo, e só depois puderam responder à questão. Para evitar que os alunos se sentissem inibidos na sua resposta e para garantir o seu anonimato, foi-lhes apresentada a **caixa dos nossos pensamentos**. Foi-lhes explicado que as respostas dadas não seriam nem certas, nem erradas e que era importante que fossem sempre sinceros. Foi entregue a cada aluno um papel onde deveriam escrever a sua resposta à questão e depois colocá-la dentro da caixa.

Na segunda fase, foram desenvolvidas cinco propostas educativas que permitiram aos alunos uma maior reflexão acerca de si e acerca da questão colocada, assim como aprofundar as suas conceções pessoais e conhecer as dos outros. Na proposta 2, houve uma **troca de ideias acerca das respostas colocadas na caixa dos nossos pensamentos**: cada aluno retirou um papel da caixa de cada vez, leu-o para que todos ouvissem, refletiu e partilhou a sua opinião sobre o que estava escrito. De seguida, proporcionou-se um diálogo sobre as diferentes opiniões e sobre o porquê de existirem diferentes respostas à questão.

Na proposta 3, deu-se a **exploração de um capítulo do livro “O que é a vida?” de Oscar Brenifier**: cada página do capítulo intitulado de “Porque é que o homem existe?” foi explorada em conjunto e foram partilhadas algumas perspetivas acerca do conteúdo de cada uma. Ao longo das páginas a professora foi colocando outras questões que ajudaram à reflexão, dando liberdade aos alunos para fazer o mesmo.

Na proposta 4, os alunos **exploraram um capítulo do livro “O que é a vida?” de Oscar Brenifier**: cada página do capítulo intitulado de “Porque é que vivemos?” foi explorada em conjunto e foram partilhadas algumas perspetivas acerca do conteúdo de cada uma. Ao longo das páginas a professora foi colocando outras questões que ajudaram à reflexão, dando liberdade aos alunos para fazer o mesmo.

Na terceira fase, os alunos escreveram um **texto criativo** (proposta 5): cada aluno recebeu uma folha na qual escreveu um texto que respondesse à questão “Qual é o sentido da vida?”, tendo em conta outras sub-questões indicadas no enunciado da tarefa.

### *3.3. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES E CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO*

Nesta investigação participaram 18 alunos de uma turma de 4.º ano de escolaridade: nove alunos do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos (a 31 de dezembro de 2017). Todos os alunos tinham nacionalidade portuguesa e dois estavam referenciados com Necessidades Educativas Especiais (dislexia), aspeto que não influenciou os resultados obtidos. O grupo de alunos era um grupo bastante espontâneo e participativo e mostrava muita motivação em querer participar ativamente nas propostas, contribuir com novas ideias e fazer questões curiosas sobre os conteúdos que se abordavam. Esta motivação e o facto de a turma ser bastante participativa por vezes representava um desafio ao nível da organização dos vários momentos do dia, mas, como referido na parte I deste relatório, através de várias estratégias pedagógicas, conseguiu-se gradualmente que tudo fluísse com mais organização e que o ambiente fosse cada vez mais propício para a aprendizagem.

Todos os momentos da investigação decorreram na sala de aula da turma, sendo que a organização do espaço e dos materiais era alterada e previamente preparada, tendo em conta os objetivos traçados: as mesas eram afastadas do seu local habitual, de forma a criar um espaço livre e amplo no centro da sala. Os alunos participaram na organização dos materiais colocando almofadas no chão, no lugar onde se iriam sentar, virados de frente para a professora em várias filas. A meio da investigação, a disposição das almofadas foi alterada, depois de uma reflexão que me permitiu perceber que o envolvimento da turma seria maior e alguns objetivos pedagógicos seriam melhor cumpridos, se a turma estivesse organizada em roda, de modo a que todos pudessem observar quem estava a partilhar ideias.

### *3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS*

Foram tidos em conta os princípios defendidos por Sousa (2009), pelo que todos os intervenientes do estudo tiveram conhecimento dos objetivos da investigação e as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados (Sousa, 2009).

A técnica de recolha de dados utilizada em todas as fases da investigação foi a observação participante. No que concerne aos instrumentos de recolha de dados foram utilizados os

registos escritos dos alunos na fase 1 e na fase 3 do estudo. Nas restantes propostas da fase 2 foram utilizadas as gravações audiovisuais.

A observação participante “consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (Sousa, 2009, p. 113). Assim, foi assumido o papel de professora (em contexto de prática pedagógica), assim como o papel de investigadora, que combinados permitiram um bom posto de observação (Carmo & Ferreira, 1998). A utilização desta técnica permitiu ainda “efectuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade” (Sousa, 2009, p. 109).

A observação participante pode apresentar algumas desvantagens, como a dificuldade em registar dados quando os acontecimentos ocorrem demasiado rápido, quando os factos ocorrem em simultâneo, ou quando o investigador tem de interromper o seu papel de observador para responder a situações imprevistas em contexto de sala de aula. Por isso, para colmatar estes aspetos, foi feita uma recolha de dados complementar através de gravações audiovisuais, que permitem revisitar o contexto e fazer observações mais detalhadas (Sousa, 2009).

Estes registos audiovisuais proporcionam, segundo Sousa (2009), um “bom registo”, sendo possível “observar, analisar, parar, voltar atrás, rever, repetindo as vezes que se desejar voltar a ver uma determinada cena, em alturas diferentes”, permitindo muitas vezes “uma nova visão de situações particulares que anteriormente poderiam ter passado despercebidas, apreciar subtilezas, acções que sucedam em simultâneo” (Sousa, 2009, p. 200).

Foi utilizada uma única câmara de vídeo, colocada num ângulo que captava todos os participantes do estudo, através da utilização de um tripé, de forma a que fosse possível fazer o registo de todos os acontecimentos e de todas as ações dos alunos. De modo a fazer testes de qualidade de vídeo e de som e de modo a preparar a turma para a presença de uma câmara, foi feito um período de adaptação, durante o qual os alunos puderam ser filmados, falar livremente para a câmara e rever o vídeo, uma vez que “a tentação natural os alunos”, quando veem uma câmara, “é a de fazerem palhaçadas, acenarem com as mãos e desejarem ver como ficaram videogravados” (Sousa, 2009, p. 201).

No âmbito da fase 1 e 3 da investigação foram utilizados os registos dos alunos para recolha de dados. Na fase 1 os alunos escreveram num papel a sua primeira resposta à questão sobre o sentido da vida. Na fase 3, depois de toda a vivência e reflexão característica da fase 2, os alunos elaboraram um texto criativo que respondesse à questão principal. Estes registos permitiram fazer a recolha de dados e dar resposta a alguns dos objetivos da investigação.

### 3.5. *TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS*

O tratamento dos dados representa um processo de organização das informações recolhidas através das técnicas e dos instrumentos referidos no ponto anterior, com o objetivo de ajudar na compreensão desses mesmos dados e de partilhá-los com os leitores da investigação.

Tendo em conta que a presente investigação é de índole qualitativa e os dados recolhidos são informações descritivas e “dados textuais dos quais é preciso extrair sentido” (Coutinho, 2013, p. 217), optou-se por fazer uma análise especulativa dos dados pois foi feita uma análise baseada na observação participante, na observação dos vídeos gravados durante o processo e na análise dos registos escritos dos alunos, resultando numa interpretação mais pessoal sobre as respostas dos alunos. Esta técnica de tratamento de dados permite, segundo Woods, uma reflexão “que tiene lugar a partir de la recogida de datos, la que produce las aprehensiones más importantes” (Woods, 1998, p. 136). Com esta técnica, o autor diz-nos também que pode formular juízos iniciais acerca dos dados registados e que estes são “los primeros pasos tentativos del análisis”, podendo apresentar “un cierto desorden, pues su objeto es más bien sugerir líneas de análisis, señalar la vía de posibles conexiones com otros datos y con la literatura, indicar la dirección de futuras investigaciones, que constituir resultados finales netos y acabados” (Woods, 1998, p. 139).

## 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Nesta parte do trabalho, são apresentados e analisados os dados recolhidos ao longo de cada uma das fases da investigação, através de uma análise especulativa, relacionando os dados com os conteúdos abordados no Enquadramento Teórico.

Todos os dados recolhidos e que se encontram analisados neste ponto e os recursos utilizados (ficha para o texto criativo), encontram-se em anexo (Anexo VIII – XIV).

### 4.1. FASE 1

#### *Proposta 1*

##### *4.1.1. Reflexão e diálogo em grupo sobre o vídeo*

A prática de Filosofia para Crianças mostra-nos que é fundamental a criação de um diálogo, para a promoção do pensar e para a criação de uma comunidade de investigação, durante o qual os alunos são encorajados a falar, a escutar, a discutir e partilhar ideias (Mendonça & Lourenço, 2011; Sharp, 1986). O papel do professor é fundamental para esta prática, pelo que nesta investigação, os alunos viveram momentos em que o professor foi diminuindo o facto de ser o centro do diálogo, passando a palavra aos alunos para discutirem e partilharem ideias. O professor também foi colocando questões com perguntas de aprofundamento, apontando ideias que já foram faladas anteriormente e que se relacionavam com o que estava a ser discutido no momento. Também se evitou fazer juízos de valor e perguntar “porquê?”, de modo a ajudar os alunos a oferecerem melhores razões para os seus pensamentos. O tempo para pensar e responder também foi respeitado e tido em conta (Mendonça & Lourenço, 2011).

No modelo de Filosofia para Crianças proposto por Jason Buckley, é importante começar pela “criação do ambiente” e por um “estímulo” ou “ponto de partida”. Neste caso, o ponto de partida para a investigação foi a visualização de um vídeo com o objetivo de contextualizar a questão sobre o sentido da vida e de trazer um ambiente para a sala que promovesse a reflexão e a partilha. De seguida, deu-se um “tempo para pensar” e depois todos tiveram oportunidade de partilhar as suas ideias com o restante grupo (Buckley,

2011, pp. 5-22). Ao longo da discussão (Anexo VIII) foram colocadas algumas questões sobre o sentido da vida das personagens que apareciam no vídeo, de forma a guiar e a facilitar a reflexão. Também tinha o objetivo de levar os alunos a perceber que todos têm algo que os move na vida, nos seus dias, e que nem sempre se reflete sobre isso.

Sobre a primeira personagem, a discussão gerou-se à volta do que fazia o senhor Feliz. Desta forma, os alunos mostraram concordar que o sentido que cada um dá à sua vida pode ser diferente, mas tem um objetivo comum que é a felicidade. Partindo desta ideia, da busca pela felicidade, os alunos levaram a discussão no sentido em que o objetivo da sua vida naquele momento era ajudar o próximo. Ao ajudar o próximo, conseguiam levar felicidade aos outros e a si. Os alunos refletiram ainda sobre o facto de o senhor ficar com menos por dar aos outros, mas ainda assim, ficar feliz porque ajudava alguém: “Ele ficava sempre muito feliz quando ajudava as pessoas porque em vez de fazer só as pessoas felizes também fazia a ele”; “Ele deu dinheiro... Ele estava sempre a dar dinheiro à senhora e à menina e depois ele começava a ficar cada vez mais pobre e a menina conseguiu ir para a escola, mas quando ele viu que a menina conseguiu ir para a escola ficou muito feliz. Apesar de perder dinheiro, o que lhe interessava era ajudar”.

A segunda personagem foi ajudada pela primeira ao longo do vídeo e os alunos foram levados a refletir sobre isso. A conversa deu início com respostas curtas que constataavam factos sobre o vídeo e sobre qual seria o sentido da vida da personagem. Uma vez que o objetivo da personagem se resolvia com dinheiro, a certa altura um aluno diz “Eu só queria dizer que o dinheiro é felicidade”. Esta frase parece ter chocado alguns alunos e a discussão foi levada neste sentido, pelo que um aluno não concordava com esta ideia, partilhando um exemplo concreto para explicar melhor o seu ponto de vista. Outros alunos complementaram a ideia, dando mais exemplos de coisas que não se podem comprar. Dois alunos terminaram a discussão fazendo um resumo do que foi discutido e terminando com uma exclamação “Eu sou rica sem dinheiro!”.

#### *4.1.2. Escrita nos papéis para a caixa dos nossos pensamentos*

Os alunos conheceram a **caixa dos nossos pensamentos** e explicou-se-lhes que as respostas dadas não seriam nem certas, nem erradas, mas que era importante que fossem sempre sinceros. Os alunos escreveram num papel a sua resposta à questão sobre o sentido da vida e colocaram-no dentro da caixa.

Ao analisar as respostas recolhidas (Anexo IX), podemos organizá-las tendo em conta 13 referentes: Amor; Felicidade; Ajuda; Amizade; Família; Partilhar; Paz; Carinho; Saber viver; Aproveitar a vida; Cantar; Dançar; Não é só dinheiro. Na tabela seguinte (Tabela 2) encontram-se indicados o número de vezes que cada referente foi referido ao longo das respostas dos alunos.

<b>Referentes</b>	Amor (amar, ser amado, amarmo-nos)	Felicidade	Ajudar	Amizade	Família	Partilhar	Paz	Carinho	Saber viver	Aproveitar a vida	Cantar	Dançar	Não é só dinheiro
<b>N.º de referências</b>	13	13	10	9	9	3	2	1	1	1	1	1	1

*Tabela 2 – Referentes dos alunos e n.º de referências*

Podemos observar que o Amor e a Felicidade foram os referentes mais indicados como resposta à questão pelo sentido da vida, seguindo-se o ato de Ajudar, a Amizade e a Família. É importante também analisar o referente Não é só dinheiro, cuja resposta específica do aluno foi “O sentido da vida, não é só dinheiro também é amor porque «amor com amor se paga»”. Esta resposta poderá estar relacionada com a discussão anterior, durante a qual os alunos refletiram em conjunto sobre a importância e a influência das posses monetárias para cumprir o desejo de felicidade de que se falou e se referiu como objetivo de vida de algumas pessoas.

Numa análise mais específica na área da filosofia, os alunos mostraram nas suas respostas uma relação com as filosofias dialógicas que nos falam do ser humano em relação e em diálogo com o outro pois a maioria dos alunos referiu referentes que se relacionam com o outro e que precisam do outro para se concretizar (Simas, *et al.*, 2014).

## 4.2. FASE 2

### *Proposta 2*

#### *4.2.1. Partilha de ideias sobre as respostas da caixa dos nossos pensamentos*

Na proposta 2, deu-se uma troca de ideias acerca das respostas colocadas na caixa dos nossos pensamentos. Cada aluno retirou um papel da caixa de cada vez, leu-o para que todos ouvissem, refletiu e partilhou a sua opinião sobre o que estava escrito. De seguida, proporcionou-se um diálogo sobre as diferentes opiniões e sobre o porquê de existirem diferentes respostas à questão (Anexo X).

Em algumas situações, os alunos deram respostas curtas de concordo ou não concordo, por exemplo, “Acho que é isso.”. Noutras situações, a discussão desenvolveu-se um pouco mais, dando aso a uma partilha mais profunda acerca de valores e de diferentes perspetivas, verificando-se momentos de escuta e de mudança de opiniões, como se pode observar na transcrição seguinte sobre uma resposta que fala da partilha de dinheiro com quem precisa:

M - Concordo. Mas não é o essencial. Não é assim que se consegue ser feliz, como há pessoas que como não têm possibilidades e se derem dinheiro assim podem ficar sem dinheiro, por isso elas podem ficar um bocadinho infelizes porque assim não conseguem comer...

I - Mas o dinheiro não interessa. O que interessa é o amor.

M - Sim, mas tipo se nós não tivermos nem um cêntimo como é que compramos comida? Morremos logo...

I - Se tiveres amor vives feliz à mesma.

M - Ya, e morremos felizes!

I - Prefiro morrer pobre e feliz do que rica e infeliz.

C – Eu também!

J – Eu também, eu também!

F – Eu preferia as duas coisas...

Ao ler outras respostas dadas na caixa dos nossos pensamentos, outras ideias foram surgindo e outros assuntos apareceram que poderiam ter sido apontados para serem discutidos noutra altura se assim se decidisse, tais como o cuidar dos animais, a questão da autoestima (colocar o outro acima de nós, cuidar de nós, equilíbrio) e questões políticas. Esses assuntos poderiam ser organizados e pensados de forma a serem formadas questões filosóficas que levassem a respostas encontradas através do pensamento e do diálogo, como indicado no quadrante das questões apresentado por Philip Cam (2006).



No final da discussão a investigadora colocou uma questão: “Por que é que acham que há respostas tão diferentes?”. As respostas dos alunos revelaram imediatamente que tinham uma noção de que todos somos diferentes e por isso todos damos um sentido diferente à nossa vida e foram ainda mais longe dizendo que não somos iguais porque temos um corpo diferente (cérebro), porque vivemos coisas diferentes e isso influencia quem somos (gostos e hábitos diferentes) e ressaltam ainda a importância que isso tem no mundo e na sociedade pois se fôssemos todos iguais, a vida de todos era igual e não havia variedade de gostos, ações e opiniões:

D – Porque não temos os mesmos pensamentos.

F – Não temos os mesmos gostos e não somos iguais.

C – Não temos o mesmo cérebro.

M – Porque nós pensamos de forma diferente e temos gostos diferentes.

C – Porque se fôssemos todos iguais, por exemplo, gostávamos todos de dança, assim não havia outras coisas.

I – Porque somos todos diferentes, não temos os mesmos gostos e não pensamos de maneiras iguais.

R – Porque não temos os mesmos hábitos.

M – Quero dizer uma coisa que me esqueci... Nós temos todas opiniões diferentes porque não somos iguais e eu posso gostar de uma coisa e outra pessoa gostar de outra.

BF – Se nós gostarmos todas da mesma coisa, não tínhamos oportunidade de fazer outras coisas.

M – Éramos todos iguais, massa esparguete humana como no vídeo!

P – É verdade, lembram-se da música e do vídeo que nos mostrava que as pessoas tinham de ser todas iguais?

Esta última referência a um vídeo, trata-se de uma experiência educativa vivida durante o trabalho na planificação projetual realizado anteriormente com a turma no âmbito da Liberdade e da comemoração do 25 de abril, durante o qual se visualizou o videoclipe da música *Another brick in the wall* (Pink Floyd) e se refletiu sobre isso.

A proposta 1 e a proposta 2 foram as duas primeiras experiências de uma proposta de Filosofia para Crianças e representaram uma oportunidade dos alunos se expressarem livremente, percebendo que não há lugar para receios de errar, pois não há respostas certas nem erradas e que o importante era refletir em conjunto, escutar o outro e pensar sobre o que pensamos e o que pensam os outros (como nos diz Brenifier (2016) quando nos fala no metadiálogo).

### Proposta 3

#### 4.2.2. Exploração do capítulo *Porque é que o homem existe?*

Na proposta 3, os alunos exploraram um capítulo do livro *O que é a vida?* de Oscar Brenifier. Cada página do capítulo foi explorada em conjunto e foram partilhadas algumas perspetivas acerca do conteúdo de cada uma. Ao longo das páginas a investigadora foi colocando outras questões que ajudaram à reflexão, dando liberdade aos alunos para fazer o mesmo (Anexo XI).

