

Refletindo e investigando a Prática Pedagógica em Educação de Infância: O contributo da Filosofia para Crianças na Educação Pré-Escolar

Relatório de Prática de Ensino Supervisionado

Sarah Fernandes Marques

Trabalho realizado sob a orientação de
Maria José Nascimento Silva Gamboa

Leiria, abril de 2022

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
POLITÉCNICO DE LEIRIA

INTERVENIENTES NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Professora Maria José Gamboa: Professora supervisora da Prática em contexto de Creche e Jardim-de-Infância I e II.

AGRADECIMENTOS

Chegando agora ao fim desta jornada pela Educação de Infância, é tempo de agradecer a todas as pessoas que me apoiaram e me incentivaram ao longo de todo o meu percurso.

Um agradecimento especial à professora supervisora pelo seu apoio, sabedoria, competência e rigor científico e pedagógico, assim como a todos os professores que me acompanharam ao longo destes anos.

Um profundo agradecimento aos meus pais e irmão que, mesmo à distância, conseguiram transmitir amor e coragem. Obrigada por me ajudarem a dissipar as minhas incertezas e me darem a força necessária para concluir esta etapa importante da minha vida.

A todas as educadoras e auxiliares de ação educativa por todo o carinho e apoio. Profissionais de educação que me inspiraram e me guiaram nas minhas escolhas.

Às crianças com quem tive o privilégio de partilhar aprendizagens, por me fazerem ter cada vez mais certezas, dia após dia, que a Educação de Infância é o caminho que quero seguir.

E por fim, mas não menos importante, um agradecimento à minha colega e amiga Carolina, por toda a cumplicidade, apoio e carinho ao longo destes dois anos. Foi um orgulho imenso partilhar estas experiências com uma pessoa tão motivada e dedicada.

Um sincero OBRIGADO.

RESUMO

O presente relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, (ESECS/ Politécnico de Leiria) surge com o intuito de tornar visíveis as aprendizagens mais significativas experienciadas nos diferentes contextos da Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Na primeira parte, dá-se a conhecer a dimensão reflexiva realizada em contexto de creche Na segunda parte, apresenta-se a dimensão reflexiva relativa ao contexto de Jardim-de-Infância I (realizado na rede privada) e na terceira parte, a dimensão reflexiva inerente ao contexto de Jardim-de-Infância II (realizado na rede pública), assim como a dimensão investigativa realizada no 3.º semestre do mestrado.

O ensaio investigativo desenvolvido com 22 crianças (com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos) procura identificar evidências da influência da Filosofia para Crianças, enquanto estratégia para desenvolver o pensamento crítico em crianças da educação pré-escolar.

Este estudo qualitativo, de carácter descritivo, recorreu ao vídeo como instrumento de recolha de dados. As gravações, transcritas e sujeitas a uma análise de conteúdo, originaram um conjunto de resultados que confirmaram que as sessões de Filosofia para Crianças tiveram um impacto no grupo de crianças, na medida em que lhes permitiram pensar e partilhar o seu posicionamento face ao universo de visões do mundo e de valores presentes nos textos escolhidos para a exploração dos diferentes temas.

Palavras-Chave: Filosofia para Crianças; Pensamento crítico; Literacia; Educação Pré-Escolar.

ABSTRACT

The present report, carried out within the scope of the master's degree in Pre-School Education, (ESECS/ Polytechnic of Leiria) aims to highlight the most significant learning experiences in different contexts of Supervised Teaching Practice (PES).

In the first part, the reflexive dimension carried out in the context of day care is presented. In the second part, the reflective dimension related to the context of Kindergarten I (carried out in the private network) is presented and in the third part, the reflective dimension inherent to the context of Kindergarten II (carried out in the public network), as well as the analytical dimension carried out in the 3rd semester of the master's degree.

The exploratory essay developed with 22 children (aged 3 to 5 years old) pursued to classify influence evidence of Philosophy for Children, as a strategy to develop critical thinking in preschool children.

The present qualitative and descriptive study used video as a data collection tool, the recordings, transcribed and subject to a content analysis, deployed a set of results that confirmed that Philosophy for Children sessions had an impact on the group of children, insofar as they allowed children to think and share their position in relation to the universe of worldviews and values present in the texts chosen for the investigation of the different themes.

Key words: Philosophy for Children; Critical thinking; Literacy; Preschool Education.

ÍNDICE GERAL

Intervenientes na Prática de Ensino Supervisionada	II
Agradecimentos	III
Resumo	IV
Abstract.....	V
Índice geral	VI
Índice de fotografias	VIII
Abreviaturas.....	IX
Introdução.....	1
Parte I – Prática de Ensino Supervisionado em contexto de Creche	3
Capítulo I – Interagir com as crianças em creche – desafios educativos.....	4
Parte II – Prática de Ensino Supervisionado em contexto de Jardim-de-Infância I	13
Capítulo II – Viver e ser no Jardim-de-Infância	14
Parte III – Prática de Ensino Supervisionado em contexto de Jardim-de-Infância II.....	21
Capítulo III – Experiências e desafios no Jardim-de-Infância na rede pública	22
Capítulo IV – Viver uma experiência de investigação: A Filosofia para Crianças na Educação Pré-Escolar	28
1 - Enquadramento Teórico	28
1. Pensamento crítico em contexto de Jardim-de-Infância	28
1.1. Definição pensamento crítico	28
2. Filosofia para Crianças.....	30
2.1. Os contributos da Filosofia para Crianças na Educação Pré-Escolar. ..	30
3. Literatura para a infância em Jardim-de-Infância	33
3.1. Dos valores da literatura para a infância ao papel do educador.....	33
3.2. Critérios de seleção de livros	34
4. As potencialidades da Literatura infantil aliada à Filosofia para Crianças..	36
2 - Metodologia.....	37
2.1. Apresentação do tema e problemática	37
2.1.1. Pergunta de partida e objetivos da investigação.....	38
2.2. Desenho da Investigação	39
2.2.1. Paradigmas e Método de Investigação	39
2.3. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados	40
2.4. Participantes e contexto do estudo.....	40
2.5. Procedimentos	41

2.6. Apresentação e discussão dos resultados.....	61
2.7. Conclusão do estudo.....	75
2.8. Limitações e desafios.....	77
Conclusão do Relatório	78
Referências Bibliográficas.....	80
Anexo I – Planificação semanal de dia 26 a 28 de outubro	1
Anexo II – Planificação semanal de dia 10 a 12 de maio	8
Anexo III - Autorização para Recolha de Dados	1
Anexo IV – Recolha de dados: calendarização e contextualização.....	1
Anexo V – Transcrição e análise dos registos videográficos	3

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Figura 1:Proposta Creche - Pompons	10
Figura 2: Proposta Creche – Pompons	10
Figura 3: Votações das personagens, tempo e espaço da história.	19
Figura 4: Características da narrativa da história sobre os caracóis	19
Figura 6: Momento de leitura	24
Figura 5: Manifestação para a proteção da natureza	24
Figura 7: Desenho da criança B.....	55
Figura 8: Desenho da criança A	55
Figura 9: Desenho da criança D	56
Figura 10: Desenho da criança G	56

ABREVIATURAS

EI – Educação de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

FpC – Filosofia para Crianças

JI – Jardim-de-Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PP – Prática Pedagógica

PES – Prática de Ensino Supervisionada

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais/Instituto Politécnico de Leiria que decorreu entre setembro de 2020 e janeiro de 2022. Este relatório visa dar a conhecer o projeto de investigação realizado sobre a influência da Filosofia para Crianças no desenvolvimento do pensamento crítico. Contém também as reflexões realizadas durante as Unidades Curriculares de Prática Pedagógica em Ensino Supervisionado (Creche e Jardim de Infância I/IPSS e Jardim de Infância II/rede pública).

Este relatório surge com o intuito de demonstrar, os pontos essenciais do que é ser educador de infância, quais os desafios que enfrentei e a forma como mobilizei todos os conhecimentos adquiridos ao longo destes anos para crescer e viver intensamente a educação de infância. Este Ensino Supervisionado permitiu entender que

Diariamente recebemos o futuro, fazemos viver o presente, conscientes, ou não, de que as nossas ações influenciarão aqueles que nos são confiados, que marcamos o início destes anos de educação/vida escolar que estão prestes a viver e a experimentar. Temos de estar conscientes disto (Inácio, s.d.).

O relatório encontra-se dividido em três partes: a primeira parte engloba o capítulo centrado nas experiências da Prática de Ensino Supervisionada – Creche, intitulado “Interagir com as crianças em creche – desafios educativos”. De referir que a Prática de Ensino Supervisionada realizada no contexto de creche ocorreu numa Creche/Jardim-de-Infância privado. Neste capítulo abordam-se as especificidades da abordagem metodológica em prática neste contexto, nomeadamente no que concerne os espaços, o papel do educador, as relações entre as crianças e os adultos. Salientam-se também as experiências vivenciadas e as aprendizagens pessoais e profissionais, assim como os desafios ultrapassados e as aprendizagens realizadas durante a PP realizada à distância, dado às circunstâncias de pandemia.

A segunda parte diz respeito às vivências da Prática de Ensino Supervisionada - Jardim de Infância I, com o capítulo “Viver e ser no Jardim-de-Infância”. A terceira parte faz alusão à Prática de Ensino Supervisionada – Jardim-de-Infância II e organiza-se em dois

capítulos: o primeiro intitulado “Experiências e desafios no Jardim-de-Infância na rede pública” apresenta-se a reta final desta caminhada, realizada numa instituição pública. Destacam-se duas experiências vivenciadas - a diferenciação pedagógica e a avaliação por portefólio.

O segundo capítulo, “Viver uma experiência de investigação: Filosofia para Crianças na Educação Pré-Escolar”, apresenta o estudo realizado no contexto de Jardim-de-Infância que visou a análise de evidências de construção de pensamento crítico em momentos dedicados à Filosofia para Crianças com participantes com 5 anos de idade. Num primeiro momento aborda-se o pensamento crítico no Jardim-de-Infância, qual o lugar da Filosofia para Crianças na educação Pré-Escolar e o contributo da literatura para a infância no JI. Num segundo momento, apresenta-se a metodologia de investigação, os resultados e sua discussão, justificando a pertinência do estudo para a Educação de Infância (EI).

No final do relatório apresenta-se uma conclusão inerente a todo o trajeto formativo realizado durante a PES e onde são salientadas as experiências vivenciadas, as dificuldades, assim como as aprendizagens pessoais e profissionais. O presente documento constitui-se como sendo o culminar de um percurso formativo, espelhando as aprendizagens identificadas como as mais significativas.

Parte I – Prática de Ensino Supervisionado em contexto de Creche

Capítulo I – Interagir com as crianças em creche – desafios educativos

Desde muito cedo as crianças aprendem de forma ativa, seja a partir das interações entre adulto-criança, criança-criança ou através da exploração de materiais que as rodeiam e que se encontram ao seu alcance. Segundo Post e Hohmann (2011), a partir destas explorações, as crianças “passam a confiar nos pais e nas pessoas que cuidam deles em termos de atenção, apoio e desenvolvimento das suas acções, escolhas e modos de comunicar” (Post & Hohmann, 2011, p. 11). Desta forma, é fundamental que os educadores tenham em conta a maneira como as crianças aprendem, desenvolvem e interagem naturalmente, para assim, oferecer experiências que contemplem as suas necessidades e interesses, uma vez que a “holicidade do modo de exploração do mundo que caracteriza a criança pequena” apela para uma “perspetiva de aprendizagem-ensino integrada que possa responder à natureza da criança” (Formosinho & Araújo, 2018, p. 13). É deveras importante destacar que, as crianças, tal como Loris Malaguzzi defende, são seres competentes dotados de agência, pelo que devem ser ouvidas e respeitadas (Fochi P. S., 2015) e, também por isso, o seu envolvimento e participação nas atividades deve ser estimulada.

As crianças pequenas, ao interagir com os adultos, “desenvolvem um sentimento de confiança em si próprios e nos outros que lhes permite tornarem-se curiosos e autónomos na sua aprendizagem” (Post & Hohmann, 2011, p. 12). Este é um aspeto a considerar uma vez que esta interação é fundamental na aprendizagem ativa, sendo muitas vezes descrita em modelos e abordagens pedagógicas. Esta relação auxilia e motiva a criança em tomar iniciativas e concretizar os seus desejos de explorar com os sentidos. Sendo assim é importante que os adultos compreendam o quanto estas explorações “auto-motivadas das crianças lhes proporcionam experiências-chave” que se traduzem numa aprendizagem fundamental para “o crescimento e desenvolvimento humano saudável” (Post & Hohmann, 2011, p. 12). Piaget defende o papel ativo das crianças no processo de aprendizagem e conseqüente desenvolvimento cognitivo, uma vez que considera a criança como “um ser ativo e criativo na construção e interpretação da realidade e do conhecimento, permitindo-lhe uma adaptação cada vez melhor ao ambiente que a rodeia” (Tavares et.al., 2007, p. 45).

Em contexto de creche, estamos perante crianças ainda muito novas, com necessidades e interesses crescentes, que evoluem e se desenvolvem de forma singular e para tal

necessitam de um apoio direcionado por parte dos adultos e de experiências de exploração ricas, que podem ser concretizadas por meio de interações com materiais diversos, dando a possibilidade às crianças de manusear, explorar e brincar. Mais do que dar liberdade para a criança inventar e criar, brincar pressupõe uma forma de expressar-se para o mundo. Segundo Paulo Fochi, aprender através da exploração e experiência é fundamental e deve ser o ponto de partida para o planejamento e organização do contexto educativo, de forma a poder sustentar “uma didática para creche que tenha o brincar como potencializadora das descobertas das crianças” (Fochi, 2019, p. 88).

Nesta linha de pensamento, Elinor Goldschmied defende uma perspectiva pedagógica que destaca a necessidade de implementar a qualidade das oportunidades lúdicas na creche, de forma a “proporcionar uma experiência agradável à criança e fomentar o desenvolvimento da sua concentração e persistência (Formosinho & Araújo, 2018, p. 151). Atendendo a características específicas do desenvolvimento sensório-motor das crianças numa determinada faixa etária, surge o cesto dos tesouros e o jogo heurístico, propostas de jogo que inspiraram outras tais como as bandejas de experimentação, uma proposta que dá continuidade à sequência de atividades. Estas propostas investigativas oferecem às crianças a oportunidade de criar significados pessoais ou coletivos, devendo-se assim recorrer a diferentes tipos de materiais, nomeadamente objetos não-estruturados em quantidade e qualidade suficiente (Fochi P. , 2019). Através destas propostas, o adulto consegue observar o grupo de crianças e aprender mais sobre a sua maneira de pensar e interagir com os diversos materiais tal como com os seus pares.

Em contexto de prática pedagógica, surgiu a oportunidade de pôr em prática estas propostas que se revelaram ser muito interessantes tanto para as crianças mas também para mim, uma vez que foi possível observar o comportamento das crianças e o crescente envolvimento e colaboração entre pares, na partilha de materiais e no processo de observação e posterior imitação de ações por parte de alguns elementos do grupo. As diversas atividades que foram desenvolvidas com o grupo despertaram curiosidade individual de cada criança e proporcionaram oportunidade de se questionarem e testarem novas formas de interagir e brincar. Nestas propostas, o educador desempenha o papel de observador, deixando à criança a liberdade de escolher o caminho da sua aprendizagem. Deste modo, cabe também ao educador uma boa preparação e planejamento da atividade, de forma a antecipar e evitar a sua intervenção no momento de exploração. Segundo Hawkins (1997), o respeito pela criança parte da organização do contexto e do ambiente

educativo, para que este valorize os interesses e potencialidades das crianças, que proporcionam o seu envolvimento e desenvolvimento do pensamento.

Reforçando a ideia de que a observação é a chave para o melhor conhecimento das crianças e do grupo, é fundamental perceber de que forma as crianças se desenvolvem, mantendo uma especial atenção às fases de desenvolvimento infantil dentro da faixa etária do grupo. Obter uma visão holística de cada criança permite guiar a nossa intervenção, com o intuito de identificar de que forma podemos auxiliar as crianças nas suas aprendizagens. Assim, o educador deve ter em conta as características individuais da criança, com especial atenção ao seu desenvolvimento físico e sensorial, cognitivo e linguístico, assim como o desenvolvimento psicossocial. Desta forma, é importante que os educadores desenvolvam uma escuta ativa das crianças, e em nenhum caso deve cometer o erro de comparar crianças relativamente às suas aprendizagens e desenvolvimento. Cada criança é um ser individual e único, e por consequente, as crianças aprendem e reagem de maneiras diferentes, cabendo ao educador observar e testar diferentes estratégias que se adequem e facilitem a aprendizagem das mesmas.

A instituição na qual se realizou a Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto de creche foi o Colégio Infantil - Cubo Mágico, localizado na freguesia dos Marinheiros em Leiria. Este contém um berçário, quatro salas de creche e duas salas de educação pré-escolar.

O grupo de crianças com quem interagi no âmbito PES, era composto por treze crianças de um ano de idade. Dentro do grupo foi possível dividi-las em três minigrupos, consoante o seu desenvolvimento e as aprendizagens. Apesar da diferença que os separa ser apenas de alguns meses, foi possível observar diferenças significativas no desenvolvimento motor, emocional e linguístico (Papalia & Feldman, 2013). No desenvolvimento pessoal e social, relativamente à autonomia, todas as crianças usavam fralda, sendo que apenas duas iniciaram a aprendizagem do bacio, a pedido dos pais e pelo facto de começarem a adquirir a noção de que têm de ser mudados quando efetuam as necessidades fisiológicas. As crianças não eram autónomas na sua higiene precisando de ajuda do adulto, dado expectável dado a sua faixa etária, no entanto, mostravam interesse e prazer nos momentos de higienização, reconhecendo o que iriam fazer nesse momento.