Nas propostas de exploração do livro (proposta 3 e 4), o livro tornou-se uma ferramenta fundamental para a experiência de filosofia para crianças. Os alunos puderam atribuir significados ao que ouviam e liam e apreender esses significados, resultando numa interação entre si e o texto, pois eram confrontados com as ideias do livro que permitiram questionar as suas próprias ideias. O facto de os alunos terem a possibilidade de pensar e partilhar as suas perspetivas, permitiu-lhes descobrir mais uma vez que todos temos perceções diferentes perante o mesmo texto e a mesma situação (Sim-Sim, 2007). “Não é possível ser um bom pensador se não for um bom questionador.” (Paul & Elder, 2005, cit. por Lopes, Silva & Dominguez, 2019, p. 191).

Este livro caracteriza-se essencialmente pela colocação de perguntas e por ter várias respostas à mesma pergunta. Estas respostas são acompanhadas de um “sim, mas...” com novas perguntas que questionam as respostas já dadas. O autor diz-nos que “estas últimas perguntas podem ficar sem resposta. Não faz mal. (...) Uma pergunta pode valer por si mesma, simplesmente por ser uma pergunta bonita, ou porque apresenta um belo problema carregado de sentido e valor” (Brenifier, 2010, p. 3).

À questão *Porque é que o homem existe?*, é apresentada uma primeira resposta *Porque Deus assim o quis*. A esta resposta, outras questões são colocadas: *Sim, mas... O que é que Deus queria fazer com o homem? E de que Deus se trata? E se não acreditarmos em Deus?*. Depois desta leitura, os alunos refletiram essencialmente acerca de quais os planos de Deus para o Homem mas não aprofundaram muito esta questão. A natureza foi também um foco da partilha dos alunos quando alguém disse: “Se não acreditarmos em Deus podemos acreditar que fomos feitos por um bocadinho de espaço ou assim, ou uma coisa

mais científica”. Esta frase despoletou outra reflexão acerca da nossa criação através das ligações familiares: “Fui feita pela minha mãe”; “Pelos meus tetra tetra tetra bisavós”.

A segunda resposta apresentada no livro *Porque a vida evoluiu milhões de anos até se chegar ao homem*, tem como outras questões: *Sim, mas... Porque é que a vida apareceu na terra? Poderia o homem não ter existido? O objetivo final desta evolução é o homem?*

O diálogo que se criou desenvolveu-se no sentido do papel e da influência que o Homem tem na Terra e na natureza, como se pode verificar pelo excerto da transcrição:

M – E se o homem não existisse nós não estaríamos aqui.

F – Existiam árvores e não existia esta escola.

M – Existia a terra mas não existiam edifícios nem nada. Se o homem não existisse não conseguia construir nada.

J – Se o homem não existisse o mundo era como os outros planetas.

B – Só havia animais, não havia pessoas.

R – Se o homem não existisse o mundo estava melhor do que está hoje. Estava menos poluído, a camada do ozono estava melhor...

I – Se o homem não existisse eu pensava que se calhar não havia árvores nem animais nem nada, mas também fico meia indecisa porque antes do homem existir não sei como é que haviam animais e árvores e isso, porque é preciso o homem cuidar das árvores, das flores, dos animais, e então fico meia indecisa.

Professora – Então achas que os animais e as plantas só existem porque o homem existe?

I – Não, fico meia indecisa porque antes do homem existir já existiam essas coisas todas, mas como é que elas se criaram?

Professora – Pensa no que é que as plantas e os animais precisam para viver... Onde é que vão buscar o alimento?

I – À água e ao sol... Pois, mas estou meia indecisa... Sem o homem, ficava estranho o mundo...

M – Quando eu li a história do Adão e Eva, a história dizia que antes do primeiro homem existir, o mundo não era como era agora.

Esta discussão levou os alunos a continuar as suas reflexões e as questões surgiram. Estas questões revelaram que os alunos estavam a entrar cada vez mais no mundo das questões filosóficas. Estas questões ficaram sem resposta, pois as respostas não eram de facto o mais importante. O mais importante era colocar as questões (Brenifier, 2010). Estas questões poderiam ter sido registadas e mais tarde voltar a elas se assim os alunos entendessem.

A discussão que se pode ler a seguir, começou na origem da vida, passando pelo seu sentido e terminando na morte. O livro que estávamos a explorar tem 6 capítulos, sendo

que os últimos três nos falam exatamente disso: existência, sentido da vida e morte. Assim, deixei o convite de os alunos consultarem o livro nos intervalos letivos para poderem ler e conversar sobre os assuntos, uma vez que não iríamos ter tempo de abordar o assunto da morte tão profundamente como gostaríamos.

M – Eu tenho uma pergunta... Mas porque é que nós não podíamos ter existido antes dos dinossauros? E posso só dizer uma coisa? É que eu, de vez em quando, à noite, ponho-me a pensar, e se a terra não existisse e se o universo não existisse? O mundo não seria nada... E eu estou sempre a tentar pensar assim no que é que poderia existir... Só que eu não consigo imaginar nada porque se não houvesse o universo, seria bué estranho e não existia nada e por isso não me consigo focar nessa imagem, ainda estou a trabalhar nela...

R – Eu às vezes penso... Como é que o universo existe? Os planetas, os seres humanos...

BF – Eu às vezes penso que nós somos simplesmente anões e os gigantes é que tratam de nós...

Professora – Achas que existe qualquer coisa, uma entidade maior que nos comanda?

BF – Sim.

I – Eu penso às vezes, mas porque é que nós existimos? Qual é que é o objetivo da terra existir? E fico assim meia confusa, porque por que é que a terra existe? Se não existisse era tudo um monte de nada, até faz impressão...

R – É verdade que quando morremos vamos para o céu ou para o inferno? Eu gostava de saber, mas eu não quero morrer.

L – Não, isso é uma expressão.

R – As pessoas costumam dizer que quando morremos vamos para o céu ou para o inferno e ficamos a olhar cá para baixo. E eu gostava de saber se era mesmo assim...

M – Como é que essas pessoas sabem se ainda não morreram?

R – Pois e as pessoas quando morrem não podem dizer as outras que vão lá para cima...

I – Mas há um livro de um menino que esteve em coma e diz que foi ao céu e que viu lá o avô e a irmã que também já tinha morrido.

I – E eu acho que nós temos mais vidas!

M – Há muitas teorias e há uma que diz que vemos uma luz assim lá ao fundo num comboio cheio de paz e lá ao fundo.

A terceira resposta apresentada no livro *Porque a terra tinha de ser habitada* leva a outras questões: *Sim, mas... A terra precisa do homem? O homem precisa da terra? O homem não corre o risco de destruir a terra?*

Estas novas questões vieram complementar, de certa forma, a discussão anterior sobre o papel da humanidade na natureza, mais especificamente no planeta Terra. Nesta discussão, nota-se alguma evolução nas explicações dos alunos, pois deixaram de, como foi visível na proposta 2, responder apenas concordo e não concordo, passando a juntar

uma explicação. Esta evolução nas respostas, revela aprendizagens ao nível das “capacidades de raciocínio”, quando fizeram suposições (“Eu acho que a terra precisa do homem, senão assim não era igual, não era a mesma coisa”); ao nível das “capacidades de investigação”, quando explicaram as suas ideias e as suas hipóteses (“Eu acho que o homem precisa da terra, senão não havia quase nada, não tínhamos comida”); ao nível das “capacidades conceptuais”, pois mostraram compreender os conceitos que se discutirem (“Eu acho que o homem precisa da terra e a terra não precisa do homem porque ele polui”); e ao nível das “capacidades sociais e interpessoais”, quando mostraram ser capazes de construir uma ideia em grupo (J – Eu acho que o homem precisa da terra, e a terra precisa do homem para evoluir.; I – Eu acho que o homem precisa muito da terra, mas eu acho que a terra não precisa assim tanto do homem porque antes de nós existirmos a terra também sobrevivia.) (Sharp, 1986, referido por Mendonça & Lourenço, 2011, pp. 13-14). Observou-se então um desenvolvimento e uma maior compreensão da linguagem e das capacidades críticas e criativas dos alunos, assim como um desenvolvimento no seu pensamento autónomo (Mendonça & Lourenço, 2011).

A próxima resposta apresentada no livro *Porque é o único a compreender e a explicar as coisas* apresenta como outras questões: *Sim, mas... Para que é que serve compreender e explicar? Como é que sabemos que o homem é o único a compreender? Isso quer que o homem é superior a um animal, a uma árvore ou a uma estrela?*

Nesta discussão os alunos focaram-se nas semelhanças e diferenças entre o Homem e os animais e ainda na ligação que têm com os animais, principalmente os domésticos, partilhando experiências pessoais. A discussão não se alongou e não surgiram opiniões divergentes pois pareceu que todos concordavam com as partilhas de quem falava, como se pode ler no excerto seguinte:

R – O homem é superior em algumas coisas em relação ao animal, mas o animal é em algumas superior, por exemplo nós não sabemos se o animal sabe o que é uma maçã porque ele não fala a nossa língua. E eles têm outras coisas que nós não temos: o olfato, a audição, o paladar, a visão, o tato, ...

I – Como as abelhas que têm uma boa visão.

D – Os homens podem ser mais ao menos parecidos aos animais, às vezes.

M – Os animais têm tipo sentimentos, eles percebem... a minha gata, sempre que eu choro ou que estou triste... uma vez quando o meu primeiro dente de leite caiu eu comecei a chorar e depois a minha gata começou a saltar para cima de mim e a miar... e quando eu estou triste ela vai-me sempre lambar o nariz.

R – Os meus pais disseram-me que um dia quando eu estava a dormir no meu quarto, ainda era bebé, e os meus pais estavam cá em baixo na rua, o meu cão ia ladrar ao pé dos meus pais quando eu chorava, para chamá-los.

À resposta *Para nada*, apresentam-se questões como: *Sim, mas... Será que dizemos isso porque não sabemos a resposta? O homem poderá existir apenas para si mesmo? O homem pode não servir para nada? Será que é aflitivo sentirmos que estamos cá para nada?*

Esta relação com o absurdo, como nos apresenta Albert Camus, pareceu confundir os alunos, pois até ao momento sempre se tinha discutido o sentido da vida e não esta ideia de falta de sentido. Apenas um aluno partilhou a sua perspetiva em relação a esta ideia, dizendo “Eu acho que nós não temos que ter objetivo nenhum na vida, nós estamos aqui é para viver cada dia”. Esta partilha que mostra uma aceitação da falta de sentido, vai então ao encontro do que nos dizem os autores, que só poderemos viver o mais plenamente possível se aceitarmos esta ideia (Buckingham *et al*, 2014).

#### *Proposta 4*

##### *4.2.3. Exploração do capítulo Porque é que vivemos?*

Na proposta 4, os alunos exploraram um capítulo do livro *O que é a vida?* de Oscar Brenifier. Cada página do capítulo foi explorada em conjunto e foram partilhadas algumas perspetivas acerca do conteúdo de cada uma. Ao longo das páginas a investigadora foi colocando outras questões que ajudaram à reflexão, dando liberdade aos alunos para fazer o mesmo (Anexo XII).

A primeira resposta apresentada no livro *Para trabalhar*, permite colocar as seguintes questões: *Sim, mas... Trabalhamos para viver... ou vivemos para trabalhar? Afinal, trabalhar serve para quê? E se não gostarmos de trabalhar? E se não tivermos trabalho?*

Ao pensar sobre o assunto, os alunos levaram esta ideia para as suas vidas e encararam este ato de trabalhar como o ato de ir à escola e aprender, dizendo por exemplo que “se nós não andarmos na escola, (...) se nós quiséssemos ir comprar alguma coisa, não conseguíamos comprar um kg de batatas porque não sabíamos quanto é que era”. Outros alunos já encararam o ato de trabalhar como algo futuro que traz uma remuneração e que

nos permite comprar algo: “Eu acho que nós trabalhamos para viver (...) porque para nos sustentarmos precisamos de trabalhar, então acho que é trabalhar para viver e não viver para trabalhar”. Ao refletir sobre o facto de se gostar ou não de trabalhar, um aluno referiu que “se não gostarmos parecia que nós estávamos numa prisão...”.

A próxima resposta apresentada no livro *Para aproveitar a vida*, apresenta como outras questões: *Sim, mas... podemos aproveitar a vida o tempo todo? Podemos aprender a aproveitar a vida? Será que toda a gente aproveita a vida? Isso* (ilustração de uma caixa cheia de objetos, entendemos na altura que o *isso* se referia aos bens materiais) *é suficiente para preencher uma vida?*

Os alunos inicialmente levaram a reflexão no sentido do que precisamos para poder aproveitar a vida (família, amor, amizade, carinho, ...). Essa ideia levou-os a pensar sobre como é que as pessoas aproveitam a vida e se o fazem em plenitude:

I - Precisamos de saber amar e precisamos de saber aproveitar a vida ao máximo, porque há pessoas que não aproveitam a vida porque estão no trabalho e só pensam que isso é mau, depois pensam que lhe pagam pouco, depois vão de férias e dizem que podia ser melhor... não aproveitam porque querem sempre melhor, melhor, melhor e não se contentam com o que têm.

M – Há pessoas que têm uns problemas e não conseguem mexer do pescoço para baixo ou da cintura para baixo. Eu uma vez vi um filme em que uma pessoa era assim e ele queria-se suicidar. Mas depois começou a amar.

R – Há pessoas, jovens, que passam a vida fechadas em casa a jogar computador ou consola.

Com o objetivo de complementar a ideia do aluno que dizia que não precisávamos de ter uma saúde plena para aproveitar a vida, partilhei com os alunos um exemplo de alguém que poderia ter algum tipo de paralisia e, ainda assim, aproveitar cada momento da sua vida, em contrapartida com alguém que poderia estar ao seu lado a jogar futebol e não estar a aproveitar o momento e estar a pensar em outros assuntos. Ao mostrar que às vezes não são as nossas limitações que nos impedem de aproveitar a vida, os alunos refletiram e partilharam que “se nós estivermos a ter um dia mau (...) esse dia mau pode ser um dia bom para outra pessoa, se essa pessoa aproveitar todos os bocadinhos”.

À resposta apresentada de seguida no livro *Porque os nossos pais se encontraram*, apresentam-se como novas questões a refletir: *Sim, mas... Os pais escolhem os seus filhos? Quem serias tu se não tivesses nascido? São só os nossos pais que nos fazem?*

Nesta fase, os alunos refletiram essencialmente sobre o quê e quem influencia a formação da sua pessoa, fazendo referências à família (mais especificamente quem é mais próximo ao longo da vida, sejam os pais ou sejam os avós), à escola e à professora e aos amigos

À resposta *Para ter filhos*, apresentam-se como novas questões: *Sim, mas... Fazemos uma criança por nós ou por ela? Estaremos menos vivos se não dermos vida? Podemos viver através dos filhos?*

Os alunos mostraram aqui duas perspetivas. A primeira explica que as pessoas têm filhos, pelos próprios filhos: “É pelo filho, para ele ser feliz e ter amigos...”. A segunda perspetiva mostra-nos que as pessoas têm filhos pelos filhos e pelos pais: “É pelos dois...”; “(...) porque eu acho que os casais que não têm filhos, não tem piada a vida, só trabalham, chegam a casa e não fazem nada... não sei, depende de cada pessoa mas faz-me um bocadinho impressão porque eles sem filhos não brincam, não se divertem...”.

A esta última ideia coloca-se a hipótese de as pessoas não conseguirem ou não quererem ter filhos, o que leva os alunos a darem exemplos de casos que conhecem do seu quotidiano ou da sua família e ainda a pensarem sobre o seu futuro:

R – Mas por exemplo o meu padrinho não tem filhos e diverte-se mais comigo e com outras pessoas.

I – Há quem não consiga engravidar e depois tem de adotar.

M – Mas eu não quero ter filhos... Só se for adotar...

M – Eu acho que não é necessário ter filhos para ser feliz porque eu tenho uns vizinhos do lado, que eles não conseguem ter filhos e eles ficam sempre um bocadinho tristes mas quando esquecem o assunto e ficam amigos outra vez, eles ficam muito felizes, eles dizem que não se vão deixar levar por isso porque têm família.

DN – Eu não quero ter filhos, quero ter animais...

D. – Eu tenho uns vizinhos que têm dois cães e olham para eles como se fossem seus filhos...

B – A minha mãe teve um filho antes de eu nascer, só que o filho morreu dentro da barriga dela e a minha mãe em vez de ficar triste por o bebé não nascer, tentou fazer outro.



À resposta do livro *Porque estamos de boa saúde*, colocam-se as seguintes perguntas: *Sim, mas... Escolhemos estar de boa saúde? É suficiente sentirmo-nos bem com o nosso corpo para vivermos bem? Deixamos de viver quando estamos doentes?*

Estas novas questões levaram os alunos a pensar sobre vários aspetos relacionados com a saúde e com as escolhas pessoais. Foram falados casos em que não podemos escolher a nossa saúde: “Supostamente eu tinha um irmão, só que ele morreu com cancro e então ele não escolheu...”. Outro aspeto referido está relacionado com a nossa perspetiva sobre a nossa saúde e sobre nos sentirmos bem: “Temos de nos sentir bem porque se não nos sentirmos bem pensamos sempre “ai eu sou isto, ai eu sou um horror” e depois temos uma autoestima má”. A última perspetiva que surgiu mostra-nos que em algumas situações podemos escolher estar de boa saúde ou não, ou porque escolhemos ir ao médico, ou porque escolhemos tomar decisões em relação à alimentação: “Eu acho que nós escolhemos estar de boa saúde porque se nós estivermos doentes e não formos ao médico, ainda ficamos pior, e se formos ao médico já ficamos com melhor saúde. Se cuidarmos do nosso corpo, se não comermos só porcarias, se por exemplo, nós começarmos a ter muitas borbulhas e não formos ao médico, podemos ficar pior...”.

À última resposta apresentada no livro *Para que os outros não estejam sozinhos*, apresentam-se novas questões; *Sim, mas... Porque é que precisamos uns dos outros? Vivemos para nós ou para os outros? Os outros seriam os mesmos se tu não existisses?*

A esta resposta os alunos pareceram todos concordar com um aluno que diz: “Precisamos uns dos outros para saber amar, educar, para eles não estarem sozinhos e sermos simpáticos para eles”. Foi ainda referido que “vivemos para tratar bem do nosso corpo” e ainda que “vivemos para sermos amigos e tratar uns dos outros”. Esta ideia levou os alunos a dizer que “não seríamos os mesmos porque tínhamos menos companhia e menos educação”.

#### 4.3. FASE 3

##### *Proposta 5*

##### 4.3.1. Texto criativo “Qual é o sentido da vida?”

Os alunos receberam a ficha do texto criativo (Anexo XIII) que tinha como questão principal “Qual é o sentido da vida?”. Foram também colocadas outras questões que poderiam servir de guia orientador para o desenvolver do texto criativo. Depois, cada aluno pôde copiar o seu texto rascunho (o da ficha) para uma folha final. Mais uma vez foi explicado aos alunos que nada do que escrevessem poderia ser considerado errado e que o importante era que fossem sinceros.