O grupo era muito individualizado, isto é, cada criança explorava o espaço e os materiais de forma individual, não existindo ainda brincadeiras/ interação entre pares, e as

brincadeiras preferidas ainda não se encontravam definidas. No entanto foi possível observar o interesse crescente pelas brincadeiras de faz de conta nas crianças mais velhas.

No desenvolvimento cognitivo, as crianças mais velhas compreendiam as instruções, mas a maioria ainda não se expressava de forma clara, apesar de todas serem capazes de identificar e responder pelo seu nome. Alguns elementos do grupo comunicavam com maior facilidade, mas só produziam algumas sílabas e palavras simples (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). Relativamente ao conhecimento do mundo, a maioria das crianças ia ganhando a perceção de elementos como os animais, as cores primárias, partes do corpo, os alimentos, e o vestuário. O grupo gostava de brincar ao ar livre e explorar jogos sensoriais, onde experimentavam sons, temperaturas, e texturas diferentes. As crianças mais velhas estavam progressivamente a ganhar interesse pelas histórias.

Em relação à organização dos espaços, foi possível acompanhar mudanças significativas quanto à organização das áreas. Estas mudanças tinham como objetivo adaptar os diferentes espaços consoante os interesses e as necessidades de desenvolvimento das crianças, tratando-se de uma organização flexível ao longo da semana. As criações das crianças eram expostas ao nível do campo de visão do grupo, o que considero ser fundamental para a construção e valorização das crianças, uma vez que as fotografias e desenhos serviam para que as crianças pudessem reconhecer-se a si e aos pares e identificar o que foi realizado em grande ou pequeno grupo. É perceptível a vantagem de ter uma área com espaços livres de maneira a que as crianças possam brincar livremente, e ter acesso a todos os materiais presentes na sala, sem que estes precisem de ajuda do adulto para obter algo (Post & Hohmann, 2011). Com a possibilidade de terem um espaço livre, as crianças podem fazer as brincadeiras que assim entenderem, sem estarem confinados a espaços pré concebidos pela educadora. Relativamente à escolha de materiais presentes na sala, tendo em conta a perspetiva de Reggio Emilia, a escolha dos mesmos deve dirigir-se para a “necessidade de criação de um ambiente multissensorial” rico em estimulação sensorial (Formosinho & Araújo, 2013, p. 39).

Em contexto de aprendizagem ativa para as crianças, os horários e as rotinas são imprescindíveis para o seu bem-estar. Permitem que “as crianças antecipem o que vai acontecer em seguida” embora estes devam ser igualmente flexíveis “para favorecerem ritmos e temperamentos individuais” (Post & Hohmann, 2011, p. 15). Neste sentido, em ambiente de prática, foi essencial observar com atenção e perceber as rotinas instituídas

na sala. A estas informações acresce a individualidade de cada criança (a nível de desenvolvimento, aprendizagens, experiências, ritmo), todos eles elementos preciosos que permitem um trabalho de reflexão e planeamento com vista o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, tendo em conta todos os critérios de cada uma (Carvalho & Portugal, 2019). A observação e caracterização das crianças, realizada no início da PES permitiu pensar em propostas de intervenção pedagógicas próximas não só dos seus interesses mas também das suas necessidades.

Ainda relativamente às rotinas, um dos aspetos que mais valorizo nesta PES foi o de ter tido a oportunidade de participar nos momentos de refeição do grupo de crianças. Segundo Inácio (s.d.) estes “momentos de rotina, nomeadamente da refeição, não deixam de ser espaços importantes para a construção de conhecimento, de desenvolvimento de competências, de aproximação das crianças e (...), de reconhecer as necessidades de cada criança” (Inácio, "Vá lá, é só mais uma colher de sopa. (...)"). Aprendi que estes pequenos momentos eram de grandes aprendizagens, pois “ajudam as crianças a construir uma noção de comunidade, de respeito e de dever em relação ao que é seu e aos outros” (*Ibidem*).

Mediante o contexto de pandemia mundial a que estamos sujeitos, esta prática pedagógica revelou ser mais desafiadora. No meu caso em particular, fui diagnosticada com a SARS-CoV-2 que me levou a ficar privada de prática presencial durante um período de tempo. Considero que esta situação me prejudicou a nível da aquisição de aprendizagens e até mesmo emocionalmente, pois as práticas permitem uma abordagem mais objetiva e significativa a nível de experiência junto do grupo de crianças. Uma vez que se trata do contexto de creche, as crianças assim como as mestrandas necessitam desenvolver um vínculo muito grande para permitir um maior envolvimento do grupo nas propostas partindo dos seus interesses observados em contexto educativo. Acresce a isto, o facto de as experiências e as aprendizagens no terreno serem mais significativas na prática, uma vez que não existem orientações pedagógicas claras para a educação em creche que permitam

aos profissionais monitorizar e aperfeiçoar as suas práticas com base na observação e reflexão” o que vem a prejudicar a qualidade das intervenções e

“contribui para que o processo de intencionalidade educativa se limite à alusão a alguns aspetos do desenvolvimento (Carvalho & Portugal, 2019, p. 13).

Contudo, o trabalho desenvolvido à distância, em colaboração com a colega de prática foi fundamental para o desenvolvimento de competências significativas. Tive a oportunidade de aprofundar temas inerentes à educação de infância em creche a partir de diversas leituras, o que me permitiu conhecer novos autores de referência para a educação de infância e aprofundar o meu conhecimento sobre a aprendizagem e desenvolvimento das crianças nestas faixas etárias.

Para uma melhor compreensão da observação que realizei ao longo da prática senti a necessidade de pesquisar, principalmente sobre as diferentes pedagogias participativas, nomeadamente a abordagem Reggio Emilia – principal inspiração do colégio infantil onde realizei a minha prática. Através de diversas leituras sugeridas pela pedagoga do colégio, foi-me possível conhecer um autor muito influente nomeadamente para a educação de infância no Brasil – Paulo Fochi, o que me levou a interessar-me pelos seus livros e participar numa formação *online*, inerente ao brincar heurístico. Outro conceito que desenvolvi a partir deste autor foi a importância da documentação pedagógica em creche. Este tem sido um tema muito abordado nas diferentes unidades curriculares deste semestre, pois a partir desta, é possível realizar uma reflexão sobre acontecimentos decorrentes do quotidiano das crianças. Assim, percebi que a documentação pedagógica não se limita “apenas ao campo da visibilidade dos percursos das crianças” tais como registos e documentos, tratando-se de uma “atitude ética para tornar visível a competência das crianças, e ao mesmo tempo, de tornar pública a importância da instituição e de seus profissionais” para as crianças (Fochi, 2018, p. 154). Desta forma, a documentação é vista como um elemento fundamental do trabalho de interpretação, contestação e transformação que os educadores realizam a partir do trabalho das crianças, que implica “processos basilares na ação pedagógica do adulto, nomeadamente a escuta, a observação e a recolha e interpretação de documentos” (Formosinho & Araújo, 2013, p. 63).

Após pesquisar sobre algumas pedagogias, compreendi melhor a importância que é dada à brincadeira livre. Apesar de não ser uma brincadeira dirigida, ou seja, com uma intencionalidade educativa definida, é uma forma de as crianças realizarem inúmeras aprendizagens, principalmente em colaboração com os colegas. Após a observação e

pesquisas realizadas compreendi a importância da brincadeira ao ar livre, principalmente no contexto de pandemia. Neste sentido, Neto (2020) alerta para as consequências do confinamento, e sobretudo para o facto de as crianças não terem liberdade para brincar no exterior, já antes da pandemia, e refere que a permanência em casa poderá originar um “aumento de problemas de literacia motora e relacional”, mas por outro lado as crianças estão a ter a “oportunidade de desenvolver mais literacia digital” (Neto, 2020, p. 21). Relativamente aos desafios a que todos os profissionais de educação estão a ser submetidos, considero importante que os educadores de infância estejam incluídos em planos de formação avançada em tecnologias, com o intuito de preparar os profissionais a esta nova forma de interagir com as crianças, tornando-se assim imprescindível que os educadores se sintam preparados a enfrentar a eventualidade deste cenário vir a prolongar-se, garantindo conteúdos digitais e mantendo o contacto com as crianças, de forma a promover estratégias de inclusão, atendendo sempre às suas necessidades e interesses.

Como forma de concretizar e ilustrar as reflexões atrás apresentadas, importa agora dar conta de uma atividade que considere particularmente importante para o desenvolvimento das crianças e para a minha formação (ver anexo I). Uma vez que o grupo mostrava interesse pela exploração de diversos materiais, optou-se por propor a criação de um painel com pompons de lã. Com esta atividade pretendeu-se que desenvolvessem a motricidade fina, ao agarrar os materiais utilizando os dedos em movimento de pinça, e na colocação livre dos pompons no painel. Foi possível verificar que todos os grupos reagiram de forma diferente ao que lhes foi proposto, interagindo com os objetos de inúmeras maneiras: colaram e descolaram os pompons no painel, colocaram as mãos na fita-cola levando-as à boca de seguida.



Figura 1: Proposta Creche – Pompons



Figura 2: Proposta Creche - Pompons

No âmbito desta atividade, uma das crianças superou as minhas expectativas, ao iniciar a colagem num dos lados do painel, apenas de pompons de cor azul, e removendo os restantes que outras crianças tinham colocado que não eram azuis. Este comportamento intrigou-me, pelo que decidi dar à criança um pompom cor-de-rosa, para ver o que faria com ele. Observei a criança a hesitar, mas rapidamente identificou um pompom rosa colado no outro lado do painel e foi colar o seu ao lado. De seguida, foi buscar mais pompons cor-de-rosa e colocou-os junto dos dois primeiros. Esta criança demonstrou ser capaz de classificar e organizar os pompons, considerando a cor como um atributo de ligação entre eles. (Silva I. L., et al., 2016). Este interesse manifestado pela criança na classificação dos objetos foi o ponto de partida para novas experiências que lhe permitiram adquirir novas aprendizagens, como por exemplo, novas características dos objetos, comparar agrupar. Desta forma, é de realçar a importância da observação que permitiu o germinar de uma proposta interessante e potenciadora de novas aprendizagens.

Compreendi igualmente a importância de pesquisarmos para que possamos construir o nosso próprio conhecimento. Considero, que enquanto educadoras de infância, devemos estar em permanente reflexão e realizar diversas pesquisas. No meu caso, após o exercício de pesquisa e reflexão entendi melhor a forma de utilização de alguns conceitos, assim como tive oportunidade de explorar diversas pedagogias. Apesar do conhecimento previamente adquirido, senti necessidade de pesquisar e informar-me melhor sobre a utilização de pedagogias participativas. Após este exercício percebi que é fundamental estarmos atentos aos estudos desenvolvidos por outros profissionais, que nos possam auxiliar para percebermos determinadas situações, mas também para sustentar as nossas ideias e reflexões, de forma a organizar melhor o nosso pensamento e desenvolver o nosso espírito crítico. Neste sentido, sinto que todas as leituras foram fundamentais para a construção do meu conhecimento, mas também as diversas tarefas e desafios lançados pelas cooperantes e pela professora supervisora foi um incentivo para melhorar aspetos que considero também muito importantes, como a escrita e a fundamentação. Na elaboração destas tarefas senti-me desafiada a pesquisar e refletir, o que contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Para finalizar, considero que o meu percurso nesta Prática de Ensino Supervisionada II foi positivo e deu-me inúmeras ferramentas de trabalho para o futuro. Após a realização desta unidade curricular, sinto que desenvolvi determinadas capacidades que me irão ser úteis, tanto como estudante, mas principalmente como futura profissional de educação.

Apesar de ter sido uma mais-valia a participação em todas as atividades desta unidade curricular, considero que ainda existem muitos aspetos que podem ser melhorados. Assim sendo, o meu objetivo é continuar a crescer e a evoluir enquanto pessoa e profissional.

Parte II – Prática de Ensino Supervisionado em contexto de Jardim-de-Infância I

Capítulo II – Viver e ser no Jardim-de-Infância

À semelhança do primeiro semestre, uma vez que a PES em Educação de Infância – JI-I decorreu na mesma instituição, a abordagem em que esta se inspira, e a partir da qual foi desenvolvida a prática é a abordagem de Reggio Emilia. Trata-se de uma abordagem educacional onde as crianças ocupam o lugar central nas suas aprendizagens e no seu desenvolvimento, e são vistas como “sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades” (Edwards, et al., 2016, p. 108). Esta abordagem parte de uma escuta atenta das crianças, dando-lhes toda a liberdade de que necessitam para explorarem cada uma a seu ritmo, tendo em conta os seus interesses e necessidades. A abordagem assegura ainda a “originalidade e a subjetividade sem criar o isolamento do indivíduo, e oferece às crianças a possibilidade de confrontarem situações especiais e problemas como membros de pequenos grupos de camaradas” (*Ibidem*).

Os educadores, segundo Reggio Emilia, devem ter em conta a forma como as crianças aprendem, desenvolvem e interagem naturalmente, para assim, promover experiências que contemplem as suas necessidades e interesses, uma vez que o modo de exploração que caracteriza a criança pequena apela para uma “perspetiva de aprendizagem-ensino integrada que possa responder à natureza da criança” (Formosinho & Araújo, 2018, p. 13). Devem ainda, em conjunto com as famílias, “ajudar as crianças a descobrir respostas e, mais importante ainda, ajudá-las a indagar a si mesmas questões relevantes” (Edwards, et al., 2016, p. 108).

Nesta linha de pensamento, e destacando a importância da observação enquanto ferramenta que possibilita o melhor conhecimento das crianças e do grupo, é fundamental que o educador tenha em consideração a forma como as crianças se desenvolvem, mantendo uma especial atenção às fases de desenvolvimento infantil dentro da faixa etária do grupo. Obter uma visão holística de cada criança, permite guiar a sua intervenção, com o intuito de auxiliar as crianças nas suas aprendizagens e desenvolvimento.

Uma das aprendizagens que retiro a partir da observação do grupo foram as relações entre pares nos momentos de brincadeira. Tratando-se de uma sala composta por crianças com idades de pré-escolar, foi possível observar diversas particularidades relacionadas com as relações entre pares em diversos momentos de brincadeira e perceber a influência do género dentro destas. Segundo Papalia e Feldman (2013) as meninas e os meninos com

idades de pré-escolar tendem a não brincarem juntos. Contudo, quando o fazem “geralmente brincam com brinquedos «masculinos» como carros e caminhões ou blocos” (Papalia & Feldman, 2013, p. 300). Com base em diversos momentos de prática, foi possível averiguar esta afirmação.

Tendencialmente as meninas da sala envolviam-se em brincadeiras simbólicas e de faz de conta com enfoque em relacionamentos sociais e cuidados, como por exemplo brincadeiras envoltas na casinha; os meninos participavam em brincadeiras de exploração ou de faz de conta que envolviam rivalidades, como por exemplo batalhas simuladas. Salvo algumas exceções, podemos afirmar que existe uma tendência para as brincadeiras, as meninas e meninos mostram preferência na escolha de parceiros de brincadeiras do mesmo sexo, uma vez que estes mostram preferências pelos mesmos tipos de brincadeiras, sejam elas mais calmas para as meninas e mais energéticas para os meninos, independentemente da cultura ou influências sociais (Papalia & Feldman, 2013).

Contudo, uma vez que dispunham de diversos materiais de fim aberto (denominação dada aos materiais reciclados que permitem diversos fins para propostas de atividades e explorações das crianças - abordagem Reggio Emilia), as crianças recorriam a estes para complementar as suas brincadeiras, através da construção de diversas estruturas, tais como pontes, bancas de venda, percursos de obstáculos. Nestas construções meninos e meninas brincavam em conjunto, sem que aqui existissem separações de género, ao que acresce o sentimento de que as meninas têm maior versatilidade nas brincadeiras, e de que os materiais de fim aberto são ferramentas imprescindíveis nas salas de educação pré-escolar, pois permitem que meninos e meninas se envolvam em brincadeiras comuns, sem que existam limites sociais e/ou culturais em torno da classificação/separação das brincadeiras relativas ao género, para além de contribuir para o florescer da sua imaginação e o desenvolvimento e aprendizagem de diversas competências sociais e cognitivas.

No que concerne a organização dos espaços, foi possível acompanhar mudanças significativas quanto à organização das áreas na sala. Estas mudanças tinham como objetivo adaptar os diferentes espaços consoante os interesses das crianças, tratando-se de uma organização flexível ao longo das semanas, podendo sofrer alterações radicais perante as sugestões das crianças, como por exemplo na introdução de uma caixa de areia, e alargamento da área das construções e conseqüente introdução de novos recursos, para

permitir às crianças desenvolver novos projetos. Segundo a abordagem de Reggio Emilia, o ambiente é visto como um terceiro educador, pois educa em conjunto com os educadores. Segundo Loris Malaguzzi (1984) citado por Edwards, et al. (2016):

Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para a sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele (Edwards et al., 2016, p. 148).