Ao analisar os textos criativos (Anexo XIV), podemos organizar as respostas dos alunos à questão do sentido da existência humana, tendo em conta 34 referentes: Amor (amar, ser amado, amarmo-nos); Felicidade; Amizade; Família; Ajudar (ajudar os outros, ajudar o mundo); Aproveitar a vida; Brincar; Paz; Carinho; Cantar; Dançar; Ter saúde; Confiar em nós; Educação (aprender, ter educação); Fazer o que mais se gosta; Ter uma boa professora; Ter comida; Cuidar de nós; Trabalhar; Ter compaixão pelos outros; Seguir os sonhos; Jogar futebol; Alcançar os objetivos; Partilhar; Escolher o nosso caminho; Sustentar-me; Divertir-me; Criar uma geração; Ouvir música; Construir (algo no mundo); Ser como se é; Cuidar do outro; Descansar; Passar bons momentos.

Na tabela seguinte (Tabela 3) encontram-se indicados o número de vezes que cada referente foi referido ao longo dos textos criativos:

<b>Referentes</b>	<b>N.º de referências</b>
Amor (amar, ser amado, amarmo-nos)	18
Felicidade	12
Amizade	9
Família	9
Ajudar (ajudar os outros, ajudar o mundo)	8
Aproveitar a vida	4
Brincar	4
Paz	3
Carinho	3
Cantar	3
Dançar	3
Ter saúde	3
Confiar em nós	3
Educação (aprender, ter educação)	3
Fazer o que mais se gosta	2
Ter uma boa professora	2
Ter comida	2
Cuidar de nós	2
Trabalhar	2
Ter compaixão pelos outros	1
Seguir os sonhos	1
Jogar futebol	1
Alcançar os objetivos	1
Partilhar	1
Escolher o nosso caminho	1
Sustentar-me	1
Divertir-me	1
Criar uma geração	1
Ouvir música	1
Construir (algo no mundo)	1
Ser como se é	1
Cuidar do outro	1
Descansar	1
Passar bons momentos	1

*Tabela 3 – Referentes dos alunos e n.º de referências*

Podemos observar que o referente Amor (que inclui respostas como amar, ser amado e amarmo-nos), foi o referente mais indicado pelos alunos como resposta à questão pelo sentido da vida, com 18 referências. Houve 12 referências ao referente da Felicidade. Quando aos referentes da Amizade e da Família podemos observar que foram indicados nove vezes. Ajudar (que inclui respostas como ajudar os outros e ajudar o mundo), foi o próximo referente com mais indicações, mais especificamente oito referências. Aos referentes Aproveitar a vida e Brincar, foram feitas quatro referências. Aos referentes Paz, Carinho, Cantar, Dançar, Ter saúde, Confiar em nós, Educação (que inclui o ato de aprender e ter educação), foram feitas três referências. Com menos referências, mais

especificamente duas referências, encontramos os referentes Fazer o que mais se gosta, Ter uma boa professora, Ter comida, Cuidar de nós e Trabalhar. Com apenas uma referência, podemos ler os referentes Ter compaixão pelos outros, Seguir os sonhos, Jogar futebol, Alcançar os objetivos, Partilhar, Escolher o nosso caminho, Sustentar-me, Divertir-me, Criar uma geração, Ouvir música, Construir (algo no mundo), Ser como se é, Cuidar do outro, Descansar e Passar bons momentos.

Podemos reparar ainda que o número e a variedade de referentes que os alunos abordaram ao longo dos seus textos, aumentou substancialmente, passando de 13 referentes para 34. Este aspeto pode estar relacionado com os processos que os alunos tiveram oportunidade de vivenciar até esta fase, tendo tido oportunidades de elaborar opiniões, questões e hipóteses, onde esteve presente o pensamento crítico e criativo, a comunicação e a linguagem. Este ambiente que foi criado é característico de uma organização democrática e aqui também se verifica a importância do papel do professor que se foi transformando ao longo do tempo num participante em pé de igualdade com os alunos (Lone & Burroughs, 2016). Também se refletiu sobre a organização do espaço e da turma, tendo sido alterada a disposição, passando de alunos virados para o professor, para alunos em roda, com o professor integrando essa roda. Este papel de professor reflexivo também é característico de uma escola democrática que deve estar sempre em constante revisão das suas práticas (Kohan & Wuensch, 1999, p. 162). Estes processos podem então ter contribuído para a qualidade crescente das partilhas e das discussões, que por sua vez, permitiram o desenvolver de novas ideias que vieram complementar as respostas dos alunos sobre o sentido da existência humana (Rego, 1992).

Uma vez que a proposta se tratava de um texto criativo, os alunos poderiam e tinham liberdade para escolher várias formas de escrita, pelo que alguns alunos escreveram o seu texto em jeito de história, como se fossem uma personagem ou como se contassem uma história de uma personagem. Outros alunos escreveram e responderam mais diretamente à questão, uns de uma forma geral (sobre o sentido da vida para a humanidade em geral) e outros especificando qual o sentido da vida para si e qual o sentido da vida para o outro.

É importante referir ainda que três alunos fizeram referência ao facto de que todos poderemos dar um sentido diferente à vida pois somos todos diferentes na nossa essência, e dois alunos fizeram referência à mutabilidade do sentido que damos à vida, explicando que à medida que o tempo passa, o sentido que damos à vida, pode ir mudando.

Numa análise mais específica na área da filosofia, os alunos mostraram nas suas respostas uma maior relação com as filosofias existencialistas que nos falam do individuo numa relação mais isolada consigo próprio, pois os referentes mais referidos são ações que não dependem de mais ninguém para além do próprio para serem possíveis de se realizar (Simas, *et al.*, 2014).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

### 5.1. PRINCIPAIS CONCLUSÕES

Durante a análise dos resultados obtidos, como se pode ler no ponto da Apresentação e Análise de Dados, considera-se que foi possível compreender o significado que os alunos tinham sobre o sentido da existência humana, compreender o papel do professor no sentido de transformar a sala de aula numa sala de pensar e refletir sobre a implementação da sequência pedagógica. Durante a concretização do estudo, foi promovida a reflexão sobre as ideias e conceções que iam surgindo por parte dos participantes e por parte dos recursos utilizados, através do diálogo, do confronto de ideias, do questionamento e da possibilidade de os alunos se poderem auto observar e questionar, num ambiente livre de julgamentos e preconceitos.

Ao longo da implementação pedagógica verificou-se que algumas ideias foram sendo desconstruídas, outras ideias construídas e que os alunos foram progressivamente desenvolvendo as suas capacidades de escuta e de participação de forma organizada, tendo sido promovida uma construção da sua cidadania como membros de uma sociedade democrática. Acredita-se que o trabalho que se desenvolveu, pode gerar contributos fortes para o futuro dos alunos, tanto como alunos, como membros de uma sociedade livre, tolerante e inclusiva.

Ainda nesta ideia de sociedade democrática, seria interessante envolver a restante comunidade educativa para além da turma que participou na investigação, para levar os princípios de cidadania aos restantes alunos das outras salas, às famílias, aos outros professores e auxiliares de ação educativa, por exemplo através da colocação de questões e da dinamização de propostas inspiradas na Filosofia para Crianças. Nestas situações, os alunos da turma poderiam experimentar o papel de dinamizador/professor.

Durante a investigação senti que havia um aspeto que trazia alguma frustração aos alunos: as perguntas não acabam e nunca vamos encontrar uma resposta para o sentido da vida. Percebi isto quando as respostas “concordo mas há mais coisas...” eram constantes e quando os alunos podiam responder e dar mais exemplos, mas tinham expressões faciais que mostravam sentimentos de frustração porque as respostas poderiam ser “infinitas”. Neste sentido, foi realizado um puzzle da turma com o título “Qual é o sentido da MINHA vida?”. Cada aluno recebeu uma peça do puzzle, na qual escreveu um ou dois exemplos do que poderiam ser as respostas, tendo em conta que poderiam existir muitas mais hipóteses. Depois, a turma montou o puzzle e percebeu que o puzzle era “aberto”, ou seja, as extremidades do puzzle não eram retas e não fechavam o puzzle (como acontece normalmente num puzzle comum) e deixavam a possibilidade de se acrescentarem mais peças. Este aspeto levou à discussão de que a nossa vida vai mudando e por isso o sentido que damos à nossa vida também pode mudar e todos poderiam acrescentar uma nova peça com um novo sentido, sempre que sentissem necessidade. Teria sido interessante, num futuro com aquela turma, pegar no puzzle umas semanas depois, e perceber se alguém queria acrescentar uma nova ideia, um novo sentido que tenha encontrado para a sua vida. Esta proposta poderia ser realizada ao longo dos anos com aquela turma, se se verificasse que ainda tinha sentido para os alunos.

Refletindo sobre o papel do professor no sentido de transformar a sala de aula numa sala de pensar, sinto que todas as escolas deveriam parar de chamar às suas salas, “sala de aula” e passar a chamar “sala de pensar”. Talvez assim a conceção e a visão que se tem sobre as escolas, sobre o professor, sobre os alunos e sobre todo o processo de ensino-aprendizagem, comece a sofrer mudanças. Sei que, pelo menos comigo, isso aconteceu. Sei que o meu papel enquanto professora ao longo desta investigação foi sendo alterado e sei que se ia alterar ainda mais se o continuasse a fazer. O meu papel inicialmente passou por ser central, era eu que controlava os procedimentos, quem dominava as discussões e quem introduzia e terminava a discussão. Sinto que ao longo do tempo estes aspetos foram sendo gradualmente passados para os alunos, ainda que não o suficiente, dado a dimensão e o tempo destinado à investigação, e sinto que se este tipo de propostas continuassem comigo e com a turma, que a participação dos alunos neste processo de construção da discussão, da organização das propostas, teria sido cada vez maior.

Assim, posso dizer, sem qualquer dúvida, que os alunos não foram os únicos beneficiários deste trabalho, mas também eu como professora. Esta prática trouxe-me uma maior

apetência para me questionar, para me corrigir e para me questionar novamente nos meus métodos e hábitos pedagógicos. Por vezes não chega pensar sobre isto e saber na teoria que é importante, mas é preciso experimentar e vivenciar os processos para que eles fiquem em nós. Por isso, espero também deixar com esta investigação “um bichinho” da Filosofia para Crianças em quem a poderá eventualmente ler e que tenha o poder de mudar algo na formação de professores e quero deixar aqui uma recomendação para o futuro neste sentido: inserir um conteúdo relacionado com a Filosofia para Crianças no programa de formação base de educadores e professores que lhes permitam experimentar e viver na prática o que é levar os alunos a refletir e refletir e aprender junto deles. Só com estas experiências é que poderemos um dia ajudar os professores a passarem de professores preocupados apenas com as competências de ensino, para professores preocupados com a compreensão, com a reflexão, com a investigação e acima de tudo que compreende e pratica a mudança nas suas práticas.

## *5.2. LIMITAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO E RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES*

Uma das limitações que se identificou prende-se com a inexperiência enquanto investigadora tanto no que diz respeito à metodologia de trabalho relacionada com a Filosofia para Crianças, por exemplo ao nível da gestão do grupo, do acolhimento das questões que iam surgindo, na gestão do tempo, na colocação de novas questões que incentivassem e dessem continuidade à reflexão que estava a decorrer.

Outro aspeto que é importante ter em consideração é o facto de, em algumas situações, se ter revelado difícil manter a imparcialidade que um estudo desta natureza obriga, o que poderá ter influenciado os alunos nas suas opiniões durante as discussões.

Tendo em conta a organização da sala e do grupo, as propostas começaram com uma disposição dos alunos, sentados em almofadas no chão, no lugar onde se iriam sentar, virados de frente para a investigadora em várias filas. A meio da investigação, a disposição das almofadas foi alterada, depois de uma reflexão que permitiu perceber que o envolvimento da turma seria maior e alguns objetivos pedagógicos seriam melhor cumpridos, se a turma estivesse organizada em roda, de modo a que todos pudessem observar quem estava a partilhar ideias. Percebeu-se, depois desta mudança, que o nível

de concentração, de partilha e de diálogo entre si (em oposição ao diálogo aluno-professor), aumentou substancialmente. Este aspeto, aliado à cada vez maior capacidade dos alunos de questionarem e de pensarem sobre algo, fez com que as discussões fossem exploradas mais profundamente.

Um outro aspeto que se considera importante refletir e referir nesta fase, é o tempo destinado à investigação. Tendo em conta o tipo de propostas e o nível de concentração que estas precisam, o tempo destinado para cada proposta era bastante longo para uma turma que não estava ainda habituada a este tipo de práticas. Por isso, teria sido bom começar por propostas com um tempo mais curto e indo gradualmente aumentando o seu tempo. Percebeu-se e pensou-se neste aspeto quando se verificou o nível de cansaço dos alunos no final de cada proposta, pois a qualidade das suas respostas, o seu empenho em questionar, apesar de terem muita vontade e o nível de concentração terem diminuído.

O tipo de material utilizado nas propostas escritas também poderá ter influenciado as respostas dos alunos. Na primeira recolha de respostas escritas dos alunos utilizou-se um papel com dimensões mais pequenas do que na última recolha de respostas escritas. Ou seja, os alunos responderam de acordo com o espaço que tinham, pelo que na primeira recolha podem ter dado respostas mais curtas devido ao espaço que tinham disponível. Ainda assim, durante a discussão dessas primeiras respostas, quando os alunos puderam desenvolver com mais profundidade as suas ideias, tal não se verificou, pelo que este aspeto pode não ter influenciado as respostas.

Será interessante investigar sobre a exploração com os alunos de palavras, frases, questões que ajudem ao pensamento e à argumentação. Por exemplo, tal como recomendam Mendonça e Lourenço (2011) através da criação de cartazes na sala com palavras chave: concordo; não concordo; contraexemplos. Assim como perceber como reagem os alunos à criação de regras de grupo para a organização da turma e das discussões.



## CONCLUSÕES

Observar as crianças e escutá-las, adaptar as minhas práticas educativas, dar oportunidades de questionar e questionar também, tudo, e acolher essas questões, foram as principais aprendizagens que me permitiram encontrar um novo posicionamento, diferente do que tinha quando iniciei este nível de formação, sobre o conceito de infância, sobre o conceito do que é o ensino e sobre o que é pensar. Foi necessário encarar desafios, abraçá-los e olhá-los como a parte mais importante deste processo.

Muitas vezes desanimei e pensei que a educação nunca iria sair da estagnação e do conformismo, como eu a encontrava e vivia em alguns momentos, onde me deparava com estudantes passivamente sentados, a tomar notas do que o professor afirma, sem compreender verdadeiramente o significado do que é dito, questionando interiormente em que medida é que o que está a ser dito faz ou não algum sentido para a sua vida. Isto só leva a que os alunos não consigam levar as suas notas do caderno para um problema real do seu quotidiano. Mesmo que alguns desses alunos consigam falar e apresentar dados importantes sobre os conteúdos referidos pelo professor, se lhes for questionado o que é que eles pensam efetivamente sobre o assunto, não conseguem elaborar um pensamento fundamentado e continuam a reproduzir apenas o que os outros pensam. Um sistema onde o professor ensina e o aluno aprende não funciona e é responsável por esta falta de capacidade do pensamento e revela aprendizagens ineficazes em vários níveis do desenvolvimento humano, seja em termos cognitivos, mas também em termos emocionais e sociais. Ainda assim, este desânimo e este meu lado inconformista foi o que me levou a perceber que é necessário ajudar as crianças neste ato de pensar cada vez mais reflexivo, investigativo e crítico, onde aprendem a escutar, a fazer perguntas cada vez mais pertinentes e estruturar o seu pensamento com autonomia, a descobrir o valor e a ganhar consciência das suas ideias e das ideias dos outros, a descobrir e enriquecer-se com esta diferença e a desenvolver esta capacidade de cooperação e respeito mútuo, característicos de uma sociedade democrática.

Encontrei a certa altura nas minhas pesquisas, alguém que dizia que o professor devia ser um facilitador, mas que essa não era a palavra certa, mas sim que o professor deveria ser um “dificultador” (Sousa, 2019, p. 46). Esta mudança de palavra fez todo o sentido para mim, pois um professor deve ajudar os alunos a pensar, e pensar é, efetivamente, difícil.

Também deve ajudar os alunos a aprofundar esse pensar, ajudando-os a manter o foco no diálogo e no questionamento dos assuntos e também sobre o pensamento em si (o seu e o dos outros). Isto também é algo difícil e provoca um conflito: o conflito sóciocognitivo. Este conflito sóciocognitivo no processo de aprendizagem é baseado na teoria do equilíbrio de Piaget e acontece quando se verificam divergências de opiniões e que se revela fundamental para o desenvolvimento de um estágio superior de conhecimento. Cada pessoa percebe e tem uma resposta interna diferente, dependendo do conflito e isso produz um conflito interno que pode ser bastante positivo pois o ser humano desenvolve-se quando se depara com um conflito. Há regressões, conflitos e contradições que permitem às crianças aprender e desenvolver conceitos (Cardona, 2011).

Considero que este percurso da minha formação me fez ser cada vez mais uma “dificultadora” e quero terminar este relatório com esta metáfora que transforma este relatório num percurso, na medida em que este se fez caminhando. Foram vários anos, não só de estudos, mas de vida, que me trouxeram aqui, passo a passo, pesquisa a pesquisa, dúvida a dúvida, aprendizagem a aprendizagem. Fui andando no meu percurso e cheguei aqui. Mas também sei que isto não é o fim. Todos os capítulos deste relatório foram passos que dei e que fazem parte de um percurso maior. Vou agora para um novo capítulo, com o relatório terminado, mas como ele bem presente na minha formação, e levo daqui a certeza de que irei dar o meu melhor, até saber fazer melhor, como nos diz Maya Angelou: “Do the best you can until you know better. Then when you know better, do better”.

## BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Amorim, C., & Pires, C. (2016). *Clube das ideias*. Porto: Areal Editores.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Revista Iberoamericana de Educación. *Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância*, 72, pp. 85-104.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brenifier, O. (2005). *El diálogo en la clase*. Santa Cruz de Tenerife: Ediciones Idea.
- Brenifier, O. (2007). *La pratique de la philosophie à L'École Primaire*. Paris: Éditions Alcofribas Nasier.
- Brenifier, O. (2010). *O que é a vida?* Lisboa: Dinalivro.
- Brenifier, O. (2011). *Filosofar como Sócrates: introducción a la práctica filosófica*. Valencia: Diálogo.
- Brenifier, O. (2016). A filosofia está em todo o lado. *Notícias Magazine*. Obtido em 7 de março de 2020, de Jornal de Notícias: <https://www.noticiasmagazine.pt/2016/15147/#ixzz48pGuwaZa>
- Buckingham, W., Burnham, D., Hill, C., King, P., Marenbon, J., & Weeks, M. (2014). *O livro da filosofia*. Lisboa: Marcador.
- Buckley, J. (2011). *Pocket P4C: getting started with philosophy for children*. Chelmsford: One Slice Books.
- Cam, P. (2006). *20 thinking tools: collaborative inquiry for the classroom*. Victoria: ACER Press.
- Camus, A. (2016). *O mito de sísifo*. Lisboa: Livros do Brasil.

- Cardona, M. (2011). *Guião de educação género e cidadania: 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Cardona, M. (2015). *Guião de educação género e cidadania: pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Cardona, M., & Guimarães, C. (2012). *Avaliação na educação de infância*. Viseu: Psicosoma.
- Carita, A., & Fernandes, G. (1997). *Interdisciplina na sala de aula, como prevenir e como remediar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, G. (2012). *Ensinar e aprender filosofia num mundo em rede*. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Cordeiro, M. (2015). *O grande livro do bebé*. Lisboa: A esfera dos livros.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2.ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Cruz, A. (2015). *Para onde vão os guarda-chuvas*. Lisboa: Companhia das Letras.
- Davidson. (1990). *Cooperative learning in mathematics*. S. Francisco: Addison-Wesley.
- Decreto-lei nº 17/2016 de 4 de abril. (2016). *Diário da República nº 65/2016, Série I de 2016-04-04*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Dias, M. I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Duarte, S. (2015). *A importância do espaço exterior para as brincadeiras e aprendizagens das crianças*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

- Ferguson, C., & Haagsma, M. (2018). *The potential for philosophy with children in international schools*. Madrid: Anaya.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*(4), pp. 563-572.
- Fisher, J. (2004). Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância. *A relação entre o planeamento e a avaliação*, pp. 21-44.
- Fortin, M. (2005). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Fortunato, R., Confortin, R., & Silva, R. (2013). Interdisciplinaridade nas escolas de educação básica: da retórica à efetiva ação pedagógica. *Revistas de Educação do IDEAU*, pp. 2-13.
- Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e educação - teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freixo, M. (2010). *Metodologia científica - fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos, o atendimento em creche*. Porto Alegre: Artmed.
- Guedes, M. (2011). Escola Moderna. *Trabalho em projetos no pré-escolar*(40), pp. 5-12.
- Hall, P., & Hall, N. (2008). *Educar crianças com problemas de comportamento*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança* (4.<sup>a</sup> edição ed.). Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem de projeto na educação de infância* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Kennedy, D., & Vansieleghem, N. (2012). *Philosophy for children in transition - problems and prospects*. Reino Unido: Wilwy-Blackwell.
- Kohan, W., & Wuensch, A. (1999). *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Mathew Lipman*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Ladeira, L. (1991). A filosofia de bibe. *Pais*(6), pp. 32-34.
- Leite, C., & Terrasêca, M. (1995). *Ser professor/a num contexto de reforma*. Porto: Edições Asa.
- Leonor, A., & Ribeiro, F. (2016). *Ser no mundo*. Porto: Areal Editores.
- Lipman, M. (1995). *O pensar na educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Lipman, M. (2001). *O pendar na educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Lone, J., & Burroughs, M. (2016). *Philosophy in education: questioning and dialogue in schools*. EUA: Rowman & Littlefield.
- Lopes, J., & Silva, H. (2012). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: LIDEL.
- Lopes, J., Silva, H., & Dominguez, C. (2019). O questionamento no desenvolvimento do pensamento crítico. *Educar para o pensamento crítico na sala de aula: planificação, estratégias e avaliação*, pp. 191-192.
- Luft, J. (1976). *Introdução à dinâmica de grupos* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Machado, C. (2013). *Educar para o pensar: desenvolvimento de competências reflexivas em professores e alunos do 1.º CEB - contributos da filosofia para crianças*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2014). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Martins, C. (s.d.). Quando a escola deixar de ser uma fábrica de alunos. Obtido em 18 de novembro de 2016, de <http://www.publico.pt/temas/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265>

- Martins, G. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Mathews, G. (1997). *A filosofia da infância*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mendonça, D., & Lourenço, M. (2011). *Brincar a pensar - manual de filosofia pa crianças*. Lisboa: Plátano Editora.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2006). *Organização curricular e programas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morris, D. (2011). *O desenvolvimento da criança*. Lisboa: Arte Plural.
- Moss, P., & Petrie, P. (2002). *From children's services to children's spaces: public policy, children and childhood*. London: Routledge/Falmer.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: Universidade Aberta e Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J. (2006). *Educação pré-escolar - a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editores.
- Pais, A., & Monteiro, M. (1996). *Avaliação, uma prática diária*. Barcarena: Editorial Presença.
- Papalia, D., & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: AMGH Editora.
- Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. A *supervisão na formação de professores - da sala à escola*, pp. 166-216.
- Pedro, A., & Libório, O. (2008). *Filosofia para crianças, uma proposta para (re)pensar a educação?* Braga: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho.
- Pereira, F. (2019). Escolas preparam alunos para um "mundo que já não existe". *Observador*. Obtido em 08 de março de 2020, de

[https://observador.pt/2019/06/04/escolas-preparam-alunos-para-um-mundo-que-ja-nao-existe/?fbclid=IwAR3Wt\\_Ik2Y1s4\\_eTtYsK2N61PFMTY7Vjc\\_ZJyqIGF3WrIW A37cqJXzbuGD8](https://observador.pt/2019/06/04/escolas-preparam-alunos-para-um-mundo-que-ja-nao-existe/?fbclid=IwAR3Wt_Ik2Y1s4_eTtYsK2N61PFMTY7Vjc_ZJyqIGF3WrIW A37cqJXzbuGD8)

- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade, reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2013). *Manual de investigação em ciências sociais* (6.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ramos, M., Serafim, J., Carvalho, P., Ampudia de Haro, F., Faria, L., Costa, R., & Roque, M. (2016). *Investigação em ciências sociais: guia prático do estudante*. Lisboa: PACTOR.
- Rego, M. J. (1992). Filosofia para crianças. *Noesis*(24), pp. 59-61.
- Rodrigues, L. (2013). *Filosofia 10. Caderno de Apoio*. Lisboa: Plátano Editora.
- Santos, A. (2010). *O ensino da filosofia através do debate*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Santos, M. B. (2011). *Educação para a cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Schon, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. Em A. Nova, *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Sharp, A. M. (1986). Pedagogical practice and philosophy: the case of ethical inquiry. *Analytic Teaching*, 7(2), pp. 4-7.
- Shores, E., & Grace, C. (2001). *Manual de portefólio- um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).



- Simas, J., Salvador, L., Cardoso, A., Morão, A., Costa, A., & Moreira, J. (2014). *Ousar saber*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular .
- Singer, P. (2006). *Como havemos de viver? A ética numa época de individualismo*. Lisboa: Dinalivro.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. (2019). *"Queres saber? Pergunta." - estudo sobre a relevância da imaginação e da criatividade na filosofia para crianças*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Thailifechannel. (2014). *Unsung Hero*. Tailândia: Youtube. Obtido em 1 de maio de 2017, de <https://www.youtube.com/watch?v=uaWA2GbcnJU>
- UNESCO. (2007). *Philosophy, a school of freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize, status and prospects*. Paris: UNESCO.
- Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Direcção-Geral da Educação.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimentos*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Walsh, D., Tobin, J., & Graue, E. (2002). A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. Em E. Spodek, *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Editora Paidós.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

## ANEXOS

## ANEXO I

Reflexão individual em contexto de creche de 21 a 25 de setembro de 2015

### **Reflexão Individual – 21 a 25 de setembro de 2015**

O presente documento consiste na primeira reflexão individual realizada durante a Prática Pedagógica do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico. Esta Prática Pedagógica decorre numa sala de creche do Centro Social e Paroquial dos Pousos, com crianças de um, dois e três anos de idade.

Como preparação prévia para o primeiro dia na instituição acolhedora, foi realizada uma reunião de apresentação do programa e objetivos da Prática, assim como dos grupos, dos professores supervisores e dos locais que nos iriam receber. Para além disso, conversámos sobre alguns aspetos relativos a trabalhos a realizar durante o processo, sobre determinadas normas e regras a serem cumpridas, e esclarecemos algumas das nossas questões que até ao momento foram surgindo. Esta reunião, apesar de breve, foi muito importante para mim pois permitiu que se estabelecesse uma relação de cooperação, interajuda e legitimidade entre todos, nomeadamente entre grupos e com a professora supervisora que se mostrou desde logo pronta a apoiar-nos e a ajudar-nos a aprender da melhor forma. Senti também um grande sentimento de realização pessoal por ter chegado até aqui e já estar sentada na minha primeira aula de mestrado, mais perto de conseguir realizar o que mais desejo: terminar o mestrado e acima de tudo aprender mais e mais. Vou evitar ao máximo acumular trabalho, juntamente com a minha colega, para que consigamos dar o nosso melhor em todas as alturas, aproveitar ao máximo esta experiência e conseguir enviar antecipadamente todos os documentos à nossa Professora Supervisora e à nossa Educadora Cooperante.

Antes de me deslocar à instituição acolhedora com a minha colega de grupo, discutimos e partilhámos algumas das nossas expectativas e receios. Pessoalmente senti alguns receios relativamente aos cuidados básicos das crianças. Nunca em momento algum tive contacto com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 3 anos de idade e por isso nunca tive oportunidade de fazer coisas como trocar uma fralda, adormecer um bebé, pegar nele ao colo, brincar com ele,... Para além destes aspetos básicos mas para mim importantes, nunca realizei uma planificação para um grupo destas idades, e por isso sei que vou ter que fazer muita pesquisa sobre este campo, assim como sobre atividades

passíveis de realizar, intencionalidades educativas, objetivos, entre outros aspetos. Estas situações fizeram-me sentir um pouco insegura, no entanto, ao contrário de mim, a minha colega de grupo já teve oportunidade de realizar um estágio com crianças destas idades e já tem alguma experiência na área, e por isso explicou-me como fazer algumas coisas e esclareceu-me muitas das minhas dúvidas sobre o assunto. Senti-me mais confiante nesta altura e percebi que em qualquer momento posso pedir-lhe auxílio, assim como à Educadora e à Assistente Operacional da sala, e por isso mesmo não devo ter receio.

Para além disso, antes da primeira visita, pensámos com cuidado os dados que queríamos observar e recolher no primeiro dia: rotinas, espaços e objetos da sala, características e dinâmicas gerais do grupo. De modo a registar esses dados, conferenciámos e registámos mais tarde nesse dia quando já não nos encontrávamos na instituição. Estas foram apenas informações gerais que recolhemos e registámos e que pretendemos aperfeiçoar ao longo de todo o tempo de observação através dos instrumentos que estamos a realizar para o efeito.

No primeiro dia de contacto com a instituição e com o grupo, fomos muito bem acolhidas pela Educadora cooperante e por todos os Intervenientes Educativos com os quais nos fomos cruzando durante o dia. Considero que este contacto direto com a realidade educativa representa um momento fundamental para a minha formação como Educadora, pois estamos constantemente a enfrentar pequenos desafios e problemas que estimulam o meu pensamento e reflexão sobre as minhas práticas.

A Educadora cooperante desta prática e de todas as práticas que tive e irei ter é sempre uma referência para mim e terei as suas práticas como exemplos a seguir nas minhas ações futuras, depois de refletir sobre elas. Por isso mesmo, e pelo facto de a minha formação ser um processo contínuo, tento sempre manter a minha mente aberta para que as práticas de uma Educadora mais experiente e mais informada sirvam de motor de aprendizagem para mim.

Ainda em relação ao primeiro dia na instituição, as crianças receberam-nos muito bem, na minha opinião. Esperava que as crianças mostrassem algum receio em se aproximar de nós e se relacionar, no entanto, foram muito recetivas à nossa presença, talvez porque começámos desde logo a estabelecer contacto visual e verbal, sempre a sorrir e cumprimentando-as expressivamente. A partir daí, ao longo do dia, auxiliámos em tudo

o que conseguimos, desde nos momentos de atividade orientada pela Educadora, alimentação, higiene e sesta, aos momentos de brincadeira, durante o qual também brincámos com elas, tanto individualmente como em pequeno grupo. Nestes momentos de brincadeira senti-me muito realizada pessoalmente pois senti que pequenos laços se estavam a criar entre nós. O momento de sesta também foi muito significativo para mim, pois apercebi-me de algumas características e necessidades das crianças para adormecer e continuar a dormir. A certa altura tive de estar com uma das crianças ao colo para que ela conseguisse dormir e descansar sem chorar, o que me marcou muito pois nunca tive de o fazer até hoje.

No final do primeiro dia na instituição pude fazer uma introspeção e refletir acerca de como tinha decorrido. Fiquei muito contente por ter sido tão bem recebida por todos. Alguns dos meus receios iniciais foram desaparecendo ao longo do dia e algumas das minhas questões foram sendo gradualmente esclarecidas.

De modo a conhecer o desenvolvimento das crianças destas idades, fiz alguma pesquisa documental, que pretendo continuar ao longo do tempo, para que possa responder às necessidades básicas e conhecer as suas fases de desenvolvimento. Esta pesquisa também me está a ajudar a sentir mais segura para trabalhar numa sala de creche. Ao longo do dia apercebi-me de algumas características do grupo de crianças e verifiquei que algumas das informações que pesquisei se verificavam, no entanto, sei que tenho de aprofundar a minha pesquisa ao longo do tempo.

As crianças desta faixa etária estão constantemente a olhar para o que as rodeia (estímulos visuais) e quando falava com elas percebi que tinha de ser muito expressiva para conseguir captar a atenção delas. Tivemos oportunidade de ter uma pequena reunião com a Educadora Cooperante que a certa altura nos explica que temos de fazer isso mesmo, ser expressivas, teatralizando tudo o que queremos dizer, sempre utilizando gestos: muitas vezes nem precisando de falar, basta um gesto, um som ou uma expressão facial e/ou corporal, para captar a atenção da criança e para que esta perceba o que queremos transmitir. A dado momento do dia, a Educadora contou uma pequena história ao grupo, através da utilização de muita expressão, tanto corporal como vocal. Para além disso fazia coisas como mudar o seu tom de voz, utilizar onomatopeias e abanar os objetos que utilizava para fazer algum vento na face das crianças. Estes aspetos, utilizados

alternadamente, faziam com que a Educadora conseguisse não só captar a atenção das crianças, como mantê-la, o que considero muito importante.

Para além destes aspetos, como já referi anteriormente, tive o cuidado de perceber, juntamente com a minha colega, qual é o horário das crianças, a rotina e a duração de todas as fases do dia, o espaço e organização da sala, o contexto educativo e a dinâmica do grupo. Observámos e recolhemos esses dados para os podermos registar mais tarde.

No que concerne às características individuais de cada um, percebi que todos têm as suas características físicas, psicológicas, que todos têm gostos e preferências diferentes e ainda que todos se encontram em fases diferentes de desenvolvimento. Dentro destas características, existe uma criança com Hipertrofia muscular. Em conjunto com a minha colega, irei pesquisar sobre este aspeto para podermos fazer a caracterização das crianças, e para sabermos lidar com a situação de forma informada.

Depois do primeiro dia na instituição, tivemos uma reunião na Escola com alguns professores da Prática Pedagógica e com alguns colegas que também estão na valência de creche. Foi ótimo ouvir as experiências dos colegas e poder partilhar a minha experiência. Todos nós tivemos algo de novo a acrescentar e todos os momentos partilhados pelas colegas foram, sem dúvida, enriquecedores.

Com isto, quero apenas acrescentar que esta oportunidade é muito importante para mim: é ótimo e muito motivador poder aprender num local como o Centro Social e Paroquial dos Pousos, com pessoas experientes que nos receberam tão bem e com um grupo de crianças com esta faixa etária. Apercebi-me que todos têm as suas características pessoais, são capazes de pensar, de comunicar as suas ideias próprias e são capazes de resolver problemas. Estes aspetos dos quais me apercebi, tornaram a minha experiência muito mais interessante e motivadora.

## ANEXO II

Reflexão individual em contexto de creche de 14 a 16 de dezembro de 2015

### **Reflexão individual – 14 a 16 de dezembro de 2015**

A presente reflexão foi realizada no âmbito da Prática Pedagógica em valência de creche e é resultado das minhas vivências na semana que passou, com o grupo de crianças, com a minha colega de estágio, com a Educadora Cooperante e com a Professora Supervisora.

Como já referi em reflexões anteriores, durante as últimas semanas tenho refletido sobre que tipo de educadora quero ser. E a semana que passou foi fundamental para eu poder elaborar mais um pouco esta minha conceção.

Senti que a minha postura sofreu grandes alterações nesta semana que passou. Por vezes não agimos de acordo com aquilo que somos realmente, como é exemplo da semana anterior, durante a qual senti-me muito cansada e por vezes não conseguia ter uma perceção verdadeira do que se estava a passar. Durante esta semana senti que consegui voltar ao meu “verdadeiro eu” e como sei que quero continuar a ser no meu futuro como educadora: quero ser uma pessoa calma e que consegue ver o que acontece no mundo à minha volta com lucidez, refletindo sempre de cada vez que ajo. Para além disso, senti que esta semana não tive receio dos imprevistos das ações imprevistas das crianças e consegui pegar nelas e transformá-los em oportunidades. Por exemplo, durante uma proposta educativa algumas crianças foram, simultaneamente, dar um abraço à professora supervisora Sónia e depois a mim. Ao deparar-me com esta situação decidi abraçar também as crianças porque apercebi-me de que aquele era o verdadeiro objetivo da proposta: deixar as crianças compreender que um abraço é bom para si e para o outro e deixá-las mostrar afetividade de forma genuína. Durante os momentos do quotidiano senti que a minha postura também se alterou: o facto de ter recebido muito mais da parte das crianças significa que consegui dar muito mais de mim também. O grupo envolveu-se muito mais nas brincadeiras que iam acontecendo ao longo dos dias, esteve muito mais calmo e propenso a escutar-se uns aos outros e aos adultos da sala, porque eu dediquei-lhe mais atenção, mais carinho, e envolvi-me em todos os momentos, revelando ser uma verdadeira companheira. Até aqui, penso que o meu pensamento estava direcionado para a ideia de que deveria fazer obrigatoriamente alguma coisa com as crianças, quando estava com elas. Mas comecei a experimentar apenas sentar-me no chão, estar disponível



e atenta com todos os meus sentidos, ver, observar, ouvir, com a mente desligada de outras distrações, em paz. Assim, brincadeiras começaram a fluir naturalmente e percebi que as crianças sentiram que as suas ações tinham muito valor e que se podiam libertar.

Em relação às diferentes idades das crianças do grupo, este aspeto continua a ser um desafio para mim sempre que penso em propostas educativas. Todas as crianças da mesma faixa etária são naturalmente diferentes e têm necessidades e interesses diferentes. Mas o grupo, para além disso, apresenta ainda idades muito diferentes. Ao longo do tempo, e em conjunto com a minha colega de estágio, temos debatido e pensado quais as melhores formas de adaptar uma proposta a todas as idades. Sinto que neste momento conseguimos perceber melhor o que podemos fazer e quais as nossas intencionalidades educativas para ambas as faixas etárias. Talvez a dificuldade agora seja transmiti-las por escrito, porque em termos de preparação prévia elas estão presentes e bem estabelecidas.

Focando-me agora apenas nos momentos de transição, por exemplo antes do almoço quando são colocados os babetes e quando são colocados os catres na sala, e antes do momento de higiene, senti esta semana alguma insegurança em alguns desses momentos. Tento sempre pensar em algo previamente que seja e que parta dos interesses das crianças e que esteja relacionado com o “tema” que está a ser trabalhado, por exemplo brincar com as caixas e fazer sons com elas, brincar com luzes de natal, brincar com bolas e fitas de natal, etc... Apercebi-me de que quando não planeio previamente estes momentos, a minha tendência é cantar com as crianças. E apercebi-me que a insegurança parte desta situação: cantar. Não pela ação de cantar, mas por não saber muito bem as letras das canções (apenas de algumas). Esta insegurança pode ser facilmente ultrapassada, basta estudar as letras das músicas e inventar gestos para elas, caso ainda não existam nenhuns.