Desta forma, as paredes da sala foram acolhendo novas cores e texturas, evidenciando as aprendizagens das crianças assim como o trabalho desenvolvido em conjunto com os educadores, que após um longo trabalho de seleção e organização de diversos registros, tornavam visíveis as suas intencionalidades e, em tempos normais, contariam com a participação das famílias, de forma a promover um espaço único, que evidencia o trabalho de todos: as “suas vidas pessoais, a história de suas escolas, as muitas diferenças culturais e um sentido de opções bem pensadas” (Edwards et al., 2016, p. 149). No entanto, as mudanças na sala não se limitam à organização das diferentes áreas e materiais, pois também pode acolher novos companheiros, como foi o caso dos caracóis, recolhidos por um pequeno grupo de crianças no exterior da instituição, e que foram o ponto de partida para o projeto desenvolvido por esse mesmo grupo.

Algumas destas dimensões podem ser comprovadas na planificação do dia (ver anexo II), dedicada à conclusão da primeira fase do projeto. Assim, relativamente à realização do projeto “À descoberta dos caracóis”, num primeiro momento as crianças partilharam o que sabiam sobre o tema e foram recolhidas questões e curiosidades do grupo sobre o tema - assentavam principalmente na alimentação e características físicas do animal sobre o qual se queria pesquisar.

O projeto, que agora sucintamente se apresenta, foi desenvolvido seguindo as diversas etapas descritas por Kats et. al. (1998). O trabalho realizado em pequeno grupo permitiu o “confronto de diferentes perspectivas e pontos de vista, que conduz ao conflito cognitivo e aos processos de negociação partilhada e consensual” promovendo desta forma uma “aprendizagem individual num contexto de investigação e experimentação em grupo” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 131).

O projeto exigiu a implementação de uma prática constante e sistemática de “observar e documentar as conversas, os diálogos, as ações e experiências que as crianças realizam” uma vez que “a documentação constitui o ponto de partida para a *progettazione*” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 131). A *progettazione* define-se como sendo o processo de planificar no âmbito do projeto, segundo a abordagem de Reggio Emilia. Estes registos permitiram organizar e projetar possíveis experiências educativas, assim como pensar e antecipar as possíveis reações das crianças acerca das mesmas, e assim planificar em função das suas necessidades. É importante ainda destacar que “as crianças não são moldadas pela experiência, mas dão forma à experiência” (Edwards, et al., 2016, p. 91). Desta forma, as crianças realizaram pesquisas e a partir destas recolheram os materiais a incluir na casa dos caracóis, escolhendo um espaço onde incluir a mesma na sala. Todos os dias, no momento da manhã eram escolhidas duas crianças que iriam alimentar e limpar a casa dos caracóis. Junto a esta foram dispostos alguns materiais de observação e registo como lupas, lápis, folhas brancas e conchas de caracóis vazias.

Ao longo do projeto sentiram-se inúmeras dificuldades, começando pela planificação das diferentes experiências a desenvolver com o grupo. O grupo, sendo ele composto por apenas cinco crianças, as sugestões, debates e confronto de ideias tornavam-se pouco ricos, isso apesar do interesse demonstrado por cada elemento do grupo. Foi possível perceber que as crianças demonstravam ter imensos conhecimentos sobre o tema, e que as perguntas iniciais, que seriam o ponto de partida para a exploração aprofundada do tema não poderiam nascer da simples questão: “O que querem saber sobre o tema?”. Neste caso em específico, foi possível entender que, através das diferentes experiências e provocações preparadas para o grupo, as crianças eram confrontadas com novas perguntas, muitas delas interessantes e que permitiram a formulação de novas hipóteses a serem verificadas posteriormente.

Ainda ligado à planificação das diferentes experiências, outra dificuldade sentida foi na abrangência de todas as áreas do saber, com especial atenção à dimensão artística destacada na abordagem Reggio. De facto, neste modelo, as crianças são incitadas a “explorar a compreensão das suas experiências através de diferentes formas de expressão” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 125), as “Cem Linguagens” da criança. Neste modelo, as crianças são estimuladas a recorrer a diferentes formas de linguagens, como por exemplo as palavras, os gestos, os sons, os movimentos, a pintura, as construções, entre outras, pelo que a diversidade de linguagens utilizadas e experimentadas na representação de um mesmo tema permite às crianças “aprofundar e desenvolver os seus conhecimentos acerca do mesmo” (*Ibidem*). Neste sentido, considero que se poderiam ter explorado mais linguagens com as crianças, mas que, para tal, o projeto necessitaria de mais tempo, o que infelizmente não foi possível.

Ao longo do projeto a voz das crianças moldou mesmo em função dos seus interesses, como foi possível concluir partindo de um dos momentos do projeto que consistia na construção de uma narrativa para as restantes crianças da sala. Esta ideia nasceu do interesse que as crianças tinham pelas histórias e da imaginação incrível de duas crianças do grupo, que rapidamente envolveram o grupo com o seu entusiasmo, levando a que outras crianças da sala mostrassem interesse em participar em algumas fases da construção do livro, tal como a criação das ilustrações ou revisão do texto em conjunto. Para a construção da narrativa as crianças escolheram as personagens através de votos, e de seguida, partindo do esquema *Story Face*, definiram em conjunto as características da narrativa. Demonstraram imenso gosto em contar os votos dos amigos, fazendo predições como “só falta um voto para o jardim ganhar” e “escolhe o jardim para ganhar”. Depois de todos votarem, as crianças mostraram também capacidade para identificar o empate dentro de uma das categorias, o que explicaram ser “é quando tem pontos iguais, quando ninguém ganha”. Considero que esta proposta foi significativa para o grupo de criança,



Figura 2: Votações das personagens, tempo e espaço da história.



Figura 1: Características da narrativa da história sobre os caracóis

uma vez que lhes permitiu mobilizar noções matemáticas e desenvolver o seu pensamento lógico matemático (Silva et al., 2016).

Uma aprendizagem que considero importante, no âmbito destas dinâmicas construídas neste contexto e em particular neste projeto, uma vez que se relaciona com algo que eu aprecio imenso e que considero fundamental para o desenvolvimento da criança, diz respeito à leitura de histórias. Segundo Silva et al (2016),

é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler (Silva et al. 2016, p. 66).

Ao longo deste semestre tive a oportunidade de selecionar e levar à sala diversos livros. A seleção dos livros foi em si uma descoberta. Ora selecionava as histórias que achei que poderiam ajudar o grupo, quer relacionado com a alimentação, ou as relações entre pares; ora buscava livros com personagens específicas a pedido de algumas crianças, tais como dragões e tigres. Fui descobrindo inúmeras leituras, algumas que considero incontornáveis com as quais as crianças fruem de momentos de diversão e apelam à sua concentração e participação, dos quais *Shhh!* de Sally Grindley e *Catatuas* de Quintin Blake, histórias que nos marcam pelas suas ilustrações poderosas e texto simples. (ver

seleção de livros). Segundo Ramos e Silva (2014) “a associação do livro e da leitura a momentos de prazer, de encontro e de afetividade é outra preocupação que deve ser tida em conta na aproximação da criança ao livro, conotando positivamente os momentos de leitura partilhada” (Ramos & Silva, 2014, p. 169).

Ao longo das semanas senti-me muito confortável a ler histórias para as crianças, e considero que a cada leitura que faço, consigo de alguma forma melhorar a minha interpretação das mesmas e conseguir captar a atenção do grupo. Se outrora as crianças tendiam a dispersar, com o meu investimento nesta dimensão, moldando a minha voz e o meu tom consoante a reação/comportamento desejado por parte do grupo, consegui envolver as crianças na fruição das histórias escutadas.

Neste contexto de PES, a gestão do grupo nem sempre foi simples, mas considero que lidar com estes percalços durante a minha formação deu-me a possibilidade de procurar ajuda junto de outros educadores e técnicos de ação educativa e professores que desmistificaram diversos pontos e recomendaram algumas leituras que me permitiram tentar diferentes estratégias que me ajudaram nesse sentido. Algumas estratégias como as canções e jogos que captam a atenção e envolvem a participação das crianças foram muito utilizadas. A procura de caminho de solução também passou por um processo de adaptação e constante adequação do discurso, o que contribuiu para uma comunicação mais positiva com as crianças, e contribuiu para um maior sentimento de empatia nas relações adulto-criança e criança-criança. Tal como mencionado em reflexões semanais, mantenho que algumas das dificuldades com as quais fui confrontada foram superadas, algumas continuam em processo, e outras ainda estarão por vir. Desta forma quero e irei aproveitar todas as oportunidades que me são dadas para melhorar para me tornar na educadora de infância que ambiciono ser e para tal continuarem a esforçar-me, agora com mais ferramentas, mais experiências e mais garra.

Ao longo deste semestre tive a oportunidade de tentar, de errar, e voltar a tentar, de errar de novo e superar as minhas dificuldades. Tive a oportunidade de sentir na pele as preocupações de um educador, aprendi a valorizar aspetos menos positivos, e estes contribuíram para a minha aprendizagem, levando-me a refletir, adaptar e tentar novas formas de interagir com o grupo e pensar a educação.

Parte III – Prática de Ensino Supervisionado em contexto de Jardim-de-Infância II

Capítulo III – Experiências e desafios no Jardim-de-Infância na rede pública

Em conclusão da PES em Jardim-de-Infância II (rede pública), considero importante destacar os desafios e fragilidades sentidas, assim como evidenciar as aprendizagens realizadas ao longo do percurso com este grupo de crianças, tal como os diferentes momentos potencializadores de aprendizagem e desenvolvimento do mesmo.

A instituição na qual se realizou a Prática de Ensino Supervisionada foi o Jardim-de-Infância da Barosa, localizado na freguesia dos Marrazes e Barosa. Este contém duas salas de educação pré-escolar e quatro salas do 1.º CEB.

O grupo da sala B2 é composto por vinte e duas crianças, das quais dez são meninas e doze são meninos, com idades entre os três anos e os cinco anos. As crianças mais novas expressam interesses por jogos didáticos tais como puzzles, jogos de enfiamento, criações com plasticina e brincadeiras de faz-de-conta. Já as mais velhas apresentam preferência por jogos de construção com materiais diversos tais como, blocos peças de construção magnéticas e plasticina.

Relativamente ao desenvolvimento pessoal e social, quanto à autonomia apenas duas crianças apresentavam desenvolvimento comprometido no controlo dos esfíncteres. As crianças eram autónomas nos diferentes momentos de rotina, nomeadamente na alimentação, na higiene e cuidados pessoais. Contudo, algumas crianças solicitavam a ajuda do adulto para alguns destes momentos. Nos momentos de higienização e de transição de espaços, as crianças mais velhas mostravam interajuda perante os mais novos, sendo que cada criança era responsável por acompanhar e guiar duas crianças mais pequenas. É de destacar que neste grupo, existem crianças que apresentam uma autoestima alta, característica observada através do seu grande envolvimento e participação nas propostas orientadas, como por exemplo. A autoestima caracteriza-se pelo “julgamento que a criança faz sobre seu valor geral”. Desta forma, é baseada por uma “crescente capacidade cognitiva da criança de descrever e definir a si própria”. (Papalia & Feldman, 2013, p. 285).

As crianças demonstram uma grande capacidade de entreajuda, amizade e inclusão relativamente às crianças mais novas, partilhando o espaço e os materiais sem conflitos.

Contudo poucas vezes se envolviam em brincadeiras com os mais novos. Neste sentido, as crianças de cinco anos brincam com as crianças da sua idade, partilhando brincadeiras com os mais novos apenas quando os mesmos apresentam dificuldades na realização de jogos. Segundo Craidy e Kaercher (2001), por volta dos 3 anos é possível observar que “nesta fase, a criança dedica longos momentos ao jogo solitário” (p. 94). Algumas dificuldades do grupo são: esperar pela sua vez de intervir, a atenção e o tempo de concentração. Relativamente à linguagem oral, algumas crianças apresentam uma linguagem simples, enquanto as mais novas apresentam alguma dificuldade no discurso, contudo é nestas idades que as crianças

usam a linguagem oral com propósitos e finalidades diversas, partindo delas a iniciativa da interação, ou tomando a vez nas interações iniciadas por outrem, não só em contexto de jogo e brincadeira, mas, também, para resolver problemas decorrentes da sua participação em actividades do dia-a-dia, em casa, na rua ou no jardim-de-infância (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 30).

Na generalidade, o grupo era bastante ativo, dinâmico, com boa disposição e sempre pronto a explorar o desconhecido. Era um grupo que se mostrava curioso e interessado em participar nas atividades e distinguia-se pela sua autonomia. O seu lugar preferido era o exterior e por isso, todos os dias era privilegiado o contacto com a natureza. Gostavam de ouvir histórias, de conversar, de partilhar vivências e experiências uns com os outros. Os momentos de transição eram uma dificuldade para o grupo que ficava muito agitado. Contudo, ao longo da prática esta dificuldade foi sendo ultrapassada por meio de diversas estratégias, tais como canções e jogos. A relação de afeto que existia entre os adultos e as crianças desta sala é um fator importante, uma vez que permitiu conhecer melhor o grupo e facilitar os diversos momentos do dia.

É importante que ao interagir com as crianças tenhamos a capacidade de nos olhar de cima, isto é, a capacidade de obtermos uma visão sobre o ambiente que nos rodeia numa altitude superior àquilo que os nossos olhos veem. A capacidade de imaginação e interpretação do ambiente obtendo uma perspetiva vista de cima permite ao educador obter informação sobre as crianças e o espaço, que lhe permite antecipar situações desviantes e procurar novas estratégias para captar a atenção do grupo. Ao circunscrevermo-nos apenas à visão que os nossos olhos têm, não obtemos informação

necessária para o efeito, visto que os nossos olhos apenas têm uma capacidade de visão limitada. É através desta forma de ver que, tal como nos vemos nos vídeos, temos a capacidade de refletir sobre o que está a acontecer e pensar na forma como podemos melhorar as situações com as quais nos confrontamos. Segundo Post e Hohmann (2011) a observação é uma componente fundamental, “uma vez que o conhecimento individualizado das crianças molda, (...) as interações que os educadores de infância têm com as crianças” (Post & Hohmann, 2011, p. 15).

No âmbito desta prática foi possível experienciar novas formas de interação relativamente aos momentos de descoberta e exploração de narrativas, importa referir que estes marcam o início do dia das crianças. Assim, esses momentos estavam definidos na rotina diária das crianças, iniciando após a marcação de presenças e atualização do calendário e mapa do tempo. Nos diversos momentos tentou-se associar o livro com a exploração de diversos elementos, alusivos às estações do ano, como por exemplo espalhando folhas secas, pinhas, galhos e frutos de outono. A música também foi um elemento utilizado para acompanhar algumas das leituras, trazendo à história um misto de mistério e impacto diferente na dinâmica de leitura. Considero que a leitura em voz alta é fundamental nestas faixas etárias, pois para além de aproximar a criança não leitora e de ampliar o conhecimento do mundo, a leitura de histórias possibilita “àqueles que ouvem aprender, quer a partir da estrutura da história, quer a partir das questões e comentários que são levantados, como melhor interpretar os factos e as acções, como melhor organizar e reter a informação e como melhor elaborar cenários mentais e esquemas” (Morais, 1994:180).

Após os momentos de leitura, as crianças mostraram imenso prazer em fazer o reconto das histórias, surgindo ideias de atividades, nomeadamente com o livro *Greta e os Gigantes* de Zöe Tucker, que motivaram as crianças a realizarem cartazes com o intuito de realizar uma manifestação no exterior, tal como as personagens do livro. Foi muito interessante perceber o quanto estas leituras tiveram um impacto positivo nas crianças, que ao longo da prática faziam referência a estas, associando-as a comportamentos que observavam no dia-a-dia, como por exemplo a importância de respeitar o ambiente, repreendendo quem colocasse o lixo no chão.



Figura 4: Manifestação para a proteção da natureza



Figura 3: Momento de leitura

Uma dificuldade sentida nesses momentos foi em captar a atenção das crianças mais novas na partilha e reconto de histórias. Foi essencial a preparação de perguntas orientadoras diferenciadas, adequadas a cada faixa-etária, para que todos se sentissem incluídos nesses momentos. Neste sentido, é importante destacar a pertinência da diferenciação pedagógica. Esta destina-se a todas as crianças e não, exclusivamente para as crianças com Necessidades Educativas visto que, nos dias de hoje, a maioria dos profissionais de educação encontram-se em contextos educativos heterogéneos. Segundo a perspetiva de Tomlinson (2004, cit. Gomes, 2011) a Pedagogia Diferenciada é vista “(...) como um caminho que consiste em «agitar» a [sala de atividades], para a tornar mais adequada a mais” (Gomes, 2011, p. 38) crianças. Este autor percebe o ensino diferenciado como uma maneira de pensar, uma filosofia que subentende a adoção de certos valores e atitudes. Por outro lado, Sá (2001, cit. Gomes, 2011), acrescenta que na Pedagogia Diferenciada está implícito o conceito de Diferenciação Pedagógica: “[...] processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazer progredir no currículo cada criança em situação de grupo, através da selecção apropriada de métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem (e de estudo) do aluno (Gomes, 2011, p. 38).

Segundo Gomes (2011), a Pedagogia Diferenciada é uma atitude que tem como objetivo ajudar a criança na sua aprendizagem produzindo, “[...] um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos, de *savoirfaire* heterogéneos, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes, objectivos comuns” (Gomes, 2011, p. 38).

Assim, torna-se imprescindível “adequar o ensino às características de cada criança, não se tratando apenas de uma questão de pedagogia, mas também de respeito pela individualidade de cada ser humano” (Clérigo, et al., 2017, p. 100).