Em reunião com a minha colega de estágio, com a professora supervisora e com a educadora cooperante, foi-nos proposto um desafio para as semanas de Janeiro que me entusiasmou logo de início, principalmente por estar relacionado com a pedagogia Reggio Emilia, com a qual me identifico bastante. Imediatamente me surgiram inúmeras ideias de provocações, que depois foram discutidas com a minha colega de estágio. Poder experimentar uma metodologia que faz sentido para as crianças e para mim, irá ser sem dúvida muito gratificante. Nós tentamos sempre ir ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças, mas por vezes sinto que tenho tendência a fugir do que realmente interessa (as crianças e as suas ações). Neste momento sei que o facto de irmos

seguir uma metodologia de trabalho por projeto onde são os interesses e as ações das crianças que vão determinar o que vai suceder de seguida, irá dar espaço de exploração às crianças e irá aumentar e desenvolver a minha capacidade de observação e de reflexão. Na minha opinião é a experiência que me faltava para esta prática pedagógica em valência de creche estar completa.

### ANEXO III

Reflexão individual em contexto de jardim de infância de 13 a 15 de junho de 2016

#### **Reflexão individual – 13 a 15 de junho de 2016**

A presente reflexão foi realizada no seguimento da décima quinta semana da unidade curricular de Prática Pedagógica – valência de jardim de infância. Assim, irei ter em conta alguns momentos importantes e as principais aprendizagens, tanto minhas como das crianças.

Esta foi a última semana na instituição... Uma semana terrivelmente difícil porque começo a sofrer por antecipação e a pensar que não quero que acabe. Ainda assim foi uma semana muito positiva cheia de coisas boas e de preparação para a festa de final de ano.

As crianças continuaram a construção dos seus livros e todos os dias tínhamos uma história nova para ouvir. Foram experiências muito positivas para todos.

Durante a tarde de segunda feira em conversa com as crianças, percebemos que tinham interesse em cantar uma música na festa final de ano para os seus familiares e para as outras crianças. Com a ajuda da Educadora Aida, fizemos download da música “Como ela é bela” do artista Agir e as crianças começaram automaticamente a cantar: sabiam o refrão muito bem e aprenderam a restante letra sem grande dificuldade. Enquanto as crianças terminavam os seus livros e outras ajudavam nos preparativos da exposição, a música tocava e todos íamos acompanhando. As crianças que já sabiam bem a letra ensinavam quem não sabia, incluindo nós e isso foi muito positivo. Mais uma vez as ideias partiram das crianças e isso fez com que se transformassem em pequenos projetos dentro do grande projeto. Por causa disso as crianças desenvolveram a sua capacidade de perseverança e não desistiam daquilo que faziam, mesmo quando era mais difícil e encontravam obstáculos.

Esta semana também deu lugar à avaliação e divulgação do projeto. Esta ideia de divulgação surgiu porque as crianças disseram já ter convidado os seus familiares para a exposição, mas que não tinham convidado as outras salas. Assim, todos percebemos que, para as podermos convidar, também tínhamos de lhes explicar o que era a exposição e o que tínhamos andado a fazer. Assim, começamos por pensar entre nós (grupo) o que

tínhamos gostado mais de fazer, o que poderíamos ter feito melhor e o que tínhamos aprendido. A avaliação feita por nós tem sido um constante desafio este semestre pois a avaliação em jardim de infância é muito diferente da avaliação em creche. Por isso, decidimos experimentar nesta fase uma avaliação com as crianças um pouco mais elaborada do que apenas as pequenas conversas que costumávamos ter entre todos. Preenchemos em grupo uma tabela numa cartolina e todos puderam dar a sua opinião em relação ao que tinham feito ou não tinham feito. Algumas das coisas que as crianças partilharam connosco surpreenderam-me pois mostraram que algumas experiências realmente os marcaram e que se lembravam com grande pormenor o que tinham feito. Algumas destas partilhas fizeram-me pensar: ao longo do tempo tentei estar atenta aos comportamentos e ouvir as crianças para que as experiências pudessem partir delas mas, o facto de estas dizerem coisas como “não gostei de trabalhar em grupo” e “gostava de ter feito menos coisas”, fazem-me pensar que “pistas” e em que situações é que as crianças me deram esses sinais que poderiam ter dado outro rumo ao projeto.

Depois de uma avaliação entre o grupo chegou o momento de podermos mostrar às outras salas o que tínhamos feito e levá-los a “participar” no nosso projeto, podendo ir ver a nossa exposição no dia 17 de junho. Cada criança levou algo sobre o projeto e explicou na sua vez o que tinham feito e porquê (Figura 1).

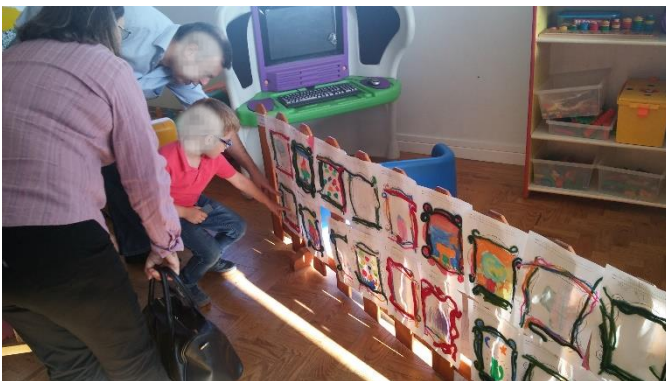


*Figura 2 – Divulgação do projeto*

As outras crianças mostraram estar muito atentas e interessadas naquela “apresentação” e algumas até colocaram dúvidas sobre como tinham feito o carro e as telas. No final receberam um convite oral para a exposição. A educadora Zé fez-nos um pedido muito interessante: se as crianças da nossa sala podiam ir à sua sala todos os dias contar a sua história (das que tinham construído). Pensei imediatamente: Mas que ideia fantástica! E

que também faz parte da divulgação do projeto e que ainda envolve mais as crianças das outras salas! São ideias como estas que às vezes me inspiram e me fazem aprender tanto com os outros. Nas semanas seguintes já não estaremos na instituição, mas claro que as nossas crianças podem ir à outra sala contar a sua história com a Educadora Aida.

Relativamente à festa de final de ano, tenho a dizer que foi uma experiência alucinante. Desde que chegámos para preparar a exposição que não parámos um segundo: arrumar a sala, decorá-la, organizar os materiais para os pais, colocar o som a funcionar, as fotografias a serem projetadas, ... Foi uma tarde muito interessante de facto e pudemos ser parte ativa da preparação de algo que acontece sempre e todos os anos e na maioria das instituições. Por isso levamos aqui uma experiência muito boa para o nosso futuro. É diferente ver alguém a preparar algo e participar ativamente em todo o processo e por isso foi sem dúvida uma mais valia e foi com muito gosto e prazer que o fizemos. Quando os pais das crianças começaram a chegar, as crianças começaram a chamá-los para irem à sala ver o que tinham feito e a sua exposição. Foi fantástico observar as crianças junto dos pais e os diálogos que estes mantinham sobre o que tinham feito.



*Figura 4 – Uma das crianças a explicar como tinha feito a sua moldura aos seus familiares*



*Figura 3 – Crianças e familiares na exposição*

Decidimos colocar todos os diários de bordo num dossier numa mesa da sala para os familiares terem oportunidade de consultar e criámos uma “área da leitura” onde todos puderam ver as histórias das crianças. Não sabia que reação iriam ter os familiares àquilo que as crianças tinham feito e à exposição em si mas, fiquei surpreendida pela positividade com que todos encaram aquilo que viam. Alguns familiares faziam perguntas às crianças e outros questionaram-me a mim sobre como tinham feito algumas das coisas.

Foi uma tarde e noite muito positiva para todos e foi muito bom poder conversar com os pais e ouvir o seu feedback. Ao longo do semestre íamos conversando com alguns

familiares e sabíamos o que pensavam uma vez que nos ajudavam nas nossas ideias partilhando coisas sobre os filhos (coisas que tinham dito em casa por exemplo). No entanto, não tivemos oportunidade de contactar com todos os pais, como aconteceu neste dia.

Inicialmente uma das minhas maiores preocupações era o contacto com as famílias e a relação da escola com estas mas, no final do semestre sinto que foi uma grande conquista e que conseguimos criar uma relação forte com todos. O grupo que criámos no facebook foi, acima de tudo, uma grande ajuda com este aspeto pois permitiu que existisse alguma proximidade entre todos. Para terminar deixo alguns comentários dos pais no nosso grupo do facebook (figura 4 e 5) depois da festa de final de ano.



Figura 6 – Publicação de uma mãe no grupo de facebook

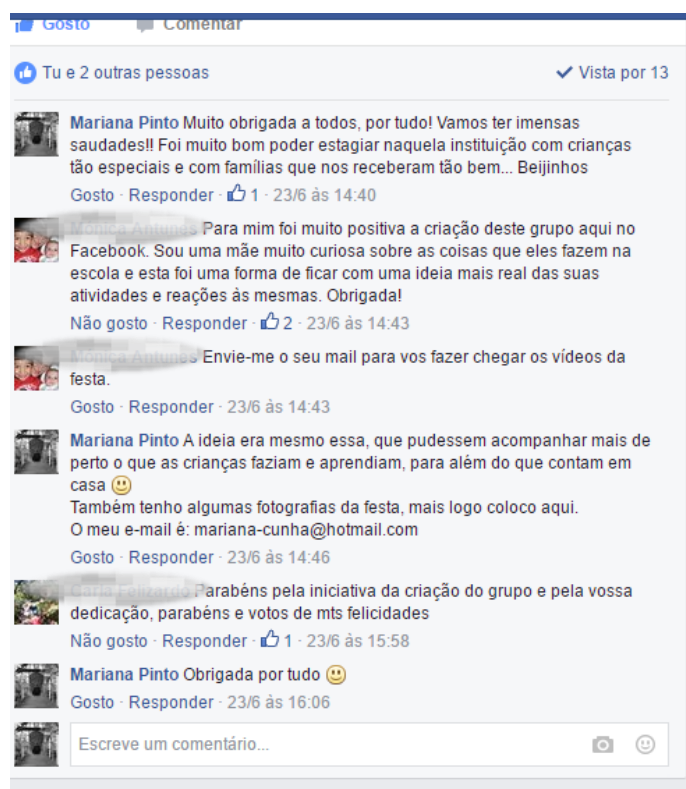


Figura 5 – Comentários à publicação no grupo de facebook

## Bibliografia

Ministério da Educação. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.

## ANEXO IV

Reflexão individual em contexto de jardim de infância de 6 a 8 de junho de 2016

### **Reflexão individual – 6 a 8 de junho de 2016**

A presente reflexão foi realizada no seguimento da décima quarta semana da unidade curricular de Prática Pedagógica – valência de jardim de infância. Assim, irei ter em conta alguns momentos importantes, a planificação, principais aprendizagens e alguns desafios para o futuro.

Na segunda feira, quando as crianças entraram na sala, começaram por conversar sobre a festa de final de ano que se estava a aproximar e que queriam acabar o que estavam a fazer em grupos. O entusiasmo era grande logo de manhã e esse aspeto surpreendeu-me. Na semana anterior as crianças mostraram estar e sentir-se mais capazes de se organizarem de forma autónoma, mas esta semana mostraram ainda mais vontade de o fazer. Mostraram que tinham objetivos e que sentiam que o que faziam tinha um propósito e sentido para eles.

Neste dia também recebemos a visita de mais um convidado das crianças (a Sessentuna). Antes da visita questionei as crianças sobre o que tínhamos feito para agradecer à ilustradora Nídia e as crianças rapidamente afirmaram que também deveriam fazer um agradecimento para a Sessentuna. Desta forma algumas crianças partilharam as suas ideias e em grupo percebemos que seria bom escrever as ideias no quadro de giz e depois votar. Esta estratégia tem sido uma mais valia para a organização do grupo e tem dado uma dinâmica democrática àquilo que planeamos fazer. Assim, as ideias foram escritas e depois cada criança escolheu a que gostava mais de realizar. No final acrescentámos uma nova fase a esta votação: um gráfico de frequência absoluta. Adaptámos a estrutura de uma tabela e as ideias que tinham tido pelo menos um voto estavam na primeira coluna e na segunda coluna estavam os riscos, sendo que cada risco corresponde a um voto. As crianças contaram o número de votos de cada ideia: todos compreendemos que quanto mais riscos tem uma ideia, mais votos tem e conseguimos associar o número escrito com uma noção de quantidade.

Na vida do jardim de infância surgem muitas oportunidades de recolher, organizar e interpretar dados quantitativos a partir de situações do quotidiano e da realização de experiências e projetos. Cabe ao/à educador/a apoiar a formulação das questões a



responder, a recolha de dados e a sua organização (conjuntos, tabelas, gráficos, diagramas de Venn, etc.)

(Ministério da Educação, 2016, p. 81).

Aquando da chegada de alguns elementos da Sessentuna, uma das crianças do nosso grupo (Ayman) começou logo a interagir com os senhores, chamando-os para dentro da sala para lhes mostrar as borboletas do bicho da seda. Os senhores seguiram-no e este coordenou o grupo para que todos pudessem ver as borboletas e utilizassem a lupa inclusive (Figura 1).



*Figura 7 – Uma das crianças mostra as borboletas do bicho da seda à Sessentuna.*

Durante o “concerto” da Sessentuna as crianças mostraram-se muito felizes e participaram interagindo com o grupo e cantando com ele. No final uma das crianças disse que também tinham uma música para eles para lhes dizer obrigada. Neste momento as crianças trocaram de lugar com o grupo e cantou três canções para todos. Este foi uma boa estratégia para podermos ver se as crianças do nosso grupo gostavam de cantar com algum público, para podermos preparar algo do género para a festa de final de ano.

Durante a parte da tarde de segunda feira conversei com algumas crianças do grupo 1 no sentido de perceber se estas consideravam importante convidar os nossos familiares para a nossa exposição, como tínhamos conversado anteriormente. Desta forma, as crianças deram algumas ideias de como poderiam ser os convites e como poderiam fazê-lo. Os convites foram feitos numa folha circular e as crianças desenharam coisas sobre a exposição de um dos lados. Depois pintaram da forma que desejaram (tintas, canetas, lápis de cor, lápis de cera, ...). À medida que as crianças queriam e que terminavam o que estavam a fazer (jipe e painel de boas vindas), faziam o seu convite. Durante esta



semana também conversámos com as crianças no sentido de elaborarmos o texto para incluir no convite. A figura 2 mostra as crianças a realizarem o painel de boas vindas.

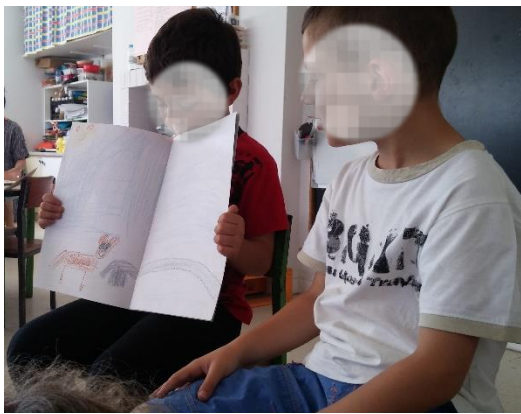


*Figura 8 – Realização do painel de boas vindas*

Combinámos entre equipa educativa experimentar não marcar as caras do comportamento no quadro no final deste dia. Depois de conversarmos sobre algumas boas ações daquele dia, as crianças disseram que nos tínhamos esquecido de fazer uma coisa: marcar o comportamento. Conversei com o grupo e disse-lhes que é bom fazer coisas boas aos outros e boas ações para que todos se sintam bem e felizes e não só para termos uma cara verde no quadro. As crianças mostraram expressões faciais um pouco confusas e, quando estavam a ir embora para a sala da Componente de Apoio à Família, algumas crianças voltavam para trás a perguntar se a sua carinha tinha sido verde na mesma. Foi um momento muito interessante e que nos deu muito que refletir. Como fazia parte da sua rotina diária, as crianças mostraram necessidade de marcar as caras no quadro, apesar de termos conversado entre todos sobre as boas ações do dia e sobre como este tinha corrido. Também percebemos que alguns pais, quando chegavam à instituição, perguntavam logo às crianças que cara é que tinham recebido hoje, logo, este processo de marcação do comportamento ultrapassa a sala e atinge também as famílias das crianças. Conversámos entre nós e decidimos continuar a não marcar a presença, pelo menos no dia seguinte, para podermos continuar a explorar a ideia de que podemos fazer coisas boas para deixar os outros felizes e estarmos também felizes connosco mesmos.

Na terça feira recebemos uma surpresa: a artista Nídia Nair visitou-nos novamente, mas desta vez veio para conversar com todas as crianças da instituição. A participação oral das crianças da nossa sala foi bastante ativa durante a visita e respondiam às questões que a ilustradora colocava. Ao fim de algum tempo mostraram ficar um pouco saturados, mas quando chegou o momento em que colocavam questões, algumas crianças conseguiram formulá-las e perguntar o que queriam. Estes registos encontram-se na avaliação realizada nesta semana. Duas crianças do nosso grupo estavam a conversar entre si de forma muito

concentrada e de repente uma delas coloca o dedo no ar e, quando a Nídia lhe pede para falar, esta pergunta muito entusiasmada: “isso quer dizer que eu e o Afonso podemos fazer um livro?!”. Durante a parte da tarde deste dia o Daniel (a crianças que fez a pergunta) aproxima-se e diz-me que não sabe onde há-se ir brincar e que não lhe apetece brincar. Pergunto-lhe se ainda quer fazer o livro com o Afonso, ao que este responde que sim muito entusiasmado. Não se estava a recordar desse seu desejo, mas quando o ajudei a relembrar, o entusiasmo voltou e as ideias para a sua história surgiram. Ajudei-os a escolher as folhas para o livro e a dobrá-las ao meio e as duas crianças começaram a desenhar a sua história. Mais uma vez constatei a crescente autonomia do grupo: havia crianças a fazer um livro, outras a construir convites, outras a pintar painéis e cartazes, ... Estavam todos a fazer pequenos projetos em grupo e conseguimos gerir muito bem a sala desta forma. São estes momentos que me fazem pensar e gostar cada vez mais do trabalho por projeto com crianças de jardim de infância. A certa altura a Professora Sónia ajudou-me a perceber que, em vez de ser eu a escrever o título na história, por que não escrever numa folha para as crianças poderem copiar? Neste momento uma luz iluminou os meus pensamentos e eu pensei: Sim, claro que sim Mariana! É tão melhor fazer dessa forma! Neste momento, ao pensar sobre o assunto, aquela solução para a escrita das palavras no livro é um pouco óbvia e só fazia sentido se assim fosse mas, na altura não me apercebi de que poderiam fazer isso. Ainda bem que a Professora Sónia estava na sala naquele momento e me ajudou a perceber isso. Pensar sobre estes pormenores é muito importante para as crianças mas, por vezes, quando são situações em que tenho de decidir as coisas rápido e devido à minha inexperiência, não consigo refletir sobre a melhor estratégia a adotar. Talvez se tivéssemos planificado esta experiência educativa com antecedência, teríamos pesquisado sobre o assunto e pensado sobre as estratégias a utilizar. Aqui também se percebe a importância da nossa autoformação ao longo do tempo e da pesquisa de bibliografia de forma autónoma sobre vários assuntos da educação de infância. No final do dia, apesar do livro ainda só ter título e ilustrações, as crianças quiseram contar a sua história ao grupo. Explicaram que o seu livro tinha capa, páginas e ilustrações e no final tinha os autores desenhados e com o seu nome. Apesar de terem conversado muito durante a visita da artista mostraram ter compreendido muitas das suas ideias e o modo de construção de um livro. A figura 3 mostra as crianças a contarem a sua história ao restante grupo.