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada foi possível observar e aplicar estes conhecimentos acerca da diferenciação no seio do grupo, nas quais a agência da criança foi respeitada e onde a criança pode desenvolver-se e interagir ao seu ritmo. Quando o grupo se encontra reunido no espaço de acolhimento da sala, as perguntas formuladas tinham graus de dificuldades diferentes, tendo em conta o desenvolvimento de cada criança. Quando a diferenciação ocorre não surge como forma de desvalorizar as crianças, antes pelo contrário, visa alcançar todas as crianças para as incluir nas propostas, e na adaptação constante de estratégias que as desafiem e as motive na aprendizagem.

Existem diferentes abordagens para a Diferenciação Pedagógica, como por exemplo, através da realização de projetos dos interesses de um minigrupo (Metodologia de trabalho por projeto), de contextos que invoquem os interesses de minigrupos (Reggio Emilia) e através da avaliação (documentação pedagógica e portefólio). No âmbito deste contexto de PES, foi sugerido que elaborássemos em conjunto com uma criança do grupo, um portefólio. Trata-se de uma ferramenta essencial na educação de infância, pois permite marcar de forma significativa o percurso das crianças. Tal como demonstra Vasconcelos (2020), a elaboração de portefólios com e sobre as crianças de forma individual, ou “conceber portefólios de grupo sobre os projetos desenvolvidos, numa perspetiva de reconstrução de uma experiência, é trabalhar na avaliação do trabalho em jardim-de-infância. Estes tornam-se processos metacognitivos essenciais ao desenvolvimento da criança” (Vasconcelos, 2020, p. 38), pensados a partir também de uma perspetiva de pedagogia diferenciada.

A avaliação por portefólio enquadra-se na avaliação autêntica ou avaliação alternativa defendida nas OCEPE como sendo uma “avaliação contextualizada (baseada em registos de observação e recolha de documentos situados no contexto), significativa e realizada ao longo do tempo, em situações reais” (Silva et al., 2016, p. 16). Esta avaliação é “*para a educação e não da aprendizagem*” (*Ibidem*). A avaliação define-se como sendo um procedimento contínuo de registo dos progressos realizados pela criança ao longo do tempo, recorrendo a procedimentos de natureza descritiva e narrativa, centrados sobre o modo como a criança aprende, como processa a informação, como constrói conhecimento ou resolve problemas.

Este instrumento permite refletir e evidenciar, de uma forma particular e pessoal as experiências, as realizações únicas, o processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança. Ao refletir sobre este processo, a criança vai adquirindo mais autonomia na tomada de decisões, especialmente, nos momentos de seleção e organização dos recursos para colocar no portefólio (Silva & Craveiro, 2014).

Este foi um dos desafios propostos durante as duas práticas pedagógicas em contexto de Jardim-de-Infância, pelo que senti necessidade de aprofundar os meus conhecimentos sobre esta ferramenta de avaliação. Nestas pesquisas compreendi que os registos são comunicadores valiosos e expressivos das vivências em JI, sendo para isso preciso conversar, escrever, ilustrar, desenhar, representar graficamente, observar, fotografar entre outras ações.

Trata-se de um instrumento valioso, que pode ser simultaneamente um instrumento de avaliação e de aprendizagem. De acordo com Vasconcelos (2020, p. 38) os portefólios devem ser elaborados com e sobre as crianças, de forma individual, tendo em conta uma perspetiva de reconstrução de uma experiência. Com o portefólio, as crianças são incentivadas a refletir sobre si mesmas e sobre a sua aprendizagem, assumindo desta forma um papel mais ativo e desenvolvendo atitudes positivas face ao trabalho que desenvolve (Silva & Craveiro, 2014; Parente, 2012; Fernandes, 2005).

Relativamente à organização e conteúdo do portefólio, esta deve ser regular possibilitando “uma visão alargada e tão detalhada e tão pormenorizada quanto possível das aprendizagens da criança em vários âmbitos (cognitivo, afetivo, social, motor, linguístico...)” (Cardoso, 2013, p.88).

De forma a ilustrar a dinâmica de construção de um portefólio, neste contexto de PES, apresenta-se, sucintamente, uma descrição de gestos pedagógicos que importa reter. A construção do portefólio foi realizada em conjunto com a criança A (5 anos), tanto a nível da construção física (como a decoração do portefólio) como de conteúdo. O portefólio da criança A (5 anos) estava organizado da seguinte forma – introdução com apresentação da criança, tendo em conta as seguintes perguntas orientadoras: Como te chamas? O que gostas mais/menos de comer? Qual o teu filme/livro favorito? Qual a pessoa mais espetacular do mundo? O que gostas mais/menos de fazer na escola? O que sabes fazer muito bem? Se pudesses mudar de nome, qual escolherias? Qual a tua cor favorita? O que queres ser quando cresceres? O que é que os teus pais gostam/não gostam que tu faças? Quem são os teus melhores amigos?; e os seguintes separadores de evidências: Explorar e descobrir; Atividades e projetos; Conhecer; Recreio/brincar espontâneo (na sala, no exterior, no pavilhão); Expressões. Os separadores encontravam-se sustentados com registo fotográfico, contextualização da evidência, e comentário da criança acerca dos momentos escolhidos (Ver anexo III).

Este processo de envolvimento da criança na construção do seu portefólio foi um processo muito interessante e rico em aprendizagem. De facto, ele permitiu à criança A (5 anos) compreender melhor como aprende, as suas conquistas e desafios e permitiu-me, também a mim, enquanto futura educadora, a refletir sobre todo este processo de avaliação alternativa. Contudo, sendo este um processo longo e de constante atualização, senti dificuldade em corresponder com os meus objetivos, que eram de dedicar um momento

todos os dias para a sua construção com a criança, o que resultou num portefólio não tão completo quanto ambicionava.

Compreendi que a construção deste instrumento é um processo contínuo. Na minha prática educativa, pretendo recorrer a esta ferramentas no futuro por acreditar na sua potencialidade, uma vez que permite um olhar da criança mais aprofundado, como possibilita que a criança mostre a sua autenticidade e voz. Ao longo das PES em creche e Jardim-de-Infância, tive ainda a oportunidade de conhecer e aprofundar conhecimentos sobre a ferramenta digital de apoio à EI, *Childdiary*, criada pela educadora Vanessa Biléu. Esta ferramenta digital de criação de portefólios permite o envolvimento tanto das famílias como das crianças, apresentando um cariz prático e facilitador para os educadores de infância, fazendo desta ferramenta um recurso essencial para a prática do educador e que no futuro ambiciono vir a utilizar na minha prática diária enquanto educadora de infância.

Capítulo IV – Viver uma experiência de investigação: A Filosofia para Crianças na Educação Pré-Escolar

1 - Enquadramento Teórico

1. Pensamento crítico em contexto de Jardim-de-Infância

1.1. Definição pensamento crítico

As diferentes abordagens socioconstrutivistas defendem que a criança é o principal agente na sua aprendizagem. Assumem que “as crianças são detentoras (...) de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente” (Silva et al., 2016, p. 9). Neste sentido, “o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo (...)” (Silva et al., 2016, p. 9), essencial para a valorização das experiências de cada criança e o desenvolvimento da mesma.

Nesta linha de abordagem socioconstrutivista importa reconhecer a relevância do desenvolvimento do pensamento crítico em contexto de Jardim de Infância. O pensamento crítico é descrito como sendo “(...) uma forma de pensamento racional,

reflexivo, focado naquilo em que se deve acreditar ou fazer” (Ennis, 1985, p.46). Pode ainda assumir diversas definições como a de Guest (2000), quando afirma que o pensamento crítico envolve outras características, como o caráter imaginativo, centrado na capacidade de criticar, analisar e contestar argumentos.

A capacidade de pensar criticamente, através da reflexão, da crítica, da contestação e da avaliação é essencial para que a criança seja capaz de pensar e conhecer melhor o mundo que a rodeia e poder usar esse conhecimento para a resolução de problemas e a tomada de decisão (Swartz e Perkins, 1990). O pensamento crítico relaciona-se também com a criatividade, que se assume como a base da formação deste, uma vez que, para a criança conseguir pensar criticamente sobre o que vê, ouve e sente, esta necessita de ser criativa e única (Lopes, et al., 2018).

O desenvolvimento do pensamento crítico parte do pressuposto de estimular a criança “na sua construção e utilização, sendo maior o significado das competências e aprendizagens que vai construindo, seja em contexto educativo/ensino, seja em contexto além” (Vieira, et al., 2014, p. 97). Desta forma, o treino desta capacidade permite que no futuro, a sua “capacidade de intervenção e responsividade às alterações e/ou evoluções conjecturais e sociais” (*Ibidem*) seja mais oportuna e eficaz.

O pensamento crítico pode ser promovido “em interações dialógicas na sala de atividades/aula e sustentar-se em estratégias variadas mas que, de forma flexível, instituem momentos e oportunidades para a sua agilização e construção em crescente complexificação” (Vieira et al., 2014, p. 98). É de destacar que para agilizar o pensamento é essencial que

a criança seja estimulada na construção da sua autonomia e do encorajamento para dar ideias, assumir responsabilidades e resolver conflitos, bem como nas oportunidades que lhes são dadas para explicar opiniões sobre o trabalho realizado e nas oportunidades para experimentar, dialogar, criar e brincar (Vieira et al., 2014, p. 100).

Nesta linha de pensamento, é importante ainda destacar que o educador, a partir da escuta, dos interesses e das experiências das crianças, deve promover momentos que potenciem

o desenvolvimento de competências de escolha, de tomada de decisão, de seleção de informação, envolvendo o desenvolvimento de “competências cognitivas, intelectuais, sociais, expressivas e comunicativas, não esquecendo que a criança precisa de criar, sentir e pensar em diferentes momentos, espaços de brincadeira e em outras atividades diversificadas e intencionais” (Marchão, 2016, p. 50). As práticas potenciadoras do pensamento crítico devem abarcar, portanto, propostas e rotinas que envolvam o constante questionamento por parte das crianças, e que estas tenham espaço para pensar e procurar as respostas que podem satisfazer a sua procura. Estas práticas deverão ter em conta o tempo, as propostas, os recursos e o questionamento, “«andaimes» para que, de uma forma concertada e coerente, as crianças possam ir elaborando um pensamento mais complexo e responsivo às exigências educativas/escolares e sociais, em geral” (Vieira et al., 2014, p. 101).

Nesta ordem de ideias, o desenvolvimento do pensamento crítico pode ser potenciado nas crianças através da criação de ambientes propícios a uma reflexão filosófica precoce. Antes de se explicitar esta ideia, importa no ponto seguinte dar conta da relevância da filosofia para as crianças e como ela pode ser um lugar para o desenvolvimento do pensamento crítico.

2. Filosofia para Crianças

2.1. Os contributos da Filosofia para Crianças na Educação Pré-Escolar.

A Filosofia caracteriza-se por ser uma investigação conceptual – pura e acessível a todos, nomeadamente às crianças. Trata-se de uma proposta “ética, promotora da capacidade de cooperação e interlocução tolerante” entre os membros de uma comunidade (Gonçalves & Azevedo, 2006, p. 103). Nesta linha de pensamento, a Filosofia para Crianças (FpC) trata-se de um programa pedagógico que tem como objetivo desenvolver capacidades de raciocínio e pensamento, assim como “capacidades de verbalização do pensamento e aspetos cruciais da construção da comunicação, como o confronto de ideias e a reflexão em grupo” (Mendonça, 2011, p. 13).

Este programa surge com Matthew Lipman na década de 60, nos Estados Unidos da América. Lipman, enquanto professor da Universidade de Columbia em Nova Iorque, deparou-se com a dificuldade de alguns alunos na apreensão e utilização das regras da lógica, pelo que considerou importantes essas capacidades serem desenvolvidas antes da

idade universitária (Mendonça, 2011). Estudos apontam que “quando uma criança pensa pela razão, consegue articular um pensamento melhor e razoável” atuando “de forma que a criança também possa se debruçar sobre questões morais existenciais” (Rodrigues, 2016, p. 3).

Lipman procurou fazer das escolas espaços onde as crianças possam ter a oportunidade de aprender a pensar, a investigar, poderem tornar-se autónomas, com o intuito de as preparar a reagir de forma adequada face às dificuldades, independentemente do contexto em que estiverem (Sasseville, 2017). Neste sentido, a FpC procura “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, 2011, p. 13).

A Filosofia para Crianças em Portugal surgiu na década de 80, existindo uma partilha afluente sobre a aplicação desta estratégia metodológica, relativamente a aspetos teóricos e o impacto que esta tem na educação (Mendonça, 2011).

Relativamente à faixa etária, os autores defendem que não existe uma idade para iniciar o contacto com a filosofia, “muitas crianças pequenas meditam profundamente sobre a visão e muitas delas de uma maneira genuinamente filosófica” (Matthews, 1994, p. 69).

Tratam-se de divagações espontâneas da filosofia “nada invulgares para crianças entre os três e os sete anos de idade” (Matthews, 1994, p. 17). Segundo o mesmo autor, a filosofia não se relaciona com as questões de desenvolvimento cognitivo, considera que “embora o pensamento filosófico esteja longe de ser uma característica proeminente na infância” a sua existência deve ser destacada, pois o contrário implicaria “a condescendência não merecida perante as crianças” (Matthews, 1994, p. 29). Desta forma é importante assumir que as crianças são “pensadores frescos e criativos” (Matthews, 1994, p. 37).

Nesta linha de pensamento, e segundo a perspetiva de Ann Sharp, existem seis capacidades cultivadas pela filosofia, das quais a) capacidade de raciocínio, nomeadamente com a classificação e identificação de suposições; b) capacidade lógica, com a identificação de contradições; c) capacidade de investigação, através da descrição, explicação, identificação e esquematização de problemas e hipóteses; d) capacidade conceptual, por meio da identificação dos limites que definem um determinado conceito; e) capacidade de tradução, ao parafrasear e f) capacidade social e interpessoal, com a construção de ideias em grupo (Mendonça, 2011).

Estas aprendizagens desenvolvem-se com a criação de um diálogo entre as crianças, tendo como objetivo promover o pensamento através de uma comunidade de investigação em sala, onde os participantes são “encorajados a falar, a ouvirem-se uns aos outros e a discutirem ideias filosóficas com a ajuda de um facilitador” (Mendonça, 2011, p. 13).

Existem diversos métodos que podem ser seguidos nos *ateliers* de FpC, nomeadamente com a preconização dos textos no início das sessões, retirados da literatura infantil, e partir de uma palavra indutora para expandir um determinado tema. Estes métodos têm como intuito “permitir à criança desenvolver o seu pensamento pessoal e aprender a discutir com outros” (Lenoir, 2017, p. 37). Visam também oferecer uma metodologia com a qual as crianças possam aprender a

ouvir os outros, a praticar a contínua aprendizagem de verbalizar o pensamento ao promover modos de ultrapassar confusões e ambiguidades, onde se favorece a expressão das convicções dos participantes de modo a torna-las explícitas, e simultaneamente oferece um espaço para descobrir o prazer de brincar com ideias e conceitos, assim como um lugar para aprender a identificar várias perspetivas sem cair no relativismo de opiniões (Mendonça, 2011, p. 17).

As crianças refletem sobre temas com base nas suas experiências, relacionando com situações, sentimentos e emoções vividos. É de destacar que “deve ser evidente para qualquer pessoa que ouve os comentários filosóficos e perguntas das crianças pequenas que estas possuem uma frescura e uma criatividade difíceis de serem alcançadas até pelo adulto mais imaginativo” (Matthews, 1994, p. 34). Assim, a FpC prioriza “uma maior autonomia de pensamento, uma percepção ética mais apurada, o respeito por pensamentos diferentes do seu, o respeito pela opinião de outras pessoas, a capacidade de fundamentar os seus argumentos” (Gonçalves & Azevedo, 2006, p. 104).

Outra das vantagens dos *ateliers* de FpC na educação Pré-Escolar é “permitir que as crianças aprendam a escutar-se e a trocar pontos de vista de modo construtivo” (Lenoir, 2017, p. 34). Lenoir partilha ainda a sua experiência com as crianças afirmando que “as crianças do ensino pré-escolar que já praticam este tipo de discussão com a sua educadora tinham as regras bem interiorizadas: cada uma dá a sua opinião livremente, escuta as outras e exprime o seu acordo ou desacordo” (Lenoir, 2017, p. 34).

Nesta linha de pensamento, um dos elementos utilizados para dinamizar as sessões de Fpc, com o intuito de ajudar as crianças neste processo de aprendizagem é o livro infantil. Edwige Chiroutier (2011) defende que o texto literário apresenta-se como suporte privilegiado para aprender a filosofar, permitindo às crianças adquirir novas ferramentas que as irão ajudar a afastar-se da sua subjetividade e libertar-se do seu ponto de vista (Chiroutier, 2021).

3. Literatura para a infância em Jardim-de-Infância

3.1. Dos valores da literatura para a infância ao papel do educador

As histórias são parte integrante da infância, da mesma forma que o brincar lhes é característico. Ambos permitem que a criança entre no mundo da imaginação e permitem que esta aprenda a lidar com as suas emoções e angústias do dia-a-dia. A partir da leitura de uma história, a criança tem a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o vocabulário, aprender a refletir e aceitar situações variadas, desenvolver o seu pensamento lógico e espírito crítico (Silva et al., 2016).

O principal objetivo e intencionalidade da exploração pedagógica da literatura infantil é permitir que as crianças desenvolvam interesse pela leitura e a escrita dado que “constitui um meio eficaz para as pôr em contacto com a literatura, para proceder a uma iniciação literária que, pelo prazer a que surge associada, pode constituir um caminho seguro para a apreciação literária” (Traça, 1992, p.124). Nesta linha de pensamento, a leitura de histórias recorrendo ao livro físico é considerado benéfico, uma vez que as crianças podem contactar diretamente com o livro, ao folhear, observando as ilustrações e seguindo o texto escrito. Através destas atividades, as crianças desenvolvem inúmeras capacidades e aumentam a sua consciência em relação à “estrutura da língua escrita, (...) a organização do material impresso, (...) [desenvolvem] o vocabulário, capacidades de (...) atenção e concentração e [melhoram também a sua capacidade de interação] com os adultos e pares” (Fernandes, 2007, p.26).

A literatura infantil é passível de gerar efeitos significativamente enriquecedores e de concretizar formas múltiplas de acesso à fruição do imaginário precoce. Através dela, a criança tem possibilidade de aceder ao conhecimento particular do mundo, expandindo os seus horizontes nas perspectivas (cognitiva, linguística e

cultural), encontrando, assim, suporte para uma adesão à leitura” (Proença, 2010, p. 41).

É também através do contacto com o livro que as crianças ganham noção da orientação da escrita, como refere Mata (2008) e contribui também para o despertar do interesse em serem elas as leitoras das histórias. Segundo Marques (1998), as crianças adquirem competências literárias, tal como a aptidão para contar histórias, relacionar as histórias com experiências pessoais, em função da regularidade com que estas ouvem ler histórias.

Deste modo, para que a literatura infantil consiga, de facto, trazer benefícios, é necessário que o mediador faça a correta adequação do livro às necessidades e interesses da criança, de acordo com a etapa do desenvolvimento em que ela se encontra, e que “seja ele próprio um bom leitor, um leitor crítico, que saboreia as páginas que folheia” (Couto, 2003, p. 221).

3.2. Critérios de seleção de livros

Desde os primeiros anos, torna-se imprescindível estimular o interesse das crianças pelos livros. Para tal, é fundamental garantir o contacto com uma grande variedade de livros – sejam eles livros informativos, enciclopédias, clássicos da literatura infantil universal, contos tradicionais, álbuns, livros-objeto, livros pop-up, entre outros, colocando-os à disposição das mesmas. Quanto maior for o contacto com esta variedade de obras que são dirigidas às crianças, maior será a capacidade em desenvolver a literacia emergente, a capacidade imaginativa, a sensibilidade estética e a compreensão leitora (Silva et al., 2016). Neste sentido, e para além dos estímulos conduzidos pelo educador com o intuito de manter um contacto permanente com o livro de modo a que a criança se sinta cada vez mais motivada e fascinada pelo universo da literatura, é importante destacar a importância da escolha dos livros, com especial atenção à qualidade estética e literária, que lhe permitam alargar a sua capacidade imaginativa. Para tal, o educador deve ter em atenção os interesses e gostos das crianças.

Torna-se igualmente pertinente que os educadores tenham conhecimento da literatura atual e realizem o processo de seleção dos livros considerando alguns aspetos, tal como a adequação das obras à faixa etária das crianças, a adequação aos níveis de leitura e compreensão leitora dos recetores (Simões, 2008), a escolha de livros multiculturais e cujos textos harmonizem valores sociais e literários (Balça, 2006). A seleção de livros é

muito importante visto que é fundamental que seja promovido o gosto pela leitura. Um dos critérios mais importantes na seleção de obras relaciona-se com a questão da estética literária e plástica, visto que os livros encerram uma componente icónica superior à verbal (Balça, 2007).

Para além da escolha dos livros, é fundamental criar as condições necessárias para um momento significativo de leitura em grupo. Para tal, o educador deve ter em conta alguns procedimentos, começando, não raras vezes, por um momento de pré-leitura, onde introduz “a história promovendo uma discussão que relacione o texto com as experiências” [das crianças] (Fernandes, 2007,p.28). Na fase de pré-leitura, o educador tem a possibilidade de obter informação acerca das competências intertextuais do grupo de crianças, com o intuito de fomentar uma intervenção mais significativa por parte dos mesmos com as obras (Simões, Macedo & Silva, 2009). Balça e Pires (2013) defendem que através dos paratextos as crianças realizam hipóteses interpretativas com o intuito de ativar a construção de competências inferenciais. De acordo com Barros (2014), é nesta fase que se desperta a curiosidade e motivação do grupo de crianças para a leitura.

Segue-se o momento de leitura, onde o adulto lê “em voz alta, de forma expressiva, clarificadora, descodificadora e interpretativa (...) criando atmosferas vocálicas, incarnando a voz e o papel das diferentes personagens” (Couto, 2003, p. 221).Esta segunda fase tem como objetivo facilitar a leitura e aprofundar a compreensão textual, com o intuito de possibilitar às crianças o estabelecimento de uma relação afetiva com o texto, que lhes irá permitir um maior envolvimento (Balça & Pires, 2013). Simões, Macedo e Silva (2009) salientam ainda que as atividades realizadas durante a fase de leitura possibilitam às crianças a colaboração ativa na construção de sentidos e interpretações.

Por último, o educador conclui com o momento de pós-leitura, que pode assumir-se com a condução de um diálogo “acerca dos pontos principais da história” (Fernandes,2007, p. 28) ou reconto da história. Este momento tem como objetivo integrar e sistematizar conhecimentos que surgem após a leitura do livro, permitindo assim às crianças a partilha e a construção de sentidos, estabelecendo conexões entre a literatura e as suas experiências pessoais (Balça & Pires, 2013).Neste último momento é importante que o educador crie as condições necessárias para criar ambientes que levem as crianças a falar sobre as visões do mundo que atravessam os livros ouvidos, assim como criar as

condições para se expressar e questionar, para se interrogar e pensar criticamente sobre o que ouve. Nesta ordem de ideias a literatura não só pode ajudar a promover o pensamento crítico como pode ajudar a pensar filosoficamente.

4. As potencialidades da Literatura infantil aliada à Filosofia para Crianças

Segundo Abramovich (1991) citado por Silva “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo” (Silva, 2009, p. 141). A Literatura Infantil constitui desta forma um excelente meio de diálogo, sendo possível responder a certos problemas concretos que atormentam as crianças.

Na perspetiva de Joana Cavalcanti (2005) citada por Félix,

As histórias permitem conhecer-se a si mesmas através de diálogos e da realidade, bem como na relação entre a família e o mundo que rodeia. A criança pode ultrapassar os seus medos, dificuldades, problemas e angústias, mas também adquire informações do seu mundo, desta forma, sentindo-se segura e confiante, é capaz de enfrentar novos desafios (Félix, 2015, p. 25).

Nesta linha de pensamento, a Literatura Infantil contribui para a compreensão do real através do imaginário, mas também para a compreensão das crianças sobre si mesmas, as suas emoções e sentimentos, que muitas vezes não sabem explicar. Dadas as suas potencialidades para auxiliar as crianças na apreensão de todos estes conceitos, os livros na Filosofia para Crianças são obras de questionamento (Sasseville, 2017). Segundo Matthews (2017), “existe um elo importante genuinamente filosófico na literatura infantil” (Matthews, 1994, p. 15). Segundo Edwige Chirouter, “la littérature est une «expérience de pensée», au même titre que le texte philosophique”, e neste sentido “la littérature constitue (...) une expérience authentique, singulière et universelle à la fois, par laquelle les hommes vont pouvoir appréhender le réel” (Chiroutier, 2021, p. 117).

Os textos permitem que nasçam verdadeiras perguntas, a partir de problemas reais, fazendo com que as ferramentas e as ideias que as crianças irão descobrir e construir tenham significado. Estas ferramentas são desenvolvidas, construídas e apreendidas com

o intuito de superar as dificuldades das crianças (Sasseville, 2017). A apropriação dos textos pelas crianças ocorre com: a) a identificação com as personagens - se simpatizam, riem, choram; b) a visualização mental dos momentos que se constroem em função da própria imaginação, desejos, cultura, e projeção das personagens; e c) as reações «axiológicas» ou juízos morais impossíveis de conter durante a leitura - se teve razão ou não, se é boa pessoa, etc. (Chiroutier, 2021). Desta forma, cada leitor irá construir o que Chirouter chama de «texte fantôme», texto fantasma. A autora descreve também que esse texto fantasma se transforma em pensamento fantasma, quando o leitor constrói e que surge quando “nous saisissons la portée philosophique du texte, ce qu’il nous dit sur l’amour, la mort, la condition humaine et que cette pensée du texte va, en retour, alimenter, enrichir, transformer mêm propres représentations” (Chiroutier, 2021, p. 119).

A literatura infantil aliada à Filosofia para Crianças são estratégias evidentemente potenciadoras de desenvolvimento do pensamento crítico nas crianças, permitindo que estas se questionem e se identifiquem com determinadas situações, com o intuito de as preparar melhor para a vida em sociedade. Com efeito, é importante que o educador crie um ambiente favorável para que as crianças possam contactar com a linguagem escrita e com práticas de leitura diversificadas, estimulando assim o gosto pela leitura, o desenvolvimento da capacidade imaginativa da criança e a sua sensibilidade artística e crítica. É importante ainda que o educador promova esses ambientes, incentivando a participação ativa da criança em momentos de interação social, para estimular a sua expressão oral e a sua capacidade argumentativa.

2 - Metodologia

2.1. Apresentação do tema e problemática

O tema escolhido para o projeto de investigação foi a compreensão da influência da Filosofia para Crianças (FpC) como estratégia para desenvolver o pensamento crítico e as competências em literacia em crianças da educação pré-escolar.

A escolha do tema surgiu do interesse pela Filosofia para Crianças e a sua ligação com a literatura infantil. Existem cada vez mais livros infantis a partir dos quais é possível explorar questões filosóficas que visam, através de uma narrativa, ilustrar situações com as quais as crianças se possam identificar; permitir que estas se coloquem na posição das personagens para falar de assuntos que os irão sensibilizar para o mundo que as rodeiam.

Neste sentido, a curiosidade sobre esta estratégia que é a Filosofia para Crianças foi despertada e decidimos aprofundar o nosso conhecimento com pesquisas e reflexões sobre o tema.

Hoje em dia, as crianças apresentam dificuldade na apreensão e utilização das regras da lógica, o que tem vindo a interferir na forma como interagem e participam nos debates e partilhas de ideias. Demonstram pouca confiança e segurança no seu discurso e perante as questões que lhes são colocadas, apresentam dificuldade em formular uma opinião crítica sobre determinado assunto (Lenoir, 2017).

Muitos autores consideram importante promover experiências relacionadas com a Filosofia para Crianças, em crianças de tenra idade, uma vez que estas demonstram ser capazes de brincar com “as habilidades de raciocínio, mas, além disso, revelam-se cheios de perguntas e vontade de conversar inteligentemente sobre elas, assim como com uma sensibilidade apurada” (Mendonça, 2011, p. 14) para questões no âmbito da filosofia.

Nesta linha de pensamento, consideramos importante proporcionar às crianças a oportunidade de aprender a pensar, através da dinamização de *ateliers* de Filosofia para Crianças, pois estes permitem desenvolver capacidades de verbalização do pensamento e construção da comunicação, a partir de um confronto de ideias e reflexão em grupo (Mendonça, 2011).

2.1.1. Pergunta de partida e objetivos da investigação

A pergunta de partida é “Quais as potencialidades da Filosofia para Crianças do Pré-Escolar no desenvolvimento do seu pensamento crítico?”.

Para conseguir responder à pergunta de partida definimos alguns objetivos com o intuito de facilitar e orientar o nosso estudo. Os objetivos que irão nortear o estudo para o trabalho de investigação, são:

- a) Analisar atitudes das crianças após o contacto com a literatura para a infância potenciadora de discussão crítica;
- b) Identificar as posições críticas das crianças face ao universo de visões do mundo e de valores presentes nos textos;

- c) Avaliar as potencialidades educativas das propostas de atividades pensadas em torno da Filosofia para Crianças no desenvolvimento do pensamento crítico;
- d) Refletir sobre as implicações pedagógicas do estudo – O lugar da Filosofia para Crianças na educação pré-escolar.

2.2. Desenho da Investigação

2.2.1. Paradigmas e Método de Investigação

Enquadrada numa metodologia qualitativa, este estudo investigativo, com cariz qualitativo e interpretativo, desenvolve-se com o objetivo de compreender a realidade observada. Deste modo, a investigação deve seguir um conjunto de regras e usar uma linguagem interpretativa, relacionando os factos e comparando-os. Segundo a metodologia qualitativa, este estudo “centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” (Sousa & Batista, 2011, p. 56) com o intuito do desenvolvimento de conceitos, ideias e entendimentos a partir dos dados recolhidos.

Assim, tendo em conta o cariz flexível da investigação qualitativa, o planeamento e a análise de informações irão ocorrer ao longo de toda a investigação e permitem que as observações não fiquem limitadas. A investigação qualitativa mostra ser um processo “dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Fischer (2001) citado por (Maximo-Esteves, 2008, p. 82).

Trata-se de uma investigação-ação, uma vez que se irão implementar as condições necessárias para a investigação ser possível. O que melhor caracteriza a Investigação-Ação é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais. Com a investigação há uma acção que visa a transformação da realidade, e, conseqüentemente, produzir conhecimentos as transformações resultantes da acção” (Coutinho, et al., 2009, p. 362). Assim, é importante destacar que a investigação-ação “não é uma metodologia de investigação sobre educação, mas sim uma forma de investigar para a educação” (Coutinho, et al., 2009, p. 376), procurando transformar os contextos onde ela ocorre.

2.3. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados

Para realização deste ensaio investigativo optámos pela observação direta e participante através do registo videográfico. Segundo Sousa e Batista (2011), a observação direta ocorre quando “o investigador vive as situações e fará depois os seus registos dos acontecimentos, de acordo com a sua perspetiva/leitura” (Sousa & Batista, 2011, p.89).

De seguida iremos proceder a uma pré-análise dos registos através da transcrição dos registos audiovisuais (ver anexo V) para posteriormente poder organizar os dados. Por fim, iremos proceder à análise qualitativa dos dados recolhidos para, desta forma, retirar as devidas conclusões para o estudo. Para a análise dos dados houve a necessidade de transcrever os registos audiovisuais realizados. Os dados transcritos foram sujeitos a uma análise de conteúdo, técnica com uma dimensão descritiva e interpretativa que articula os dados recolhidos com o quadro de referência do investigador (Bardin, 1995).

Os dados analisados foram organizados tendo em conta as seguintes categorias:

Categorias	Descrição
<i>Tempo de fala e dinâmica de interação/participação</i>	- Tempo de fala; - Modo de participação/interação entre pares (criança/educador, criança/criança).
<i>Curiosidade e reflexão</i>	- Formulação e/ou clarificação de perguntas a partir de pistas reflexivas; - Reflexão a partir de pistas reflexivas e articulação com a experiência pessoal; - Questionamento sobre novas temáticas.
<i>Recursos verbais que expressam opinião</i>	- Indicadores linguísticos que indiciam a construção do pensamento («concordo», «não concordo», «porque», «penso que», «acho que»).
<i>Recursos não-verbais</i>	- Postura, ações de pensamento (silêncio, mão na cabeça, etc.).
<i>Conceções das crianças e perceção da importância de pensar como um filósofo</i>	- Pensar, amor, família, amigos, o bem e o mal, igualdade de género - Balanço das propostas e reflexão final.

2.4. Participantes e contexto do estudo

O presente estudo decorreu na sala B do jardim-de-infância (rede pública) onde foi realizada a Prática Pedagógica em jardim-de-infância II, no ano letivo 2021/2022. A sala

acolhia 22 crianças (10 do sexo feminino e 12 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos (em dezembro de 2021) e contava com uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. A sala B tinha um espaço amplo, estando esta dividida por áreas, onde as crianças tinham acesso a materiais do quotidiano e outros brinquedos como legos, jogos de tabuleiro, livros e outros objetos.

Os participantes deste estudo foram 9 crianças do grupo da sala B, com 5 anos de idade. Destas crianças, 3 eram do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Apesar das atividades acontecerem em grande grupo, apenas estas 9 crianças mostraram ser mais recetivas para este tipo de proposta. Para a análise do estudo, foi selecionada um grupo de 4 crianças, escolhidas por conveniência: A criança A (5 anos), a criança B (5 anos), a criança D (5 anos) e a criança G (5 anos).

De um modo geral, os participantes do estudo eram um grupo que, ainda que com características de desenvolvimento díspares, sempre manifestou curiosidade nos temas propostos e interesse em encontrar respostas para as questões que surgiam. A maioria das crianças revelavam ser ativas e dinâmicas, procurando resolver os seus problemas. Demonstravam também uma grande capacidade de entreajuda, amizade e inclusão relativamente às crianças mais novas.

2.5.Procedimentos

Para a execução deste estudo, foi realizado um trabalho inicial de revisão de literatura principalmente sobre Filosofia para Crianças, literatura infantil e pensamento crítico. De seguida, definiu-se a questão de investigação, os objetivos e a metodologia a seguir, nomeadamente, o contexto, os participantes e os instrumentos de recolha e análise de dados. Para se iniciar o processo de recolha de dados, foi pedida uma autorização aos pais das crianças e as crianças foram informadas sobre o estudo e sobre a necessidade de autorização e consentimento no sentido da sua livre e informada participação. Com o assentimento de todos, foi iniciada a observação, recolhendo-se os dados entre 12 de outubro de 2021 e 11 de fevereiro de 2022.