*Figura 9 – Daniel e Afonso a contar a sua história*

Na quarta feira o grupo mostrou muito interesse em construir também os seus próprios livros em grupos. O facto de as crianças terem querido fazê-lo em pequenos grupos deixou-nos muito feliz pois sentimos que foi mais uma conquista junto do grupo.

Esta ideia partiu deles e apenas deles, sem qualquer tipo de intervenção nossa e o processo de construção dos livros foi um momento em que pudemos observar um desenvolver de vários projetos em pequenos grupos.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), as crianças devem participar “na planificação de atividades e de projetos individuais e coletivos cada vez mais complexos, explicitando o que pretende fazer, tendo em conta as escolhas dos outros e contribuindo para a elaboração de planos comuns” (Ministério da Educação, 2016, p. 43). E foi isso mesmo que as crianças fizeram. Implementar uma metodologia de trabalho por projeto tem sido uma experiência fantástica e está-se a transformar em algo muito positivo junto das crianças e também para mim como educadora estagiária. Tenho vindo a aprender tanto com este grupo que às vezes nem consigo encontrar palavras para explicar essas aprendizagens tão significativas. Se tivéssemos mais tempo junto do grupo, este projeto poderia ainda alongar-se bastante e as experiências começariam cada vez mais a partir das crianças e daquilo que queriam fazer, apenas com a nossa orientação, como aconteceu com a construção dos livros...

### Bibliografia

Ministério da Educação (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.

Vasconcelos, T. (s/d). Trabalho por projectos na educação de infância. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

## ANEXO V

Reflexão individual em contexto de 1.º CEB II de 24 a 26 de abril de 2017

### **Reflexão individual – 24 a 26 de abril de 2017**

A presente reflexão foi realizada no âmbito da sexta semana de Intervenção da Prática Pedagógica do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico que decorre na Escola Básica da Barosa, com uma turma do 4 ano do 1º ciclo do ensino básico.

Esta reflexão é referente à semana de intervenção da minha colega e consequentemente à minha semana de observação. Esta semana teve apenas dois dias pois incidiu sobre o feriado de 25 de abril (terça feira).

Na minha opinião, esta semana foi pautada por muitos momentos altos: a partilha sobre o 25 de abril a partir de imagens indutoras e de músicas de intervenção, a realização de desenhos sobre a liberdade, a realização da exposição na entrada da escola, a visita de estudo ao Museu Escolar, a construção de um cravo e o jogo de expressão motora. Por norma temos sempre a preocupação de interligar todas as áreas curriculares, mas senti que esta semana foi aquela em que conseguimos fazê-lo da melhor forma, o que resultou numa turma envolvida, curiosa e, acima de tudo, satisfeita com tudo aquilo que ia alcançando. Esta interdisciplinaridade implicou “o encontro e a cooperação entre duas ou mais disciplinas, cada uma das quais empregando os seus próprios esquemas conceptuais, a sua forma de definir os problemas e os seus métodos de investigação” (Vaideanu, 2006, p. 168).

Ao longo das semanas de aulas da unidade curricular de didática do 1.º ciclo, temos vindo a falar dos cuidados a ter aquando da seleção de uma imagem para trabalhar com as crianças. Após larga pesquisa em fontes de download gratuito e legal, solicitámos a ajuda de uma das nossas professoras de didática para selecionar as duas imagens mais adequadas aos nossos objetivos. Assim, considero que a escolha foi bastante acertada pois assim que os alunos viram cada uma delas notou-se que ficaram a pensar durante alguns instantes antes de as comentarem. A partir daí surgiram imensas opiniões sobre os sentimentos das pessoas das fotografias e os sentimentos que as pessoas poderiam ter naquela época, assim como imensas questões acerca dos comportamentos permitidos ou não, o que aconteceria aos adultos e às crianças caso fossem contra aquilo que era

permitido, ... A minha colega revelou estar muito bem preparada e mostrou ter grandes conhecimentos acerca do assunto. Ainda assim, surgiu uma questão à qual a minha colega não conseguiu responder com muita clareza: foi sobre o que aconteceria às crianças daquela época “se falassem mal do governo”; “será que também iam presas?”. Esta foi uma curiosidade que surgiu durante um dos diálogos que eram promovidos pela minha colega e que mostrou preocupar os alunos. Na minha opinião, teria sido interessante pedir aos alunos que falassem com os seus avós, pais e tios durante o feriado, no sentido de descobrir a resposta a essa questão, assim como outras curiosidades que depois pudessem ser partilhadas entre todos.

A meu ver, a exploração das músicas de intervenção foi também um momento de grande valor: o facto de a minha colega ter optado por contar aquilo que tinha acontecido por ordem cronológica, ter colocado as músicas à medida que ia explicando os vários acontecimentos e ter levado os alunos a pensarem sobre os sentimentos que as pessoas deveriam estar a sentir, levou a um envolvimento muito grande dos alunos que pareciam estar a viver o momento naquela época. O facto de termos levado uma música de intervenção da atualidade (Boss AC - É sexta feira) fez com que os alunos compreendessem que ainda hoje há problemas na nossa sociedade e que há artistas que dedicam músicas a esses problemas, numa tentativa de demonstrar a sua existência e de intervir na sociedade e na mente das pessoas através da arte.

Os desenhos que os alunos fizeram surpreenderam-me bastante pela positiva. Mais uma vez os alunos mostraram uma criatividade espetacular e muito respeito pelo trabalho do outro, nunca copiando ideias e elogiando sempre o esforço dos colegas. A realização de uma exposição como forma de "intervenção" e para mostrar aos restantes colegas e pais a nossa opinião sobre a liberdade ("Para mim a liberdade é..."), serviu como um bom motivador para o empenho e envolvimento dos alunos. Segundo alguns comentários dos alunos da turma ao ver a exposição final, percebi que estes sentiram que esta foi uma forma de intervenção da parte deles na comunidade que os envolvia (outras crianças, professores, assistentes operacionais e familiares).

A visita de estudo foi também um ponto alto da semana. Adaptámos um guião para a visita a partir de um documento disponibilizado pela professora (que era geral para as duas turmas que iam participar na visita), o que ajudou à reflexão individual e assimilação de conhecimentos por parte dos alunos. Nunca tinha visitado o Museu Escolar, apesar de

se encontrar aqui tão perto, e é sem dúvida um lugar de referência a visitar com os meus grupos no meu futuro enquanto professora/educadora, não só pela apresentação e explicação que foi sendo feita ao longo do museu, como também pelo valor histórico e didático que alguns documentos tinham. O facto de os alunos poderem experimentar escrever na lousa e sentar-se em mesas idênticas às utilizadas na época, permitiu-lhes imaginar ainda melhor como seria viver e ser aluno naquela altura.

A visita de estudo não foi organizada por nós, mas sabemos o que é necessário para tal e sabemos que é algo que precisa de muita preparação. Já organizámos uma visita de estudo noutra prática pedagógica e sabemos que é necessário tratar de imensos assuntos, para além de todas as burocracias necessárias, como licenças para o transporte de crianças, autorizações de pais e do agrupamento, etc... As visitas de estudo são sempre algo que implicam um grande trabalho prévio, mas que valem a pena pelo seu valor didático.

Algo que teria feito diferente nesta semana é referente ao ditado. O texto escolhido tinha algumas palavras desconhecidas para os alunos, o que levou a um número elevado de incorreções. "A escrita é uma atividade cognitiva de natureza metalinguística, exigindo ensino e reflexão sobre o objeto a conhecer. O ditado pode constituir uma excelente ferramenta pedagógica para desenvolver as competências linguísticas em causa" (Sousa, 2014, p. 126). Ao longo das aulas de didática do 1.º ciclo, na componente de didática da língua, a professora da UC explicou que existem várias estratégias para a realização de um ditado. Nesta situação, devido ao facto de existirem muitas palavras desconhecidas e porque um dos nossos principais objetivos era que os alunos aprendessem a escrevê-las corretamente, seria bom ter lido o texto em primeiro lugar, ter pedido aos alunos que indicassem palavras difíceis e depois ter explorado cada uma das palavras indicadas ao nível do seu significado e da sua escrita.

Na minha opinião, a atividade em que os alunos tiveram mais dificuldade foi na escrita criativa. Ao ler posteriormente os textos produzidos, pareceu-me que o tema que foi dado era um pouco abstrato e não dava muita liberdade para imaginar, tal como costuma acontecer. Assim, os alunos limitaram-se a descrever o que era a liberdade para si, e outros centraram-se nos acontecimentos históricos que rondam o 25 de abril. Apesar de este não ser o objetivo que estabelecemos, os alunos escreveram com bastante correção ao nível dos acontecimentos históricos, o que demonstrou que tinham compreendido bem o que tinha sido explorado até aqui.

Na segunda feira o meu papel ao longo do dia foi realizar cravos de papel com os alunos da turma. Cada um na sua vez, os alunos deslocaram-se até à minha mesa ao fundo da sala para realizar o seu cravo com papel crepe. Esta foi, a meu ver, a atividade em que os alunos demonstraram menos dificuldades. A destreza que demonstram neste tipo de atividades revela todo o trabalho que a professora fez ao longo dos anos anteriores, com atividades de dobragens, de construções, etc., e que permitem aos alunos desenvolver a sua motricidade fina.

O jogo de expressão motora implicou uma recriação histórica do Movimento das Forças Armadas contra a PIDE, onde o objetivo era conseguir a bandeira de Portugal para a sua equipa. As duas equipas envolvidas lutaram “avidamente” para ganhar e, apesar de a PIDE ter ganho a bandeira no final, todos ficaram satisfeitos e deram o seu melhor. Esta ideia de adaptar o jogo aos conteúdos relacionados com o 25 de abril foi, na minha opinião, uma ideia muito boa da minha colega.

Não considero que tenha existido um momento ao longo destes dias onde a minha colega tenha sentido mais dificuldade pois preparou-se bem em todas as áreas e revelou sempre ser empenhada e esforçada naquilo que fazia, pesquisando e fundamentando-se com antecedência acerca dos assuntos.

Para as próximas semanas o meu principal objetivo é controlar melhor o tempo que os alunos demoram a fazer determinada proposta para que nada seja feito "à pressa" e todos possam usufruir da melhor forma do que é proposto.

### Bibliografia

Sousa, O. (2014). O ditado como estratégia de aprendizagem. Lisboa: EXEDRA - Revista Científica ESED.

Vaideanu, G. (2006). A interdisciplinaridade no ensino: esboço e síntese. Porto: Campo das Letras.

## ANEXO VI

Reflexão individual em contexto de 1.º CEB I de 10 a 12 de outubro de 2016

### **Reflexão individual – 10 a 12 de outubro de 2016**

A presente reflexão foi realizada no âmbito da quarta semana da unidade curricular de Prática Pedagógica em 1.º ciclo do ensino básico. Deste modo irei refletir acerca de vários momentos que vivenciei em conjunto com a minha colega Cláudia, com a turma e com o Professor Cooperante, assim como sobre os principais obstáculos e aprendizagens desta semana, tendo em conta o que poderá ser melhorado e como poderei fazê-lo (desafios para o futuro). Esta foi a primeira semana de intervenção, sendo que a primeira a atuar foi a minha colega Cláudia. Assim irei também incluir algumas reflexões sobre a sua intervenção, na minha perspetiva de observadora. A planificação que fizemos foi feita de acordo com algumas orientações do Professor Cooperante e tentámos arranjar estratégias diversificadas de exploração das aulas. A maior dificuldade que senti nesta fase foi nas estratégias de avaliação. Conseguimos perceber o que queremos avaliar, mas analisando o programa e pensando em estratégias para o utilizar na avaliação, sentimos alguma dificuldade em fazer coisas práticas. Experimentámos construir grelhas de avaliação e algumas revelaram-se bastante práticas e úteis, e outras nem tanto. Por exemplo, na avaliação da Leitura e Escrita (Português), construímos duas grelhas para as podermos experimentar. Uma grelha revelou-se bastante útil e prática, sendo que outra era bastante extensa e nada prática porque tínhamos de procurar os parâmetros a avaliar e o nome do aluno, o que nos fazia despende muito tempo numa lista muito grande. No entanto, a grelha que era mais sucinta fez-me sentir que não incluía alguns parâmetros que estão presentes no programa. Apesar de estarem implícitos, se tiver que mostrar que os alunos são capazes ou não de cumprir algum parâmetro, não tenho essa informação registada de forma explícita. Assim, um dos objetivos das próximas semanas será pesquisar mais sobre estratégias de avaliação e depois adaptar as grelhas e ir experimentando. Depois do decorrer desta semana, todos os receios e inquietações que tinha, aumentaram substancialmente. A turma revelou muitos comportamentos que me surpreenderam e que, no lugar da minha colega Cláudia, não saberia como lidar. A turma é bastante inquieta e faladora, sendo que o barulho é perturbador para o decorrer da aula. A minha colega surpreendeu-me bastante pela positiva pois conseguiu lidar com algumas situações de indisciplina de uma forma que eu senti que não era capaz de fazer. Normalmente não penso que as coisas são impossíveis de fazer, mas o meu pensamento principal desta



semana foi que é quase impossível manter a turma calma e serena durante mais de dois minutos. Ou uma borracha cai ao chão e há confusão, ou alguém não trouxe lápis, ou um aluno não está atento e destabiliza fazendo barulho, ou alguém brinca com os estores e a restante turma grita, ou alguém bate noutra pessoa e os gritos começam, ou sem razão aparente algum aluno grita e fala alto (com outros ou sozinho). Resumindo, há sempre algum problema que impede que a aula continue com calma. Eu, como aluna que sou e que fui, compreendo bastante a posição dos alunos e no lugar e na idade deles, sei que o meu comportamento iria ser bastante pior. Consigo colocar-me no lugar deles e percebo que queiram brincar e que o cansaço é tanto que não lhes permite pensar e estar atento. Em conversa com algumas crianças percebi que algumas se deitam à meia noite e que outras chegam à escola às 7h30 e saem às 19h30. São muitas horas no mesmo espaço, com pessoas que apenas querem que se portem “bem” e que estejam calmas. Ao chegar a casa ainda têm que resolver trabalhos de casa e lidar com as circunstâncias do seu quotidiano familiar. É muita pressão para crianças, que apenas querem brincar e ser felizes. Consigo colocar-me no lugar delas, e identifico o meu tempo de escola primária com o comportamento da turma, mas não ao ponto de perceber que estratégias é que poderão resultar. Este será também um próximo passo. Irei experimentar várias estratégias, por exemplo de exploração de conteúdos, de correção de exercícios, de resolução de tarefas, entre outras propostas. Considero que só experimentando é que conseguiremos adequar a nossa prática ao contexto da turma. Durante a semana presenciei então alguns momentos de “disparates intencionais” das crianças e de confronto e teste de limites. Uma das soluções encontradas por nós a alguns destes momentos, era convidar os alunos a sair da sala. Não sou grande apologista desta estratégia, mas a verdade é que resultou. Mas resultou apenas numa perspetiva. O aluno que saiu da sala provavelmente não aprendeu nada, mas a turma acalmava durante algum tempo e quando o aluno voltava a entrar estava também mais calmo. Não quis encarar isto como um “castigo”, mas sentia que era importante para aquela criança sair daquele contexto em que estava para poder voltar com um espírito “renovado”. Em relação aos conteúdos abordados, os alunos mostraram já dominar alguns deles e outros senti que ficam mais esclarecidos. Tentámos que a abordagem fosse dinâmica e com estratégias diversificadas e em todos os momentos os alunos pareceram compreender bem o que se passava e a minha colega também dominava bem os assuntos e conseguiu chegar à maioria da turma. Para a próxima semana de intervenção, tenho que ponderar muito bem as estratégias que irei utilizar, mas penso que para começar irei ter uma postura mais tradicionalista de modo

a que consiga “controlar” melhor o comportamento da turma. Não é uma pedagogia que goste, mas de início parece-me a mais indicada para experimentar. Talvez depois consiga que a turma tenha prazer em estar calmo dentro da sala e a contribuir nas aulas sem gritar e sem indisciplina.

## ANEXO VII

Reflexão individual em contexto de 1.º CEB I de 13 a 15 de novembro de 2016

Reflexão individual – 13 a 15 de novembro de 2016

A presente reflexão foi realizada no âmbito da nona semana da unidade curricular de Prática Pedagógica em 1.º ciclo do ensino básico. Deste modo irei refletir acerca de vários momentos que vivenciei em conjunto com a minha colega Cláudia, com a turma, com o Professor Cooperante e com a Professora Supervisora, assim como sobre a planificação e as experiências educativas, tendo em conta o que poderá ser melhorado e como poderei fazê-lo (desafios para o futuro).

O primeiro e o segundo dia desta semana foram iniciados com fichas de avaliação de conhecimentos. Não me lembro de, na minha infância, me sentir nervosa para uma ficha de avaliação pois sei que encarava tal momento como uma continuação das aulas e “mais uma ficha” da professora. A primeira coisa que reparei na turma foi o seu nervosismo geral, alunos a folhear o caderno e o livro na esperança de saber mais alguma coisa, ... Esta situação deixou-me muito triste pois não é para decorar coisas que serve a escola e uma boa nota nos testes não deveriam ser o foco dos alunos e estes não deveriam sentir que essa nota os define. Sonho interiormente com uma escola que não é uma fábrica de alunos, onde os professores não têm de “enfiar” manuais dentro da cabeça dos alunos e estes podem ser felizes. O que sinto que tem acontecido nas aulas é que tenho de ensinar um grupo, dar-lhes informações, e não me posso preocupar e não tenho tempo para ajudar os alunos individualmente como pessoas que são. E é por isso que talvez os alunos se sintam nervosos para uma ficha de avaliação. Talvez sintam que não estão realmente a aprender. Wagner defende que a escola deve desenvolver sete "competências de sobrevivência" necessárias para que as crianças possam enfrentar os desafios futuros: pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração, agilidade e adaptabilidade, iniciativa e empreendedorismo, boa comunicação oral e escrita, capacidade de aceder à informação e analisá-la e, por fim, curiosidade e imaginação (Martins, s.d.). E a minha questão neste momento é: será que é isso que estamos (sociedade, incluindo-me) a fazer?... Ainda assim, foi uma boa experiência poder ter tido a oportunidade de estar presente neste momento e poder ter aplicado uma ficha de avaliação num contexto real de 1.º ciclo. Foi a primeira vez que o pude fazer e não tinha a certeza de qual o melhor método de o fazer num 2.º ano, nem àquilo a que a turma estava

habituada. Neste sentido questioneei o professor acerca do melhor método para o fazer. Segundo orientações do professor, li questão a questão, dando tempo aos alunos para resolverem. O que aconteceu foi alguns alunos demorarem mais tempo do que outros e, os que acabavam mais rápido, esperavam e mostravam-se impacientes e outros avançavam, mas não compreendiam o que era pedido e por isso faziam muitas questões. Na minha opinião, muita coisa deveria ter sido feita de forma diferente. Talvez se tivesse lido o teste uma vez na íntegra e depois cada um fazia de forma autónoma. Outra das coisas que me deixou genuinamente triste e perplexa foi o facto de os alunos estarem constantemente a copiar pelos colegas. Se havia algo que nunca me tinha passado pelo pensamento que alunos de 1.º ciclo fizessem, era copiar durante um teste e pensarem que isso é natural e honesto. Talvez separá-los mais e colocar dossiers entre si seria uma boa ideia, mas nunca pensei que fosse necessário... Não sei o que tem acontecido ao longo da sua formação, mas nunca pensei que isto fosse acontecer. Alguns alunos copiavam porque não sabiam, outros olhavam para o lado para comparar respostas e outros olhavam e mudavam as respostas que já tinham dado por não acreditarem naquilo que tinham feito. Talvez um trabalho na autoestima dos alunos e na sua honestidade seja um bom ponto de partida para melhorar esta situação. Ainda em relação às fichas de avaliação, o professor deu-nos a oportunidade de criar os critérios de correção dos testes. Dividimos tarefas entre o grupo e fiquei responsável pelos critérios de correção de português. Ao ler a primeira vez as respostas dos alunos pensei em possíveis cotações e regras de correção das mesmas. Pesquisei alguns tipos de critérios (de exames e testes intermédios) e dei início à criação dos meus próprios critérios para aquela ficha de avaliação. Mas, ao ir corrigindo, novas situações e novas respostas iam surgindo e, por isso, fui alterando os critérios que já tinha. Penso que cheguei ao final com uma correção justa e uns critérios organizados e relativamente coerentes tendo em conta que foi a primeira vez que o fiz. Ao longo deste processo mais uma vez pude ver que respostas tinham sido copiadas e, alguns alunos com dificuldades tinham notas finais como “Bom” e “Muito Bom” e os alunos com menos dificuldades e não copiaram tiveram “Satisfaz”. Agora pensando nos pais dos alunos que neste contexto apenas recebem uma nota em casa e nada mais, como podem ajudar os seus filhos e compreender onde têm mais dificuldades ou não, sendo que a nota não corresponde à realidade? E como será ouvir de um professor que o filho copiou na ficha de avaliação? Há muitas questões por detrás das avaliações em 1.º ciclo com as quais não concordo e outras que simplesmente não compreendo. Quero terminar esta parte da reflexão apenas com a imagem seguinte:



Na imagem podemos ver alunos sentados lado a lado e um professor de pé a segurar uma “janela” de um céu limpo. Mas podemos olhar para esta imagem de duas formas... Será que o professor está a fechar a janela aos alunos, a privá-los do mundo que está lá fora e a condicionar o seu pensamento e imaginação? Ou será que está a abrir a janela, a mostrar-lhes o mundo e a proporcionar-lhes momentos de verdadeira aprendizagem, mesmo dentro de uma sala de aula? Na próxima parte da presente reflexão quero focar-me nas aulas de matemática que foram lecionadas e em várias coisas que deveriam ter sido melhor pensadas. Durante a aula os alunos deveriam resolver o desafio do manual, tendo em conta várias estratégias: “quase dobros”, “decomposição” e “reta numérica”. Nesta situação o trabalho de grupo poderia ter sido uma mais valia. No entanto, não consegui dar continuidade a esse trabalho iniciado na semana anterior. Nesta situação, como professora responsável pela turma, deveria ter estimulado um maior trabalho em equipa e deveria ter organizado a dinâmica de aula de modo a que os alunos pudessem trabalhar em equipa, mas receber a mesma atenção entre todos. Em alguns momentos das aulas sinto que os alunos precisariam de participar mais nas experiências educativas e serem ativos na construção dos seus conhecimentos mas, para mim torna-se difícil fazê-lo com a organização dos dias por áreas que não se relacionam entre si e que pouco tempo dão aos alunos de explorarem devidamente determinado assunto. Na aula de estudo do meio na qual exploramos as plantas e as suas partes constituintes, sinto que os alunos foram devidamente envolvidos e gostaram bastante de aprender e de realizar o que lhes era proposto. As plantas que levei para a sala permitiram que os alunos se sentissem curiosos e quisessem aprender e questionar mais e mais. As sementeiras que realizámos foram também um ponto positivo. Os alunos fizeram vários tipos de registo durante esta aula:

desenho no caderno e escrita dos nomes das partes constituintes da planta e registo da atividade experimental no manual do aluno. Tenho pena que os conteúdos tenham que ser dados tão rápido que os alunos não têm tempo de usufruir da própria experiência de aprender. Esta semana revelou-se muito importante para mim pois deu-se a primeira saída ao exterior. Com esta e com as próximas visitas ao parque de merendas, ou ao “pinhal” ou “mata” como os alunos lhe chamaram, tinha como principais objetivos: permitir às crianças que explorem um espaço e uma variedade de materiais e apreciem as suas características através dos vários sentidos e proporcionar às crianças vivências num espaço que lhes oferece diversas possibilidades de sentir, pensar, agir e criar, através da utilização de elementos manufaturados e naturais. Durante a primeira saída da turma, senti que as crianças estavam há tanto tempo “aprisionadas” que quando puderam correr e brincar livremente, o fizeram até não conseguirem mais... Foi das únicas vezes que vi felicidade nos seus rostos e as suas preocupações pareciam ter desaparecido. Inicialmente fizemos um reconhecimento ao espaço a pé todos em conjunto onde expliquei quais eram as zonas onde não poderiam ir e onde haveria mais riscos. Alguns alunos cumpriram as orientações dadas, outros não, o que considero normal e aceitável pois a sua sede de experimentar e explorar estava tão alta que percebo que não tenham conseguido resistir. O Bloco 7 do programa da expressão físico-motora faz referência a estas saídas quando diz que os alunos devem realizar percursos na mata, bosques ou montanhas, com o acompanhamento do professor, combinando várias habilidades como correr, transpor obstáculos, trepar, ... Por isso considero que estas saídas fazem todo o sentido e ajudam as crianças a desenvolverem-se com plenitude e de forma mais saudável.

### Bibliografia

Bergamo, M. (2005). *O uso de metodologias diferenciadas em sala de aula: uma experiência no ensino superior*. Vale do Araguaia: UNIVAR.

Martins, C. (s.d.) *Quando a escola deixar de ser uma fábrica de alunos*. retirado de <http://www.publico.pt/temas/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265>, consultado a 18 de novembro de 2016.

Ministério da Educação. (2006). *Organização curricular e programas*. Lisboa: Ministério da Educação.

## ANEXO VIII

### Reflexão e diálogo em grupo sobre o vídeo (transcrição de vídeo)

Professora - Qual era o sentido da vida do senhor do vídeo?

M - Ele ficava sempre muito feliz quando ajudava as pessoas porque em vez de fazer só as pessoas felizes também fazia a ele.

D - Ele era como se fosse Jesus porque ajudava os outros.

S - Ele era amigo de toda a gente.

M - Ele gostava muito de ajudar as outras pessoas e quando ajudava as pessoas ele sentia-se feliz pelo que fazia.

C - O senhor em vez de querer o dinheiro todo para si, deu à menina para ela poder ser feliz.

C - O sentido da vida dele é a ajuda.

I - e fazer toda a gente feliz...

I - Ele deu dinheiro... Ele estava sempre a dar dinheiro à senhora e à menina e depois ele começava a ficar cada vez mais pobre e a menina conseguiu ir para a escola, mas quando ele viu que a menina conseguiu ir para a escola ficou muito feliz. Apesar de perder dinheiro, o que lhe interessava era ajudar.

Professora - Qual era o sentido da vida da senhora que estava a pedir na rua com a filha?

I - Pôr a filha na escola. E conseguiu.

D - Ajudar a filha a ficar um bocadinho mais rica e a ir para a escola.

R - Ajudar a filha a sentir-se bem.

L - Fazer com que a filha viva melhor e não ter problemas.

B - Eu só queria dizer que o dinheiro é felicidade.

C - Não! O dinheiro não é tudo! Olha o dinheiro não é felicidade. Por exemplo, para eu ser amiga do Costa, eu não preciso de dar dinheiro para ele ser meu amigo.

I - ...e se ele é amigo faz-nos felizes.

R - A família não se compra.

J - ...e o amor também não se compra.

M - Por exemplo, se eu for muito pobre, mas se eu fizer uma coisa que eu goste, eu ajudo os outros, e isso para mim é fundamental e então posso ficar feliz.

I - Uma pessoa pode ser muito pobre, mas a felicidade e o amor torna-a logo rica.

M - Eu sou rica sem dinheiro!

## ANEXO IX

### Respostas dos alunos na caixa dos nossos pensamentos

- É amor, felicidade, ajudar, amizade e ter gosto de nós próprios e dos outros.
- Nacher sustentarnos com boas coisas (amor, felicidade ajudar, fazer os outros felizes...) Isso tudo até morrer.
- É felicidade, amor, e carinho.
- O sentido da vida é ter amigos, família, paixão, etc.
- O sentido da é ajudar os que mais precisam, amar a família e partilhar.
- O sentido é ter: amigos, ser feliz, ter família, etc.
- O sentido da vida é ter amor, ser feliz, ajudar, ter família, saber viver.
- O sentido da vida é ter amigos, família, amor, e a mais importante é ter felicidade.
- Ajudar os outros, amizade, amor, família, ser feliz.
- O sentido da vida para mim é ser feliz, ajudar, ter amizade pelos outros e sermos amigos.
- É viver ao máximo muito feliz com o que lhe faz feliz.
- É ser feliz e ter uma família que nos ame.
- Para mim o sentido da vida é ajudar, ser amigo, dar, cantar, dançar, felicidade e ter família.
- O sentido da vida é amizade paz amor.
- O sentido da vida, não é só dinheiro também é amor porque “amor com amor se paga”
- Felissidade e alegria, amor e paz, ajudar e assim somos mais.
- O que dá sentido à vida é ganhar amigos, a família, ajudar as pessoas quando precisam de ajuda.
- Dar dinheiro a quem precisa.
- O sentido da vida é ajudar os outros e ser feliz. Até podemos ser pobres mas conseguimos ser felizes de qualquer maneira. Temos é que ser felizes.



## ANEXO X

Partilha de ideias sobre as respostas da caixa dos nossos pensamentos (transcrição de vídeo)

*O sentido da vida é ajudar os outros e ser feliz. Até podemos ser pobres mas conseguimos ser felizes de qualquer maneira. Temos é que ser felizes.*

S – Acho que é isso.

*Dar dinheiro a quem precisa*

M - Concordo. Mas não é o essencial. Não é assim que se consegue ser feliz, como há pessoas que como não têm possibilidades e se derem dinheiro assim podem ficar sem dinheiro, por isso elas podem ficar um bocadinho infelizes porque assim não conseguem comer...

I - Mas o dinheiro não interessa. O que interessa é o amor.

M - Sim, mas tipo se nós não tivermos nem um cêntimo como é que compramos comida? Morremos logo...

I - Se tiveres amor vives feliz à mesma.

M - Ya, e morremos felizes!

I - Prefiro morrer pobre e feliz do que rica e infeliz.

C – Eu também!

J – Eu também, eu também!

F – Eu preferia as duas coisas...

*Ajudar os outros, amizade, amor, família, ser feliz.*

C - Concordo, mas há mais coisas...

*O sentido da vida é ter amor, ser feliz, ajudar, ter família, saber viver*

F - Concordo. Mas... há mais coisas.

Professora: Consegues dar um exemplo?

C - Ter cães e gatos para proteger a casa.

F - Cuidar dos animais...

*Nacher sustentarnos com boas coisas (amor, felicidade ajudar, fazer os outros felizes...)*

*Isso tudo até morrer.*

D - Acho bem. Não pensa só nela.

*O sentido da vida para mim é ser feliz, ajudar, ter amizade pelos outros e sermos amigos.*

I - Acho que é verdade e que também não podemos só só só pensar nos outros. Às vezes não podemos só pensar nos outros e não deixar completamente nada para nós. Só cuidar dos outros e depois não cuidar de nós.

*É viver ao máximo muito feliz com o que lhe faz feliz.*

B - Acho que é verdade, mas também há outras coisas.

*Felissidade e alegria, amor e paz, ajudar e assim somos mais.*

L - Está certo porque se ajudarmos as pessoas, somos mais felizes.

Professora - Mas a Inês acha que nós também somos importantes e não podemos ajudar só os outros. O que é que tu achas?

I - E depois ficamos com a nossa autoestima em baixo...

L - Autoestima??

C - Sim, a autoestima é gostar de ti.

*O sentido da vida é ter amigos, família, amor, e a mais importante é ter felicidade.*

D - Concordo.

*O sentido da vida é ajudar os que mais precisam, amar a família e partilhar.*

J - Concordo com todas as partes.

*É ser feliz e ter uma família que nos ame.*

B - Eu acho que está correto só que há mais coisas.

*O sentido é ter: amigos, ser feliz, ter família, etc.*

J - Acho correto.

*É amar, felicidade, ajudar, amizade e ter gosto de nós próprios e dos outros.*

M - Eu concordo... mas aqui eu não percebo... é amar, o quê?

D - Todos. E a nós próprios.

Professora - Então e tu gostas de toda a gente que conheces?

C - Eu não gosto de uma pessoa!

D - Não, não gosto de ladrões.

M - Não gostas do Trump?

D - Não.

I - Pois nós temos os nossos gostos...

C - O Trump tem bombas escondidas!

Professora – E isso é o que faz as pessoas não gostarem dele?

C - Quase ninguém gosta...

*O sentido da vida é ter amigos, família, paixão, etc.*

G - Acho bem, concordo.

*Para mim o sentido da vida é ajudar, ser amigo, dar, cantar, dançar, felicidade e ter família.*

I - Mas nem todas as pessoas gostam de dançar e de cantar.

B - Mas eu gosto...

Professora – Reparem que quem escreveu neste papel fez uma coisa diferente. Está escrito: para mim. Para ela este é o sentido da vida.

I - Para mim não é...

*O sentido da vida é amizade paz amor.*

J - Há mais, mas isto são as principais.

*O sentido da vida, não é só dinheiro também é amor porque “amor com amor se paga”*

S - Acho que sim...

*É felicidade, amor, e carinho.*

R - Concorde.

*O que dá sentido à vida é ganhar amigos, a família, ajudar as pessoas quando precisam de ajuda.*

D - É isso.

Professora - Agora vou-vos fazer uma pergunta e vão pensar bem sobre isto: Por que é que acham que há respostas tão diferentes?

D - Porque não temos os mesmos pensamentos.

F - Não temos os mesmos gostos e não somos iguais.

C - Não temos o mesmo cérebro.

M - Porque nós pensamos de forma diferente e temos gostos diferentes.

C - Porque se fôssemos todos iguais, por exemplo, gostávamos todos de dança, assim não havia outras coisas.

I - Porque somos todos diferentes, não temos os mesmos gostos e não pensamos de maneiras iguais.

R - Porque não temos os mesmos hábitos.

M - Quero dizer uma coisa que me esqueci... Nós temos todas opiniões diferentes porque não somos iguais e eu posso gostar de uma coisa e outra pessoa gostar de outra.

B - Se nós gostarmos todas da mesma coisa, não tínhamos oportunidade de fazer outras coisas.

M - Éramos todos iguais, massa esparguete humana como no vídeo!

Professora - Lembrem-se da música e do vídeo que nos mostrava que as pessoas tinham de ser todas iguais?

*O sentido da vida é ter amor, ser feliz, ajudar, ter família, saber viver.*

M - É verdade.

## ANEXO XI

Exploração do capítulo *Porque é que o homem existe?* (transcrição de vídeo)

*Porque é que o homem existe?*

*Porque Deus assim o quis. Sim, mas... O que é que Deus queria fazer com o homem? E de que Deus se trata? E se não acreditarmos em Deus?*

R - Queria que o mundo se desenvolvesse connosco.

I - Se não acreditarmos em Deus podemos acreditar que fomos feitos por um bocadinho de espaço ou assim, ou uma coisa mais científica.

Professora – O que é que acham sobre isto? Se não acreditarmos em Deus fomos feitos pela Natureza, algo mais concreto, é isso que queres dizer?

M – Fui feita pela minha mãe.

M – Pelos meus tetra tetra tetra bisavós.

R – Se não acreditarmos em Deus, não somos católicos.

*Porque a vida evoluiu milhões de anos até se chegar ao homem.*

*Sim, mas... Porque é que a vida apareceu na terra? Poderia o homem não ter existido? O objetivo final desta evolução é o homem?*

I - Se calhar os nossos mil e avós ou assim são macacos, macacos puros.

R - Então se as primeiras coisas a aparecer na terra foram os dinossauros, nós somos descendentes de dinossauros.

M - E se o homem não existisse nós não estaríamos aqui.

F - Existiam árvores e não existia esta escola.

M - Existia a terra mas não existiam edifícios nem nada. Se o homem não existisse não conseguia construir nada.

J - Se o homem não existisse o mundo era como os outros planetas.

B - Só havia animais, não havia pessoas.

R - Se o homem não existisse o mundo estava melhor do que está hoje. Estava menos poluído, a camada do ozono estava melhor...

I - Se o homem não existisse eu pensava que se calhar não havia árvores nem animais nem nada, mas também fico meia indecisa porque antes do homem existir não sei como é que haviam animais e árvores e isso, porque é preciso o homem cuidar das árvores, das flores, dos animais, e então fico meia indecisa.

Professora - Então achas que os animais e as plantas só existem porque o homem existe?

I - Não, fico meia indecisa porque antes do homem existir já existiam essas coisas todas, mas como é que elas se criaram?

Professora - Pensa no que é que as plantas e os animais precisam para viver... Onde é que vão buscar o alimento?

I - À água e ao sol... Pois, mas estou meia indecisa... Sem o homem, ficava estranho o mundo...

M - Quando eu li a história do Adão e Eva, a história dizia que antes do primeiro homem existir, o mundo não era como era agora.

M - Eu tenho uma pergunta... Mas porque é que nós não podíamos ter existido antes dos dinossauros? E posso só dizer uma coisa? É que eu, de vez em quando, à noite, ponho-

me a pensar, e se a terra não existisse e se o universo não existisse? O mundo não seria nada... E eu estou sempre a tentar pensar assim no que é que poderia existir... Só que eu não consigo imaginar nada porque se não houvesse o universo, seria bué estranho e não existia nada e por isso não me consigo focar nessa imagem, ainda estou a trabalhar nela...

R - Eu às vezes penso... Como é que o universo existe? Os planetas, os seres humanos...

B - Eu às vezes penso que nós somos simplesmente anões e os gigantes é que tratam de nós...

Professora - Achas que existe qualquer coisa, uma entidade maior que nos comanda?

B - Sim.

I - Eu penso às vezes, mas porque é que nós existimos? Qual é que é o objetivo da terra existir? E fico assim meia confusa, porque por que é que a terra existe? Se não existisse era tudo um monte de nada, até faz impressão...

R - É verdade que quando morremos vamos para o céu ou para o inferno? Eu gostava de saber, mas eu não quero morrer.

L - Não, isso é uma expressão.

R - As pessoas costumam dizer que quando morremos vamos para o céu ou para o inferno e ficamos a olhar cá para baixo. E eu gostava de saber se era mesmo assim...

M - Como é que essas pessoas sabem se ainda não morreram?

R - Pois e as pessoas quando morrem não podem dizer as outras que vão lá para cima...