Realizada a recolha dos dados, procedeu-se à transcrição dos registos videográficos que, posteriormente, foram descritos e analisados. Por fim, realizou-se a apresentação e discussão dos resultados e redigiu-se a conclusão do estudo.

As sessões de FpC decorreram em grande grupo e partiram de temas selecionados pela mestranda. Os temas escolhidos foram: 1) Pensar; 2) Amor; 3) Amizade; 4) Igualdade de género; e 5) O bem e o mal, e dentro deste, 6) roubar (ver anexo IV).

As atividades tiveram como objetivo introduzir o grupo de crianças à dimensão interrogativa da Filosofia, nomeadamente na reflexão, construção e debate de ideias em conjunto, contribuindo para o respeito pelo outro, que inclui saber ouvir e respeitar as ideias do outro. Ao longo das atividades, a dimensão do diálogo ocupou um lugar importante nas sessões, uma vez que se tratavam de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, constituindo esta uma forma particularmente relevante para a expressão do pensamento reflexivo e crítico que as crianças vão construindo.

2.5.1.1. Proposta I – Pensar – Parte I

Sinopse:

Para esta primeira atividade, optou-se por realizar um pequeno teatro de fantoches onde duas personagens conversam sobre o que é pensar. Durante o diálogo, as crianças foram convidadas a partilhar o que estavam a pensar. Terminado o teatro, foi apresentado ao grupo uma vela, tendo sido explicado o seu significado, nomeadamente o que esta iria marcar o início de todos os momentos de FpC.

Perante o grupo de crianças curiosas sobre o que iria acontecer, iniciei a sessão explicando-lhes a essência da mesma. Desta forma, ao longo da atividade o grupo foi questionado sobre “O que é pensar?”, “No que é que pensamos?”, “Quando estamos a pensar os outros conseguem ver?”, “Os outros conseguem saber no que estamos a pensar?”, “Como?”, “Quando é que pensamos?” e “Podemos parar de pensar?”.

Esta proposta surgiu com o intuito de elaborar uma introdução à Filosofia e ao filosofar. A questão que se colocou foi “Como abordar estes temas com pequenos pensadores desta faixa etária?” Neste sentido, assumiu-se que o diálogo e a promoção da interrogação e do questionamento seriam um dos caminhos a desenvolver, tendo sempre em consideração uma dimensão lúdica. As perguntas tinham como objetivo levar as crianças a interrogar-se e questionar-se sobre algo que não tinham pensado até então. Apostando na dimensão imagética e criativa próprias das crianças, considerou-se que esta pequena história com fantoches seria apelativa para o grupo de crianças e que os ajudariam a envolver-se nesta nova dinâmica.

Implementação

O espaço escolhido para realizar os momentos de FpC foi a zona de acolhimento da sala, onde as crianças se reúnem em grande grupo para a marcação de presenças, atualização do calendário e do tempo e discussão. De forma a separar esses momentos dos que seriam dedicados à Filosofia, foi necessário pensar numa estratégia que permitisse evidenciar as especificidades das sessões.

Assim, optou-se por iniciar os momentos de FpC com um pequeno ritual que consistia em acender uma vela, que iria ficar acesa até ao final da sessão. Esta ideia foi inspirada no filme documentário “*Ce n’est qu’un début*” de Jean-Pierre Pozzi e Pierre Barougier (2010), permitindo não só delimitar o tempo dedicado ao pensamento, mas também ganhar uma consciência temporal das sessões anteriores – “*Cette bougie marque à la fois le temps de l’atelier présent et le temps déjà écoulé lors des précédents ateliers, gardant ainsi le souvenir de tout ce qui s’y est dit*” (Pouyau, 2012, p. 13).

2.5.1.2. Proposta II – Pensar – Parte II

Sinopse

A elaboração desta proposta foi pensada para oferecer ao grupo uma dinâmica lúdica e mais interativa. A partir da realização de pequenos puzzles, as crianças descobriram imagens relacionadas com o tema, nomeadamente a pintura “*Retrato do Doutor Rochet*” de Vincent van Gogh, a escultura “*O pensador*” de August Rodin, e uma imagem de uma lâmpada dentro de uma nuvem de pensamento. O recurso às imagens surgiu com o objetivo de ajudar as crianças a perceber, a partir da atitude corporal, o que é pensar.

Uma vez que se tratou da segunda sessão, foi importante estabelecer regras com as crianças, de forma a tornar as partilhas mais ricas. Desta forma as crianças foram desafiadas a recorrer a indicadores linguísticos que indicam a construção do pensamento, tais como «concordo»; «não concordo», e «porque», desenvolvendo assim competências a nível da oralidade.

Implementação

Antes de iniciar a proposta, foi pedido ao grupo que contassem aos elementos que não estiveram presentes o que aconteceu na sessão anterior, o que originou novas ideias,

nomeadamente quanto à diferença entre pensar e sonhar, com a pergunta “Há momentos em que não estamos a pensar?”. Decorreu então um confronto de ideias interessante, em que as crianças procuraram explicar o significado do conceito de pensar, apoiando-se em exemplos para justificar o seu ponto de vista.

B (5 anos): Quando estamos a brincar.
Mestranda: Quando estás a brincar não estás a pensar?
B (5 anos): Às vezes.
I (5 anos): Quando nós estamos a dormir.
B (5 anos): Estamos, estamos. Sonhar e pensar é a mesma coisa.
Mestranda: Queres tentar explicar isso de outra forma?
B (5 anos): Quando a gente está a... quando fechamos os olhos nós estamos a sonhar, nós estamos a pensar.
Mestranda: Quando estamos a dormir estamos a sonhar, e sonhar é o mesmo que pensar. O que vocês acham?
A (5 anos): Não.
Mestranda: Porquê?
A (5 anos): Porque assim estamos a fazer as duas coisas.
Mestranda: Não podemos fazer as duas coisas ao mesmo tempo?
A (5 anos): Não, não dá.
I (5 anos): Quando estamos a pensar estamos a sonhar.

De seguida, deu-se o início da atividade. As crianças resolveram os puzzles um de cada vez, posicionando no quadro as peças no lugar de correspondência. À medida que iam descobrindo as imagens, o grupo foi incentivado a, numa primeira fase, descrever a imagem e de seguida interpretá-la. Face à pintura de van Gogh, as crianças interpretaram-na de duas formas diferentes, articulando com as suas experiências pessoais.

I (5 anos): Está a descansar.
Mestranda: Porque dizes que ele está a descansar?
A (5 anos): Ele está assim (coloca uma mão no queixo e inclina-se para a frente pousando o cotovelo na perna).
G (5 anos): Eu também fico assim quando estou a descansar assim (imita a postura).
C (5 anos) e A (5 anos): Está a pensar.
Mestranda: Conseguem explicar porquê?
A (5 anos): Porque eu às vezes penso assim.

Relativamente à segunda imagem, apenas uma das crianças relacionou o pensamento à lâmpada representada na imagem: “É aquela coisa como nos desenhos animados para dizer que têm uma ideia aparece isso” *B (5 anos)*, acrescentando que “eles [personagens dos desenhos animados] começam a pensar e depois aparece isso”. Quanto à nuvem de pensamento, a mesma criança afirmou que “é a nuvem de quando estamos a pensar” e “é a nossa imaginação” *B (5 anos)*.

Quanto à escultura “*O Pensador*” de August Rodin, as crianças relacionaram-na com a pintura “*Retrato do Doutor Rochet*” de Vincent van Gogh, associando a posição da estátua ao ato de pensar: “*Está a pensar*”, “*É como o outro senhor*” H (5 anos).

2.5.1.3.Proposta III – Amor – Parte I

Sinopse

Com o pressuposto de abordar uma nova temática, optou-se por convidar o grupo a visualizar uma curta-metragem: “*Oktapodi*” da Gobelins, história de dois polvos apaixonados que enfrentam peripécias para voltarem a estar juntos. Partindo da relação destas duas personagens, o intuito foi de levar as crianças a identificar essa mesma relação para conseguirem descobrir o tema da sessão. Após um reconto da história, as crianças foram confrontadas com a pergunta “O que é o amor”, levando assim a diversas interpretações e descoberta de diferentes laços possíveis.

Implementação

Para a visualização da curta-metragem, as crianças sentaram-se nos lugares previamente organizados junto da televisão da sala, para que todos pudessem ver. No reconto da história, as crianças identificaram rapidamente a relação entre as duas personagens tendo em conta as ações observadas.

<p><i>G (5 anos): Para ir ajudar a sua noiva.</i> <i>B (5 anos): Sim, eles eram namorados.</i> <i>Mestranda: Porque acham isso?</i> <i>B (5 anos): Porque eles estavam-se a beijar.</i></p>

No que concerne a descoberta do tema, as crianças sentiram dificuldade em associar a sua relação com a curta-metragem, pelo que a mestranda interrogou-os sobre a relação que existia entre as personagens, levando-os a pensar nos sentimentos dos mesmos. A partir deste exemplo, as crianças identificaram o tema, contudo apresentaram alguma fragilidade em responder à pergunta “O que é o amor?”, surgindo diversas respostas: “*É quando são namorados*” D (5 anos), “*É paixão*” E (5 anos), “*Eu sinto amor pela minha mãe e pelo meu gato*” B (5 anos), “*Eu não sinto amor*” A (5 anos), “*Eu sinto amor, Pela mãe e o meu pai e o meu tio*” J (4 anos), “*Não sei o que é amor*” O (3 anos).

Partindo das partilhas das crianças, explorou-se a dimensão do amor pela família,

levando o grupo a explicar o que sentiam, com a partilha das suas vivências pessoais, levando assim a uma clarificação do conceito.

Mestranda: Alguns meninos disseram que sentiam amor pelos pais, o que é que isso quer dizer?
C (5 anos): Que temos saudades deles. É sentir amor pela mãe, pelos animais e pela avó e o avô.
Educadora Cooperante: E quando não vês a mãe ou o pai, como é que ficas?
C (5 anos): O coração fica triste.
Mestranda: Então o que é isso do amor?
G (5 anos): É quando gostamos muito de uma pessoa.

O grupo foi de seguida questionado sobre a forma como se comunica ao outro os sentimentos através das palavras, partindo da pergunta “O que é que os pais vos dizem para saberem que eles gostam de vocês?”. Existiram muitas partilhas por parte das crianças, nomeadamente das mais pequenas, uma vez que se tratou de uma pergunta de cariz mais pessoal: “A mãe diz que gosta muito muito muito de mim” D (5 anos), “Que gosta muito de mim” N (3 anos), «A mãe diz “Amo-te de coração”» E (5 anos), «A minha mãe diz “adoro-te”» P (3 anos).

À pergunta feita pela educadora cooperante “Eu posso zangar-me com uma pessoa de quem gosto muito?”, as crianças associaram à relação que têm com os seus amigos. Por meio de alguns exemplos as crianças foram levadas a pensar nos sentimentos que estes têm com os seus pares, assumindo a dimensão da amizade como um tipo de amor. As crianças concluíram que existem diferentes formas de se amar, continuando com exemplos.

Mestranda: O amor que sentimos é igual para todos?
A (5 anos): São diferentes.
Mestranda: Existem diferentes maneiras de amar? Quais são?
D (5 anos): Sim, é como o amor das minhas sapatilhas.
Mestranda: Também amamos coisas/objetos?
G (5 anos): Sim.
A (5 anos): Ter saudades das avós e dos avôs.

2.5.1.4. Proposta IV – Amor – Parte II

Sinopse

A partir da observação de pinturas, tais como “Amizade”, de Milera (2019); “Simpatia” de Briton Rivière (1877); “Sra. Fiske Warren e sua filha Rachel” de John Singer (1903);

e da fotografia “*O beijo do Hotel de Ville*” de Robert Roisneau (1950), pretendeu-se levar as crianças a interpretar as diferentes relações representadas, que eram respetivamente a amizade, amor entre uma pessoa e um animal de estimação, amor entre mãe e filha e amor entre um casal.

O objetivo desta proposta foi o de incentivar as crianças a questionarem-se sobre as diversas dimensões que o amor pode assumir, estabelecendo diferenças entre eles. O recurso a estas obras surgiu com o intuito de sensibilizar o grupo para diversas representações artísticas, levando o grupo a observar, apreciar e interpretar o que vêem, relacionando com o tema em desenvolvimento.

Implementação

Esta sessão decorreu na sala, com o grupo de crianças participantes no estudo. Esta nova organização permitiu às crianças mais novas poderem brincar livremente no exterior, uma vez que estas apresentavam tempo de concentração muito curto, o que geria momentos de distração que afetavam o restante grupo de crianças, e quebrava a dinâmica pretendida, por meio de pausas.

Iniciou-se a sessão com um pequeno resumo do que fora abordado na sessão anterior. As crianças debateram novamente sobre a natureza da relação entre as duas personagens da curta-metragem, apresentando alguns exemplos de ações para apoiar a sua ideia.

Nesta sessão surgiu a primeira interrogação por parte de uma das crianças, que originou um pequeno momento de reflexão para os restantes elementos do grupo, assim como uma possível explicação face à pergunta colocada pela criança.

*E (5 anos): **Porque é que a mãe não sai sem fechar a porta?***

Mestranda: Não sei, mas porque estás a fazer essa pergunta?

E (5 anos): Porque ela sai rápido.

Mestranda: Porque é que tu achas que ela sai rápido?

*B (5 anos): **Porque quando** a gente está a acordar, a nossa mãe tem que nos vestir rápido, tem que se vestir rápido para nos vir acordar para a gente ir para a escola e dá-nos um beijinho.*

Apresentou-se ao grupo uma imagem de cada vez, para este ter tempo de falar sobre cada uma delas e de as relacionar com uma forma de amor. As crianças começaram por fazer uma descrição do que estavam a ver e mais tarde refletiram sobre a natureza

da relação representada.

Relativamente à primeira imagem “Amizade”, de Milera (2019), as crianças assumiram que “*Parecem dois irmãos com um amigo*” B (5 anos), “*Se calhar eles são primos*” H (5 anos), “*São amigos*” E (5 anos). Já outra criança relacionou a sua experiência pessoal com as afirmações dos colegas avançando que “*Já sei, eles são primos e amigos. Uma vez o meu primo andava nesta escola e ele era meu primo e era meu amigo*” G (5 anos).

À pergunta “Como é que sabemos se alguém é nosso amigo?”, a maioria das crianças recorreu à pintura para descrever a relação: “*Por causa que eles estão muito juntos*” F (5 anos), “*Porque estão a passear*” E (5 anos), “*Os amigos estão abraçados a brincar*” B (5 anos). A criança A (5 anos) distanciou-se da imagem afirmando “*Porque brincamos com eles todos os dias*”. Já a criança C (5 anos) recorreu à intervenção do colega para exemplificar “*Eu brinco com ele [Criança A] todos os dias*”. A criança A apresenta outro exemplo do que é ser amigo “*Os amigos não nos tiram brinquedos*”.

Na segunda imagem, “*Simpatia*” de Briton Rivière (1877), uma das crianças baseou-se na postura corporal representada, fazendo referência à obra de Vincent van Gogh observada na sessão anterior sobre “O que é pensar?”.

A (5 anos): *A menina está a pensar.*

Mestranda: *Porque achas que ela está a pensar?*

A (5 anos): *Porque está assim (coloca uma mão no queixo e inclina-se para a frente pousando o cotovelo na perna). Era como aquele senhor também estava, assim.*

Ainda relativamente a esta imagem, as crianças debateram sobre as diferenças entre amizade entre duas pessoas e amizade entre uma pessoa e um animal de estimação. As crianças concluíram que a amizade era possível.

H (5 anos): *Eles são amigos.*

Mestranda: *Porque achas que eles são amigos?*

H (5 anos): *Porque o cão está a fazer aquilo... (aponta).*

I (5 anos): *O cão está a dar miminhos à menina.*

(...)

Mestranda: *Vocês acham que este amor entre o cão e a menina é igual ao dos amigos?*

Grupo de crianças: *Não.*

B (5 anos): *Porque é um cão e uma menina, não pode ser.*

C (5 anos): *Não, não. Os cães podem ter amigos.*

G (5 anos): *Eles são amigos.*

(...)

I (5 anos): Eu tenho um gato, é meu amigo.
Mestranda: E o amor que sentes pelo teu gato é igual ao amor que sentes pela mana, por exemplo?
I (5 anos): Sim, é igual.

Relativamente à terceira imagem, as crianças mostraram dificuldade em entender a relação das duas pessoas representadas, devido à ambiguidade da mesma. Contudo, as crianças identificaram que o amor que sentem pelas suas mães é diferente do amor que sentem pelos amigos: “*Porque um é mais pequenino e o outro é mais grande*” C (5 anos).

Quanto à última imagem, a fotografia “O beijo do Hotel de Ville” de Robert Roisneau (1950), as crianças rapidamente assumiram que as duas pessoas eram namorados, uma vez que estas se estavam a beijar na boca. Optou-se por provocar as crianças no sentido de estas apresentarem diferenças relativamente a essa ação.

D (5 anos): Estão a beijar-se.
B (5 anos): São namorados.
Mestranda: Porque achas que eles são namorados?
B (5 anos): Porque se estão a beijar na boca.
Mestranda: E não podem ser amigos?
B (5 anos): A dar beijos na boca?
Mestranda: Não podem? Porquê?
A (5 anos): Porque os beijos dos amigos é na bochecha.