I - Mas há um livro de um menino que esteve em coma e diz que foi ao céu e que viu lá o avô e a irmã que também já tinha morrido.

I - E eu acho que nós temos mais vidas!

M - Há muitas teorias e há uma que diz que vemos uma luz assim lá ao fundo num comboio cheio de paz e lá ao fundo.

*Porque a terra tinha de ser habitada... Sim, mas... A terra precisa do homem? O homem precisa da terra? O homem não corre o risco de destruir a terra?*

J - Sim. Corre o risco de destruir a terra.

Professora - E achas que a terra precisa do homem ou o homem precisa da terra?

F - Eu acho que o homem precisa da terra e a terra não precisa do homem porque ele polui.

B - Eu acho que a terra precisa do homem, senão assim não era igual, não era a mesma coisa...

D - Eu acho que o homem precisa da terra, senão não havia quase nada, não tínhamos comida.

J - Eu acho que o homem precisa da terra, e a terra precisa do homem para evoluir.

I - Eu acho que o homem precisa muito da terra, mas eu acho que a terra não precisa assim tanto do homem porque antes de nós existirmos a terra também sobrevivia.

*Porque é o único a compreender e a explicar as coisas... Sim, mas... Para que é que serve compreender e explicar? Como é que sabemos que o homem é o único a compreender? Isso quer que o homem é superior a um animal, a uma árvore ou a uma estrela?*

R - O homem é superior em algumas coisas em relação ao animal, mas o animal é em algumas superior, por exemplo nós não sabemos se o animal sabe o que é uma maçã porque ele não fala a nossa língua. E eles têm outras coisas que nós não temos: o olfato, a audição, o paladar, a visão, o tacto, ...

I - Como as abelhas que têm uma boa visão.

D - Os homens podem ser mais ao menos parecidos aos animais, às vezes.

M - Os animais têm tipo sentimentos, eles percebem... a minha gata, sempre que eu choro ou que estou triste... uma vez quando o meu primeiro dente de leite caiu eu comecei a chorar e depois a minha gata começou a saltar para cima de mim e a miar... e quando eu estou triste ela vai-me sempre lambe o nariz.

R - Os meus pais disseram-me que um dia quando eu estava a dormir no meu quarto, ainda era bebé, e os meus pais estavam cá em baixo na rua, o meu cão ia ladrar ao pé dos meus pais quando eu chorava, para chamá-los.

*Para nada. Sim, mas... Será que dizemos isso porque não sabemos a resposta? O homem poderá existir apenas para si mesmo? O homem pode não servir para nada? Será que é aflitivo sentirmos que estamos cá para nada?*

M - Eu acho que nós não temos que ter objetivo nenhum na vida, nós estamos aqui é para viver cada dia.

I - Eu penso que nós temos mais vidas e que se calhar nós tivemos outras vidas e não nos lembramos e às vezes quando parece que conhecemos uma pessoa de algum lado, só que não sabemos de onde, ela ate pode ter sido nossa amiga noutra vida. E por exemplo, a minha mãe gosta muito daqueles tecidos com padrões, e ela um dia na feira disse que se calhar noutra vida teve aquelas roupas.

*O homem existe, isso é evidente. Porém, às vezes faz uma pausa, olha para si mesmo com um grande espanto e pergunta porque é que está aqui: será que a sua existência tem realmente sentido? É Deus ou a natureza que o fizeram existir? A Terra não seria melhor sem o homem? O homem é inteligente. Mas logo que vê aquilo que conseguiu fazer, divide-se entre a admiração e o medo. O homem terá bons motivos para existir, uma missão a cumprir ou a sua existência é um acaso que precisamos de saber aceitar?*

I - Eu acho que quem nos criou foi Deus.

J - Eu acredito em duas coisas, acredito que Deus nos criou porque nós temos uma missão a fazer na terra.

I - Como cuidar da natureza...

R - Eu acredito que a terra ficava um bocadinho melhor sem nós, porque nós poluímos.

S - Eu acho que Deus nos criou.

J - Eu acho que nós estamos aqui para cuidar da natureza e para vivermos todos em paz.

Constança – Às vezes eu penso que a vida não faz sentido porque às vezes eu própria não quero viver.

Professora - Às vezes sentes que a vida não tem sentido, é isso?

C - Para mim...

B - Eu penso que foi a natureza que nos criou porque se nós somos descendentes de macacos ou alguma coisa do género, então foram os macacos, não foi Deus.

I - Foi Deus que criou os macacos e os macacos a nós, por isso foi Deus.

R - Algumas pessoas acreditam que somos descendentes da natureza e outras de Deus, mas faz-me confusão, se nós formos descendentes de Deus, quem é que criou Deus?



## ANEXO XII

Exploração do capítulo *Porque é que vivemos?* (transcrição de vídeo)

*Para trabalhar. Sim, mas... Trabalhamos para viver... ou vivemos para trabalhar? Afinal, trabalhar serve para quê? E se não gostarmos de trabalhar? E se não tivermos trabalho?*

R - Nós temos de trabalhar para viver porque se não, por exemplo, se nós não andarmos na escola... Como tu aqui há dias deste um exemplo, se nós quiséssemos ir comprar alguma coisa, não conseguíamos comprar um kg de batatas porque não sabíamos quanto é que era.

I - Eu acho que nós trabalhamos para viver porque se fosse viver para trabalhar... hmm... porque para nos sustentarmos precisamos de trabalhar, então acho que é trabalhar para viver e não viver para trabalhar.

Professora - E vocês acham que os vossos pais estão mais tempo a aproveitar a vida, a viver, ou a trabalhar?

Todos - A trabalhar...

D - Mas devia ser ao contrário...

Professora - Então e se eles gostarem do trabalho deles? Não estarão a aproveitar a vida?

Todos - Sim...

M - Se não gostarmos parecia que nós estávamos numa prisão...

*Para aproveitar a vida. Sim, mas... podemos aproveitar a vida o tempo todo? Podemos aprender a aproveitar a vida? Será que toda a gente aproveita a vida? Isso é suficiente para preencher uma vida?* (imagem de caixa com objetos, entendemos na altura que o isso se referia aos bens materiais)

M - Precisamos de uma família e de saber o que é amor.

C - Precisamos de amizade, felicidade, amor, paz, carinho, tanta coisa...

I - Precisamos de saber amar e precisamos de saber aproveitar a vida ao máximo, porque há pessoas que não aproveitam a vida porque estão no trabalho e só pensam que isso é mau, depois pensam que lhe pagam pouco, depois vão de férias e dizem que podia ser melhor... não aproveitam porque querem sempre melhor, melhor, melhor e não se contentam com o que têm.

M - Há pessoas que têm uns problemas e não conseguem mexer do pescoço para baixo ou da cintura para baixo. Eu uma vez vi um filme em que uma pessoa era assim e ele queria-se suicidar. Mas depois começou a amar.

Professora - Imaginem que há aqui uma pessoa nesta sala que não se consegue mexer, que tem algum tipo de paralisia. Se essa pessoa for ali fora ao jardim, pode estar a aproveitar a vida, pode contemplar uma flor e um passarinho e estar a ser feliz naquele momento, estando a aproveitar a sua vida, mesmo que não se consiga mexer. Pode estar outra pessoa ao seu lado a jogar futebol, mas estar preocupada com os trabalhos que tem para fazer ou com algum colega que disse alguma coisa de que não gostou, e não estar a aproveitar aquele momento. Às vezes não são as nossas limitações que nos impedem de aproveitar a vida.

R - Há pessoas, jovens, que passam a vida fechadas em casa a jogar computador ou consola.

I - Se nós estivermos a ter um dia mau, estamos todos a ter um dia mau, mas esse dia mau pode ser um dia bom para outra pessoa, se essa pessoa aproveitar todos os bocadinhos. E outra coisa, também há pessoas que vivem mal.

*Porque os nossos pais se encontraram. Sim, mas... Os pais escolhem os seus filhos? Quem serias tu se não tivesses nascido? São só os nossos pais que nos fazem?*

I - A família ajuda-nos a criar.

R - Na escola a professora ajuda-nos a aprender.

D - Os amigos ajudam os outros e aprendemos coisas novas.

C - Eu tenho uma tia que é filha só do mesmo pai que o meu pai e então foi a minha avó que o ajudou a criar na mesma.

S - Eu acho que quem nos ajuda a crescer é a professora e a família.

I - Eu devia ter um ano ou dois quando o meu tio se separou da minha madrinha e o meu primo ainda era pequenino. E a minha madrinha trabalhava num café e entrava muito cedo e saía muito tarde e então o meu primo ficava quase sempre com os avós e ele em pequenino foi mais criado pelos avós por causa da minha tia...

R - Quando eu era pequenino, até mais ao menos aos 4 anos, onde passava mais tempo era em casa dos meus avós...

*Para ter filhos. Sim, mas... Fazemos uma criança por nós ou por ela? Estaremos menos vivos se não dermos vida? Podemos viver através dos filhos?*

I - É pelos dois...

J - É pelo filho, para ele ser feliz e ter amigos...

L - Pelos dois!

I - É mais pelos filhos... mas também é um bocadinho por eles porque eu acho que os casais que não têm filhos, não tem piada a vida, só trabalham, chegam a casa e não fazem nada... não sei, depende de cada pessoa mas faz-me um bocadinho impressão porque eles sem filhos não brincam, não se divertem...

R - Mas por exemplo o meu padrinho não tem filhos e diverte-se mais comigo e com outras pessoas.

I - Há quem não consiga engravidar e depois tem de adotar.

M - Mas eu não quero ter filhos... Só se for adotar...

M - Eu acho que não é necessário ter filhos para ser feliz porque eu tenho uns vizinhos do lado, que eles não conseguem ter filhos e eles ficam sempre um bocadinho tristes mas quando esquecem o assunto e ficam amigos outra vez, eles ficam muito felizes, eles dizem que não se vão deixar levar por isso porque têm família.

D - Eu não quero ter filhos, quero ter animais...

D - Eu tenho uns vizinhos que têm dois cães e olham para eles como se fossem seus filhos...

B - A minha mãe teve um filho antes de eu nascer, só que o filho morreu dentro da barriga dela e a minha mãe em vez de ficar triste por o bebé não nascer, tentou fazer outro.

*Porque estamos de boa saúde. Sim, mas... Escolhemos estar de boa saúde? É suficiente sentirmo-nos bem com o nosso corpo para vivermos bem? Deixamos de viver quando estamos doentes?*

C - Supostamente eu tinha um irmão, só que ele morreu com cancro e então ele não escolheu...

M - Temos de nos sentir bem porque se não nos sentirmos bem pensamos sempre “ai eu sou isto, ai eu sou um horror” e depois temos uma autoestima má.

I - Eu acho que nós escolhemos estar de boa saúde porque se nós estivermos doentes e não formos ao medico, ainda ficamos pior, e se formos ao médico já ficamos com melhor saúde. Se cuidarmos do nosso corpo, se não comermos só porcarias, se por exemplo, nós começarmos a ter muitas borbulhas e não formos ao médico, podemos ficar pior...

*Para que os outros não estejam sozinhos. Sim, mas... Porque é que precisamos uns dos outros? Vivemos para nós ou para os outros? Os outros seriam os mesmos se tu não existisses?*

B - Precisamos uns dos outros para saber amar, educar, para eles não estarem sozinhos e sermos simpáticos para eles.

M - Vivemos para tratar bem do nosso corpo.

G - Vivemos para sermos amigos e tratar uns dos outros.

J - Não seríamos os mesmos porque tínhamos menos companhia e menos educação.

### Ficha do texto criativo

Já conversámos durante algum tempo sobre...

Elabora um texto que tente responder a esta questão.

Podes também ter em conta algumas questões que foram surgindo ao longo das aulas:

- O que nos torna felizes?
- Quem/o que é que nos criou?
- Qual o objetivo da vida humana? Será que temos algum?

Lembra-te que a questão principal é “Qual é o sentido da vida?”.

As restantes questões são apenas orientadoras e poderás, ou não, falar sobre elas.

[illegible]

## ANEXO XIV

### Textos criativos “Qual é o sentido da vida?”

O sentido da vida não é estar a pensar e não estar a aproveitar a vida; é ser feliz.

O que te faz feliz?

Seguir os meus sonhos e ter a melhor amiga (que me ajuda).

Quem nos criou?

O pai e a mãe, a prof., os amigos, a minha família, etc...

Qual o objetivo da vida Humana? Será que temos algum?

Sim. Temos a oportunidade da vida é ser feliz. Para mim o sentido da vida é ter amigos, aproveitar, amar, dar paz, felicidade e vais ter de saber que é o/a mais importante...

Esto é porque Deus assim o quis...

Eu sou a Beatriz Francisco e o meu sentido da vida é amar, cantar e dançar.

Como todos somos diferentes secalhar a Matilde vai ter outra opinião.

Se calhar tu não sabes o que é o sentido da vida.

O sentido da vida é o nosso objetivo para a vida inteira.

Espero que tenhas percebido a minha explicação. Agora dis tu o teu sentido da vida...

R: \_\_\_\_\_

(...)

Para mim o sentido da vida é o que nos torna felizes, ter amor, família, paz e fazermos o que mais gostamos! – dizia a Inês muito dramática enquanto discutia...

Era uma vez um menino que andava a perguntar a toda a gente qual era o sentido da vida. Uns diziam que o sentido da vida é dançar, cantar, ter carinho, ajudar e gostar de nós próprios, outros respondiam que era amar, jogar futebol e ter felicidades.

Houve um dia que perguntou à professora e ela respondeu que era amar, felicidade, brincar, cantar, dançar, jogar futebol.

Mas todos têm gostos diferentes dos outros.

Desde aí que o menino só ajudava, cantava, dançava, brincava até todos fazerem o mesmo.

A terra ficou diferente e melhor.

O sentido da vida é alcançarmos os nossos objetivos se os tivermos, se não, sermos amados é o suficiente para sermos felizes.

O meu sentido da vida é gostarem de mim e ter alguns melhores amigos como o Costa, o João, o Du, o Rodrigo e o Filipe, ter uma boa família. O que me faz feliz é ter amigos, um pai, uma mãe, uma mana e uma grande professora.

Eu acho que eu e a minha família viemos do céu, porque tenho uma vida tão boa que não pode ser daqui.

O meu objetivo já foi alcançado, ter a melhor professora e as melhores estagiárias do mundo!

Para mim o sentido da vida é sustentar-me com saúde e comida, trabalhar para isso.

Ajudar, divertir-me, dançar cantar...

Existem diferentes opiniões sobre o sentido da vida.

Algumas pessoas só trabalham, outras só pensam em criar uma geração, umas aproveitam a vida outras não...

Para viver é preciso confiar e cuidar de nós! É o que eu faço, pois AMO A VIDA.

O sentido da vida é ser feliz e ter uma família amada. Nós existimos para viver em paz e apenas aproveitar a nossa própria vida.

Nós todos viemos de duas pessoas muito amadas: os nossos pais.

O meu sentido da vida é ter uma família muito amada, ter amigos, ouvir música, ser amada e feliz.

O sentido da vida é uma coisa muito difícil de descobrir. É preciso confiar em nós, mas mesmo assim é muito, muito difícil.

Bem, o sentido da vida para mim é, “Viver ao máximo, sermos felizes e aprender a amarmo-nos, mas também é preciso ser saudável.”

Agora vamos a umas perguntinhas:

- O que nos torna felizes?
- Quem/o que é que nos criou?
- Qual é o objetivo da vida humana? Será que temos algum?
- Para que é que existimos?
- De onde viemos?

Mas a mais importante é:

- Qual é o sentido da vida?

Tenta responder a estas perguntas e adivinha o sentido da vida.

O sentido da vida é ser feliz, saber amar, saber gostar de nós próprios, até das pessoas que nós não gostamos. Temos de ajudá-las porque mesmo que sejam más temos de ajudar porque essa é a melhor parte de um ser humano: ajudar é bom e ficamos felizes pelo que nós fizemos.

No dia 18 de abril, de 2007, nasci. Fui criada pela minha mãe e pelo meu pai.

Quando eu tinha 2 ou 3 anos eles educaram-me, deram-me muito carinho, deram-me amor e amizade.

Comecei a crescer, quando tive 8 ou 9 anos comecei a perceber que tinha uma melhor amiga que está e vai estar no fundo do meu coração: a Constança.

As pessoas andam-me a perguntar qual é o sentido da vida, mas eu não lhes respondo. Só me destróem e estou farto. Eu é que os torno felizes e eles não se apercebem.

Há teorias a dizer que Deus os criaram mas só eu sei, fui eu que os criei!

Para mim, o objetivo dos humanos é serem felizes, só eu é que não estou!

Eles existem para me construir, mas acho que é mais DESTRUIR.

Vieram todos da natureza, mas são descendentes dos macacos. É este o “meu” sentido da vida.

Assinado: Planeta Terra

O sentido da minha vida é ser como sou, brincar, aprender, partilhar, ter educação, ter comida e ter uma família. Amar-me a mim, à minha família e à minha melhor amiga. Ter amigos e ser feliz.

Mas isso é só por enquanto porque o sentido da minha vida vai mudar, porque nós também mudamos!

Para mim o sentido da vida é ter alegria, paz, amor, felicidade, ter melhor amiga e outros amigos, ter família.

Quando falámos sobre isto nas aulas surgiu-me uma questão: “Quem é que criou Deus?” Até agora ainda não obtive uma resposta, pois há muitas teorias, mas eu vou continuar a procurar.

E assim se passou um bocado de uma aula.

Sobre o sentido da vida há muitas opiniões pois temos todos gostos diferentes. Para o Duarte F. é jogar futebol, brincar etc.

Também aprendi que ao longo do tempo o sentido da vida vai mudando.

O sentido da vida para mim é cuidar do meu irmão e brincar com ele, ter família, ter amigos verdadeiros, confiar em nós próprios, descansar com a família, passar momentos bons e ser saudável.

Também é ter estagiárias tão boas como a Mariana e a Cláudia e ter a melhor professora do mundo: “A professora Catarina”.

O sentido da vida é qual o caminho que seguimos. Há dois caminhos, o mau ou o bom. Eu escolhi o bom.

Para mim o sentido da vida é ajudar os outros, ser feliz, ter família, ser amado, amar, ter carinho e ter às vezes pena dos outros por ex: Se um amigo teu cair, tu não vais lá e dizes: és mesmo tonto e trapalhão men sabes andar! Mas deves chegar-la e ajudá-lo a levantar-se.

Isto tudo é o que eu acho o que se deve fazer, mas aos outros não digo nada...

Para mim, o sentido da vida é os seres humanos ajudarem-se uns aos outros.

O que me torna feliz é quando alguém me faz alguma coisa boa e quando eu ajudo alguém.

Também me faz feliz ter família e amigos. Eu acho que nós existimos para ajudar o mundo, mas a maior parte das pessoas faz pior.

Quem nos criou acho que foi Jesus.

Penso que vimos dos macacos que são a nossa antiga geração.

O que me faz feliz é ajudar, fazer os outros felizes e brincar com os outros.

Quem me criou foram os meus pais e Deus.

O objetivo da vida humana é viver feliz.

Existimos para cuidar de nós, para ajudar e trabalhar.

E nós vimos da nossa mãe.

O que me torna feliz é ter uma família que goste de mim. Há pessoas que dizem que Deus é que nos criou mas estão errados. A nossa família, a professora e os amigos é que nos criaram.