2.5.1.5. Proposta V - Amizade – Parte I

Sinopse

Para esta sessão, optou-se por propor um jogo ao grupo de crianças. O jogo consistia em passar uma bola por cada uma, para que estas completassem a seguinte frase “Ser amigo é...”. Esta opção surgiu com o intuito de envolver mais crianças na partilha, uma vez que algumas ainda não tinham participado nenhuma vez.

Implementação

Antes de iniciar o jogo, explicaram-se as regras do mesmo, assim como o seu objetivo. As crianças mostraram muito entusiasmo, nomeadamente pelo facto de manipularem e lançarem a bola aos amigos. As respostas foram diversas: “*Brincar com os amigos*” N (4 anos), “*Gostar dos amigos*” K (4 anos); “*Brincar com os amigos à bola*” F (5 anos), “*Partilhar livros*” M (4 anos), “*Jogar à bola*” U (3 anos), “*É ajudar*” A (5

anos), “Brincar com os irmãos” A (5 anos).

Uma vez que a bola passara por todos, foi pedido ao grupo que completassem a frase “Quando por vezes estamos tristes, os amigos devem...”, ao que apenas duas crianças responderam: “Ajudar” A (5 anos) e “Ouvir” B (5 anos).

2.5.1.6. Proposta VII – Igualdade de género – Parte I

Sinopse

Para esta atividade, optou-se por propor um jogo baseado essencialmente no diálogo e partilha de ideias partindo de afirmações e perguntas. Prevendo que o jogo se prolongasse e tendo em conta o tempo de concentração das crianças, o jogo foi pensado para duas sessões, sendo a primeira parte composta pelas seguintes afirmações: “Os meninos não podem chorar em frente a outras pessoas”, “Existem profissões só para homens e profissões só para mulheres”, “As meninas são sensíveis e fracas e os meninos são fortes e competitivos”, “Existem cores para meninas e cores para meninos”, “Existem tarefas domésticas para homens e outras para mulheres”.

Partindo das suas experiências pessoais, nomeadamente o ambiente familiar em que estão inseridas, esta proposta surgiu com o intuito de conhecer melhor as conceções das crianças acerca das diferenças de género, seja relativo às cores, profissões e direitos, levando-os a pensar sobre estas temáticas e a expressarem o seu pensamento.

Implementação

Antes de iniciar a sessão, quatro crianças conversaram entre si acerca da vela, objeto que marca o início das nossas sessões. Optou-se por não intervir de imediato, de forma a observar o desenrolar do diálogo.

G (5 anos): A vela está tão pequena!

A (5 anos): Derreteu.

C (5 anos): Por quê que derreteu?

B (5 anos): Porque já acendemos muitas vezes.

Mestranda: É verdade! Isso é sinal que fizemos muitas vezes o quê?

G (5 anos): Pensámos!

Inicia-se o jogo apresentando o objetivo do mesmo. As crianças demonstraram interesse pelo desafio e pelo facto de poderem expressar a sua opinião acerca de exemplos mais concretos. Relativamente à primeira afirmação, as crianças assumiram

que tanto os meninos como as meninas não deviam chorar, pois é visto como algo negativo e pueril.

Mestranda: O que acham sobre o que está aqui escrito? Vocês concordam?
G (5 anos): Sim, concordo. Porque chorar é feio.
C (5 anos): Eu concordo.
B (5 anos): E eles vão ficar envergonhados.
F (5 anos): E depois eles dizem bebê!
B (5 anos): Depois as outras pessoas chamam-lhes bebê.
Mestranda: Mas isso acontece também com as meninas ou é só com os meninos?
B (5 anos): Não, as meninas também não. É igual.

As crianças continuam dando exemplos dos momentos em que podemos ou não chorar, nomeadamente “*Dor de ouvidos tudo bem, mas se quiser a mãe, por favor!*” *B (5 anos)*. Quando questionados se podem ou não chorar quando ninguém quer brincar com elas, as crianças demonstram mobilizar aprendizagens adquiridas anteriormente, no âmbito de atividades sobre o bullying, desenvolvido com as estagiárias anteriores na sala. Uma das crianças recorre à sua experiência pessoal para articular com a questão: “*Não é preciso chorar! Basta ficar lá quietinho. Isso já me aconteceu. Eu não tinha ninguém para brincar e depois fiquei lá sentadinha e depois a senhora D [referência à criança D] foi ter comigo*” *B (5 anos)*.

Quanto à afirmação relacionada com as profissões, de forma geral o grupo assume que todas as profissões podem ser exercidas tanto pelos homens como pelas mulheres, contudo, uma vez que as crianças carregam bagagens culturais e experiências diferentes, algumas crianças assumem que algumas profissões não são exercidas pelas mulheres porque nunca tiveram contacto com essa realidade, como por exemplo o futebol feminino. Outras crianças assumem a imagem da mulher à maternidade, o que para elas representa um impedimento para exercer algumas profissões como é o exemplo de condutores de pesados.

Educadora cooperante: E conduzir um camião?
D (5 anos): Não podem!
Mestranda: Quem é que não pode?
D (5 anos): As mulheres.
Mestranda: Porquê?
D (5 anos): Porque os... as mulheres... porque as mulheres não podem levar os filhos. e as mulheres depois não têm cadeirinha.
Educadora cooperante: E se as mulheres deixarem os filhos na escola, já podem andar no camião?
D (5 anos): Podem.

2.5.1.7.Proposta VI - Amizade – Parte II

Sinopse

Para esta atividade, e dado o interesse das crianças por este tipo de proposta, optou-se por visualizar com o grupo uma segunda curta-metragem, desta vez sobre a amizade. A curta-metragem “*Dust Buddies*” elencava a história de uma pequena bola de pó que tentou, de forma corajosa, ajudar os seus amigos em perigo.

Com esta curta, partiu-se do pressuposto de oferecer às crianças a oportunidade de comentar e refletir sobre os sentimentos das personagens, assim como as atitudes e valores que estão por detrás das relações entre amigos.

Implementação

As crianças sentaram-se nos lugares organizados pela mestranda. Após o visionamento as crianças iniciaram o reconto da história, contudo uma vez que algumas personagens eram muito parecidas, foi necessário realizar uma segunda visualização, pois as crianças estavam com dificuldades na compreensão dos eventos.

Pegando no exemplo de bravura de uma das personagens, questionaram-se as crianças se ajudariam ou não os seus amigos em dificuldade, mesmo se estavam zangados. As crianças responderam de forma positiva e apresentaram algumas formas de fazerem as pazes com os seus pares, apresentando exemplos pessoais: “*Vamos ter com eles quando nos esquecermos e dizemos «Queres voltar a ser o meu amigo?»*» B (5 anos), “*Eu não digo isso, só brincamos*” (E (5 anos), “*Pedir desculpa*” I (5 anos).

Ainda relativamente à curta-metragem, uma das crianças demonstrou grande sensibilidade em relação ao que a personagem principal estava a sentir e pensar naquele momento de perigo. Na sua partilha foi possível destacar um indicador linguístico que indica a construção do seu pensamento “*Não, mas eu acho que ele pensou que nunca mais eles conseguiam sair dali*” B (5 anos).

À pergunta “Os pais são nossos amigos?”, algumas crianças iniciaram um debate aceso, em que cada criança apresentou um argumento e até exemplos práticos articulados com experiências pessoais, que resultou num consenso.

E (5 anos): Não.
A (5 anos): Podem!
Mestranda: Porquê?
E (5 anos): Porque são grandes.
A (5 anos): E o que é que importa?
B (5 anos): Vocês (mestrandas) também são grandes mas também somos vossas amigas.
Mestranda: Então podemos ser amigos dos adultos?
Todos: Sim.

2.5.1.8.Proposta VIII – Igualdade de género – Parte II

Sinopse

Dá-se a continuação da atividade anterior com as seguintes afirmações: “Desenho e dança são atividades só para meninas”, “Existem brinquedos só para meninos e brinquedos só para meninas”.

Implementação

Relativamente à primeira afirmação, as crianças começam por afirmar que estas atividades não são exclusivas para as meninas. Contudo, abrem exceções com o ballet, que atribuem este estilo de dança às meninas, uma vez que afirmam nunca terem visto meninos a dançar ballet.

B (5 anos): Eu ontem no ballet... Eu também já andei no ballet e também tinha lá muitos meninos por acaso.
Mestranda: O que achas sobre isso A?
A (5 anos): Não.
Mestranda: Queres explicar melhor?
B (5 anos): Muitos meninos!
A (5 anos): Porque eu nunca vi nenhum menino.
Mestranda: Nunca viste um menino a fazer ballet?
A (5 anos): Já fui ver lá alguém mas nunca vi nenhum menino.
D (5 anos): Eu andava no ballet e tinha lá meninos.

Relativamente aos brinquedos, as crianças assumem que não existem diferenças, explicando que as meninas podiam brincar com tudo que era considerado para os meninos. Contudo os rapazes do grupo consideram que as bonecas são brinquedos de meninas, exceto se estas representarem características masculinas. A criança B (5 anos) apresentou um exemplo à criança E (5 anos), para demonstrar que brincar com bonecas seria útil no futuro, quando este fosse pai: “Se tu não brincares com... imagina que vais-te casar e tens uma filha” (B (5 anos)).

2.5.1.9. Proposta IX – O bem e o mal: Roubar

Sinopse

Com esta sessão pretendeu-se iniciar o novo tema “O bem e o mal”, partindo do conceito de roubar. Assumiu-se que as crianças da educação pré-escolar já tenham abordado esta questão, pelo que se considerou interessante recolher as conceções das crianças acerca deste assunto, levando-as a pensar sobre esta temática.

Implementação

Inicia-se a sessão com a pergunta “O que é roubar”, ao que as crianças apresentaram diversas respostas, tais como: “*Roubar o banco*” F (5 anos), “*Roubar dinheiro*” A (5 anos), “*Roubar brinquedos*” I (5 anos), “*Roubar um carro*” C (5 anos), “*Roubar crianças aos pais*” G (5 anos), “*Roubar cafés*” D (5 anos).

À medida que as crianças partilhavam com o grupo estas ideias, foram surgindo algumas questões de modo a alargar a definição de roubar, levando as crianças a pensar sobre os motivos que levam as pessoas a roubar, e se estes motivos são válidos ou não para o fazer, como por exemplo roubar comida.

As crianças foram aprofundando e redefinindo a definição de roubar, e para isso apresentaram diversos exemplos, nomeadamente as suas experiências pessoais, estabelecendo também relações com os sentimentos de quem sofria de um roubo. A criança D (5 anos) referira que roubar era roubar cafés, uma vez que os pais da criança tinham sofrido com um assalto ao comércio deles, o que levou esta criança a envolver-se mais nesta partilha, uma vez que estava diretamente relacionada com essa vivência recente.

2.5.1.10. Proposta IX – Família

Sinopse

Uma vez todos os temas explorados, iniciou-se a leitura de contos infantis relacionados com os mesmos. O objetivo destas propostas era o de perceber de que forma os debates no âmbito da Filosofia para Crianças ajudariam o grupo a compreender melhor as histórias. Desta forma, a primeira história escolhida foi *Gaston* de Kelly Dipucchio.

Esta história relaciona-se com o tema do amor – família, e relata a história de duas famílias de cães (constituídas pela mãe e quatro crias), que se apercebem que as crias da família tinham sido trocadas, isto é, não eram biologicamente membros da família.

Com esta história pretendeu-se dar às crianças a oportunidade de, sem conhecerem o final da história, desenharem o seu final feliz para a história, escolhendo em que família as crias deviam ficar: na família que sempre conheceram ou na sua família biológica.

Implementação

Na zona de acolhimento, as crianças sentam-se nos seus lugares para ouvir a história. Para que todos consigam entender o dilema desta história, foi necessário realizar algumas paragens ao longo da leitura e dar especial atenção às ilustrações, para que as crianças pudessem entender melhor as diferenças que existiam entre as duas famílias - gostos, costumes, hábitos.

Sem revelar o final da história, as crianças foram desafiadas a desenharem o seu final feliz. Para isso, dirigiram-se aos seus lugares nas mesas e iniciaram a tarefa. Algumas crianças sentiram a necessidade de recorrer ao livro para entender melhor as diferenças entre as duas famílias e tomarem uma decisão quanto à forma como estes seriam mais felizes.

À medida que as crianças terminavam os seus desenhos, a mestranda reuniu com cada criança de forma individual, para que estas explicassem o seu raciocínio. De seguida, as crianças partilharam os seus desenhos e ouviram o final da história.



Figura 6: Desenho da criança B



Figura 5: Desenho da criança A



Figura 7: Desenho da criança D



Figura 8: Desenho da criança G

2.5.1.11. Proposta XI – O bem e o mal: Roubar

Sinopse

A segunda história escolhida foi *Este chapéu não é meu* de Jon Klassen. A história apresenta um peixe pequeno que decide roubar o chapéu a um peixe grande, convicto de que não ia ser apanhado. Através do reconto da história foram explorados os

Figura 10-Desenho da criança G

Figura 9- Desenho da criança D

sentimentos das personagens, as suas ações e respetivas consequências.

Implementação

Após a leitura da história, foi proposto ao grupo o reconto da história. À medida que partilhavam o que se lembravam da história, foram surgindo diversas interpretações da mesma, nomeadamente quanto às motivações das personagens em determinados momentos da história. Ao longo do reconto foram colocadas algumas questões orientadoras ao grupo, de forma a ajudá-las na linha dos acontecimentos da história.

Uma criança lançou uma pergunta “*Porque é que ele não meteu um anúncio?*” A (5 anos), visto que a personagem tinha ficado sem o seu chapéu. Esta intervenção foi deveras pertinente, abrindo um leque de possibilidades para encontrar o chapéu perdido.

No final do reconto, a mesma criança entra numa discussão de ideias sobre os motivos que levaram o caranguejo da história a revelar o sítio onde se escondia o peixe pequeno. A sua intervenção fez com que as restantes crianças do grupo pensassem nela como uma hipótese viável, acabando por concordar com a sua ideia.

B (5 anos): Mas o caranguejo disse que não ia dizer!
 (...)
 B (5 anos): O caranguejo é um mentiroso! O caranguejo é um mentiroso (levanta e baixa os punhos no ar como forma de protesto).
G (5 anos): Não, o peixe é que é mentiroso.
Mestranda: Então?
G (5 anos): Porque o peixe disse que... ele não disse ao caranguejo onde ia, mas o caranguejo sabia.
Mestranda: E acabou por contar tudo ao peixe grande! Se calhar não foi boa ideia confiar nele.
B (5 anos): Ele é um mentiroso.
A (5 anos): Não é um mentiroso!
Mestranda: Porque é que não concordas com a Iria?
G (5 anos): Há dois mentirosos, o peixe e o caranguejo.
Mestranda: Vamos deixar o A explicar a sua maneira de pensar.
A (5 anos): Porque ele tinha medo que... dele então ele disse-lhe.
Mestranda: Então achas que o motivo pelo qual o caranguejo disse ao peixe grande onde se encontrava o ladrão foi porque ele tinha medo dele?
A (5 anos): Sim.
Mestranda: Acho que é uma boa possibilidade.
G (5 anos): Eu concordo com o Filipe.
D (5 anos): Concordo o mesmo que o Filipe.
C (5 anos): Também concordo.

2.5.1.12. Proposta XII – Amizade

Sinopse

A terceira história escolhida foi *Elefantes não entram* de Lisa Mantchev, para se relacionar com o tema do amor, mais concretamente a amizade. Este livro conta a história de um menino e do seu animal de estimação pouco vulgar, que foram impedidos de entrar numa festa com outras crianças e animais de estimação. Esta história destaca a importância da amizade na superação de desafios e medos, assim como de inclusão.

Implementação

Antes de iniciar a sessão, conversam entre si de forma muito agitada sobre um dos colegas que não estava presente nesse dia. Optou-se por pedir ao grupo para partilharem o que estavam a conversar, pressupondo-se que esta poderia ser uma oportunidade interessante de discutir sobre assuntos trazidos pelas crianças. As crianças afirmaram que aquela criança fazia das restantes da sala os seus escravos. Assim, foi pedido que explicassem o que a palavra “escravo” significa e porque afirmavam aquilo.

B (5 anos): Estamos a falar do A.
G (5 anos): O A tem escravos.
Mestranda: Escravos? O que querem dizer com isso?
B (5 anos): Escravos é quando... ele está sempre a pedir ao A para trazer coisas para ele. Ele pede sempre. Isso é que é um escravo.
Mestranda: Ai sim? Por ele pedir sempre coisas ao A?
B (5 anos): Sim e isso é muito chato.
G (5 anos): Ele tem mesmo muitos escravos. Tem o F, o E, o I e o C.
Mestranda: Parece que descobrimos aqui um ditador (riu-me).
B (5 anos): Às vezes até o Q.
Mestranda: Então mas se eu disser por exemplo: “B, podes trazer a minha garrafa de água, por favor”, isso é fazer de ti a minha escrava?
B (5 anos): Não.
Mestranda: Qual é a diferença?
B (5 anos): Se tu fizeres... se tu pedires muitos favores a mim já... eu já começo a ser uma escrava.

Relativamente ao reconto da história, as crianças mostram facilidade em identificar os sentimentos das personagens face à interdição de entrar na festa. De seguida, através da exploração das ilustrações identificam quais são os animais que podem entrar na festa – animais domésticos, e os que não podem – animais selvagens. O primeiro critério encontrado para classificar os animais domésticos foram as suas características físicas: “Olha, só os animais fofos e não mal cheirosos” (G (5 anos), mas rapidamente esta teoria foi excluído para outra criança que defende que os elefantes também eram animais fofos e que estes não cheiravam mal.

Relativamente ao conceito de inclusão presente na história, as crianças, através de exemplos dados pela educadora cooperante e pela mestranda, conseguiram compreender melhor a situação ilustrada e concluir que aquela não era uma atitude correta perante os restantes que não eram incluídos.

Quanto ao último momento da história, as crianças tentaram definir o significado da palavra “desmancha-prazeres”: “É um mal-educado” B (5 anos), “É um mau” F (5 anos). Posteriormente foi dado um exemplo prático com a ajuda da colega de prática pedagógica.

2.5.1.13. Proposta XIII – O bem e o mal

Sinopse

De forma a explorar um pouco mais o tema “O bem e o mal” optou-se por seleccionar a história *A toupeira que queria saber quem lhe fizera aquilo na cabeça* de Werner

Holzwarth. Esta história fala de uma toupeira que ao sair de casa quando lhe caiu algo mal cheiroso na cabeça. Ao longo da história a toupeira encontra-se com diversos animais e interroga-os se foram eles quem lhe fez aquilo.

Implementação

As crianças iniciam o reconto da história e logo partilham experiências parecidas com a da história. No final do reconto, uma das crianças atribui a atitude da toupeira como sendo vingança, pelo que o grupo é questionado sobre “O que é vingança”, surgindo a seguinte resposta “Vingar é fazer uma vingança. É fazer outra coisa má B (5 anos). Partindo desta explicação as crianças começam a partilhar as suas experiências pessoais acerca da vingança, admitindo já se terem vingado com os amigos ou membros da família. Contudo, as crianças assumem que este é um mau comportamento e que não lhes fazem sentir bem consigo próprios.

Foi proposto às crianças darem outros exemplos de coisas más, surgindo diversas respostas: “*Bater é mau*” G (5 anos), “*Andar à luta*” C (5 anos), “*Chamar estúpido*” I (5 anos), “*O mau é gozar*” H (5 anos). A criança G assimila todas as respostas das crianças como sendo *bullying*, pelo que se interrogou o que isso significava: “*É mau*” F (5 anos), “*É fazer coisas más uns aos outros*” B (5 anos).

2.5.1.14. Proposta XIV - Igualdade de género

Sinopse

A história escolhida para abordar o tema da igualdade de género foi a da *Maruxa* de Mafalda Milhões. Esta história emblemática dá a conhecer às crianças duas personagens, a Maruxa, quem costuma realizar todas as tarefas domésticas e o Zezinho, que passa o dia a descansar. A Maruxa decide dar uma lição ao marido, quando este lhe pede para fazer pão.

Neste espaço de questionamento e de reflexão é necessário desconstruir estereótipos que já não se aplicam à sociedade contemporânea. Se por um lado foi trabalhado a interpretação das histórias, por outro foi possível analisar conceitos que fazem parte do quotidiano das crianças a partir da leitura, pelo que se considerou uma escolha benéfica.

Com esta história pretendeu-se que as crianças identificassem as rotinas de ambas as

personagens, contrastando com o que fora anteriormente partilhado na sessão sobre a igualdade de género.

Implementação

Após a leitura da história, exploram-se as guardas do livro. Nelas encontram-se sequências de imagens retratando o dia-a-dia da Maruxa a realizar as tarefas domésticas sem a ajuda do marido e nas guardas finais do livro estão representados a Maruxa e o Zezinho a realizar as tarefas domésticas juntos.

Nestas sequências de imagens as crianças começaram por identificar quais as tarefas domésticas representadas: *“Varria” B (5 anos)*, *“Almoço” N (4 anos)*, *“Estender a roupa” B (5 anos)*, para depois partilhar o que cada personagem estava a fazer em cada imagem. As crianças mostraram compreender a história, fazendo referência aos sentimentos das personagens, e identificando que tanto a Maruxa como o Zezinho não deviam fazer tudo sozinhos, pois não seria justo nem para um nem para outro: *“Porque ele é que teve o trabalho e ela esteve na boa” A (5 anos)*. A criança B (5 anos), ao deparar-se com as imagens finais das guardas concluiu a partir das expressões faciais das personagens *“Parecem mais felizes” B (5 anos)*. À pergunta “Que solução podem encontrar para que nem um nem outro fiquem cansados a fazer tudo sozinhos?” as crianças apresentaram duas soluções: *“Trabalhar juntos” F (5 anos)* e *“Um dia é um, outro dia é outro” B (5 anos)*.

Proposta XVI – Reflexão Final em Grupo

Sinopse

Com esta reflexão final pretendeu-se realizar um balanço das aprendizagens adquiridas pelo grupo ao longo dos diferentes momentos de Filosofia para Criança, de forma a perceber quais os momentos que marcaram as crianças e de que forma essas aprendizagens as influenciaram o seu desenvolvimento relativo aos critérios definidos.

Implementação

As crianças reuniram-se na zona de acolhimento e foi-lhes perguntado: “Lembram-se dos momentos do pensar?”, “Para que servia a vela?”, “Quais foram os temas que falámos?”, “Qual foi o tema que mais/menos gostaram de falar?”, “O que é que aprenderam?”.

2.6. Apresentação e discussão dos resultados

Nesta secção são expostas e analisadas os dados referentes às diferentes sessões de Filosofia para Crianças, com especial foco na amostra de 4 crianças seleccionadas. Os dados analisados foram organizados tendo em conta 5 categorias: **Tempo de fala e dinâmica de interação/participação**; **Curiosidade e reflexão**; **Recursos verbais que expressam opinião**; **Recursos não-verbais** e **Concepções das crianças e percepção da importância de pensar como um filósofo** (ver página 38).

2.6.1.1. Proposta I – Pensar – Parte I

Relativamente à primeira categoria, **Tempo de fala e dinâmica de interação/participação**, inicialmente, houve algumas dificuldades na partilha de ideias. As crianças foram incentivadas a envolver-se mais, tendo a mestranda assumido um papel muito ativo ao longo da sessão, fazendo perguntas diferenciadas com o objetivo de orientar e promover o pensamento das crianças. Nesta sessão a criança G (5 anos) representou o indutor da partilha, pois foi a partir da sua intervenção que o restante grupo de crianças começou a partilhar os seus pensamentos. A criança D (5 anos), apesar de pouco participativa, conseguiu intervir partilhando com o grupo o seu significado do conceito de pensar “*Pensar é descansar a cabeça*”. Relativamente à criança B (5 anos), não foi possível recolher dados, uma vez que se encontrava ausente nesse dia. À medida que as questões foram colocadas, notou-se uma evolução no envolvimento das crianças. No que concerne a segunda categoria, **Curiosidade e reflexão**, as crianças revelaram interesse e curiosidade na clarificação das diferenças entre pensar e sonhar, quando confrontados com a questão “Quando é que não estamos a pensar?”.

H (5 anos): Quando abrimos os olhos.

Mestranda: Quando temos os olhos abertos nós não pensamos?

H (5 anos): (abana a cabeça dizendo que não)

G (5 anos): Não, não.

A (5 anos): Conseguimos pensar sem nós não vemos, mas também conseguimos com os olhos abertos.

Existiu ainda alguma dificuldade por parte das crianças em definirem o que era pensar uma vez que para muitos aquele conceito ainda era abstrato, cuja definição se assemelha muito com outros que conhecem melhor, como sonhar.

No que diz respeito à terceira e quarta categoria **Recursos verbais que expressam opinião** e **Recursos não-verbais**, verificou-se uma total ausência por parte dos participantes em expressar sobre pensar através da linguagem não-verbal, assim como no uso de indicadores linguísticos que indiquem a construção do pensamento.

Relativamente à última categoria, **Conceções das crianças e percepção da importância de pensar como um filósofo**, as crianças partilharam diversas conceções sobre o que era para elas pensar: “*É fazer com a cabeça*” I (5 anos), “*Pensar é descansar a cabeça*” D (5 anos), “*Pensar é dormir*” J (4 anos), “*Pensar... pensar é saber fazer as coisas*” O (3 anos). Os participantes assumiram o ato de pensar como sendo uma ação não visível, podendo ser partilhada oralmente. Existiram também algumas dificuldades em distinguir o conceito de pensar e de sonhar, surgindo assim diversas explicações articuladas com experiência pessoal.

2.6.1.2. Proposta II – Pensar – Parte II

Relativamente à primeira categoria **Tempo de fala e dinâmica de interação/participação** sentiu-se ainda muita necessidade em intervir para motivar as crianças a desenvolverem os seus pensamentos. A maioria das crianças após uma intervenção não está habituado a explicar o porquê, sentindo por vezes fragilidade em reformular uma ideia. Nesta sessão sentiu-se que as crianças estavam mais confortáveis na participação, tendo existido momentos de interação entre pares, nomeadamente confronto e desacordo de ideias, sem que a mestrandia tivesse de intervir. Nesta sessão a criança B (5 anos), que não estava presente na sessão anterior, mostrou muito interesse por esta dinâmica de partilha de ideias sobre conceitos. Mostra saber ouvir o outro, refletindo sobre o que foi dito e partilhando a sua opinião face ao que é partilhado.

Relativamente à segunda categoria **Curiosidade e reflexão** considera-se importante ter iniciado o momento da sessão com a partilha do que fora abordado na sessão anterior. Concedeu ao grupo de crianças a oportunidade de recordar o que foi dito e confrontá-los com a opinião das crianças que não estiveram presentes, existindo uma nova formulação e clarificação das perguntas feitas anteriormente, contribuindo assim para a reflexão de todos. Relativamente ao jogo, partiu-se do pressuposto que as crianças iriam ter mais facilidade em relacionar as imagens com as suas experiências pessoais, tendo estas interpretado a atitude corporal ao ato de pensar.

Relativamente à terceira e quarta categoria **Recursos verbais que expressam opinião e Recursos não-verbais** nesta sessão não foram observados recursos verbais e não-verbais por parte dos participantes, exceto a criança D (5 anos), que habitualmente levanta os olhos para o teto, indicação de que está a pensar.

No que concerne a quinta categoria **Conceções das crianças e percepção da importância de pensar como um filósofo** a criança A (5 anos) ao longo da sessão procurou dar significado ao conceito em questão, identificando contradições nas ideias dos amigos, expondo-as e confrontando-as com o seu ponto de vista. Tanto a criança A (5 anos) como a criança G (5 anos) interpretaram as imagens e procuraram relacioná-las com as suas experiências pessoais. A criança B (5 anos) partiu das suas memórias sobre desenhos animados para interligar com a imagem representando uma lâmpada e uma nuvem para explicar ao grupo o que estes elementos representavam.

2.6.1.3. Proposta III – Amor – Parte I

Nesta sessão a criança B (5 anos), relativamente à primeira e segunda categoria **Tempo de fala e dinâmica de interação e Curiosidade e reflexão** foi quem participou mais no diálogo. Esta criança demonstra muita atenção ao que os outros partilharam, reformulando ocasionalmente as afirmações dos colegas, de forma a clarificar ou acrescentar informação ao que foi dito. A criança B (5 anos) foi a primeira a relacionar o conceito de amar com o que sente pelos pais, desenvolvendo assim um diálogo em torno das diferentes dimensões do amor.

Em alguns momentos as crianças conseguiram respeitar a vez para falar e mostraram estar atentos ao que os amigos iam dizendo, sem que houvesse repetições de ideias. A voz da mestrande e da educadora estiveram muito presentes na sessão, uma vez que se tratava de um tema muito abrangente, sentiu-se a necessidade de recorrer a exemplos e questionamento de forma a orientar as crianças no seu pensamento.

Nesta sessão não foi possível recolher dados sobre os recursos/conectores verbais que expressam opinião, uma vez que os participantes respondiam maioritariamente com respostas fechadas, o que levava a que estes fossem questionados sobre a sua ideia, usando depois a palavra «porque» ao iniciar a sua explicação.

Relativamente à última categoria **Conceções das crianças e percepção da importância de pensar como um filósofo** esta atividade tinha um grau de

complexidade para o grupo, pois exigia a compreensão do conceito de amar, conceito ainda muito abstrato para algumas crianças. É de destacar que alguma desta fragilidade poderá ter resultado da fragilidade sentida por parte do adulto para fornecer as pistas reflexivas necessárias para que o grupo chegasse à verbalização do que é amar para eles.

2.6.1.4. Proposta IV – Amor – Parte II

Relativamente ao **Tempo de fala e dinâmica de interação/participação**, as crianças demonstram mais à vontade com o facto de partilhar ideias, discutindo-as em conjunto. Apesar de as crianças terem alguns momentos de distração, uma vez que conseguiam ouvir as restantes crianças da sala a brincar na rua, envolveram-se na partilha de ideias e discussão entre pares, sem intervenção da mestranda, exceto para incentivar as crianças a explicarem o porquê. Foi possível ver o entusiasmo com que analisaram as obras, notaram os pormenores da pintura como da fotografia que foram apresentadas.

Relativamente à segunda categoria **Curiosidade e reflexão**, nesta proposta as crianças sentiram mais facilidade em falar sobre o tema. A meio da sessão a mestranda partilhou essa observação com o grupo, ao que uma criança respondeu *“Foi por causa que com a fotografia é mais fácil” C (5 anos)*. Desta forma, os recursos utilizados permitiram ajudar as crianças a refletir e articular o que viam com as suas experiências pessoais.

No que concerne a terceira categoria **Recursos verbais que expressam opinião** a criança A (5 anos) mostrou tendência em justificar as suas afirmações, recorrendo à palavra “porque” para explicar o seu ponto de vista, sem que seja necessária a intervenção do adulto. A criança B (5 anos) mostrou capacidade em distinguir as diferentes ideias ou exemplos utilizados, contudo demonstra alguma fragilidade em explicar significados, perdendo o raciocínio no momento de responder. Esta observação mostrou ser recorrente, sobretudo dado à personalidade desta criança, que intervém sempre de forma muito rápida devido ao entusiasmo, antes de ter tempo de refletir e pensar sobre como explicar determinado conceito.

No que toca os **Recursos não-verbais**, verificou-se a existência de indicadores de pensamento, tal como o desvio do olhar, tanto para o teto como em direção ao chão quando os participantes eram confrontados com a clarificação das suas ideias perante

o grupo.

Inerente à última categoria **Concepções das crianças e percepção da importância de pensar como um filósofo** as crianças interpretaram as imagens consoante as suas experiências, nomeadamente face à relação que têm com os pais e com os seus animais de estimação, levando ao debate sobre a existência de uma relação de amizade nessas duas situações apresentadas.

2.6.1.5. Proposta V - Amizade – Parte I

Relativamente à primeira categoria **Tempo de fala e dinâmica de interação/participação** esta proposta permitiu envolver mais crianças na partilha de ideias. Contudo, alguns participantes tiveram dificuldade em desprender-se daquilo que os outros diziam, repetindo ideias. Desta forma, optou-se por questionar as crianças sobre quem eram os seus amigos na sala, o que gostavam mais de fazer com eles, e incentivá-los a explicar porque é que os consideravam seus amigos.

Quanto à segunda categoria **Curiosidade e reflexão** a criança A (5 anos) teve uma intervenção muito interessante, acrescentando um fator novo ligado à amizade. Já a criança B (5 anos) ao ouvir uma criança dizer que preferia brincar com os seus amigos e não gostava de brincar com as outras crianças, interveio com uma observação deveras pertinente: “ *Nunca experimentaste*”, levando a descobrir uma concepção da criança face à importância de experimentar algo antes de afirmar que se gosta ou não, dado inerente à última categoria.

Relativamente à terceira e quarta categoria **Recursos verbais que expressam opinião e Recursos não-verbais**, verificou-se ainda ausência por parte dos participantes em expressar através dos indicadores linguísticos, contudo continua-se a observar uma tendência crescente em olhar para o chão ou percorrendo a sala com o intuito de pensar e formular uma resposta. Pensamos que a estimulação de uma atitude reflexiva, através de um ambiente calmo e de interrogação, pode ter levado as crianças a uma atitude corporal indiciadora de maior reflexividade.

No que concerne as **Concepções das crianças e percepção da importância de pensar como um filósofo**, estas assumem a amizade como sendo uma relação essencialmente entre crianças de famílias diferentes, contudo, alguns participantes demonstraram

através de exemplos que a amizade também era uma relação possível entre membros da mesma família e animais.

2.6.1.6. Proposta VI - Amizade – Parte II

Inerente à primeira categoria **Tempo de fala e dinâmica de interação/participação**, considera-se que a curta-metragem permitiu ajudar as crianças a definir o que era um amigo. Uma vez que o grupo demonstra muito entusiasmo por visionarem pequenos filmes na televisão da sala, permitiu captar a sua atenção e gerir melhor o grupo. Contudo, o grupo demonstra ainda alguma dificuldade em respeitar a opinião do outro, adotando atitudes desmotivadoras para algumas crianças, que acabam por não contra-argumentar. Quanto ao modo de interação entre pares, notou-se uma evolução positiva por parte do grupo que de forma autónoma foi reagindo e debatendo ideias com os colegas. Não foi possível recolher dados inerentes à criança D (5 anos), uma vez que esta não estava presente nesse dia.

Relativamente à **Curiosidade e reflexão**, ao longo da partilha a criança A (5 anos) revelou interesse, nomeadamente elaborando exemplos relacionados com as suas vivências. A criança B (5 anos) demonstrou empatia ao colocar-se no lugar das personagens e interpretando o que estes sentiam ao longo da história. A criança G (5 anos), com base nas intervenções dos colegas conseguiu chegar a uma definição de amigo.

No que respeita a terceira e quarta categoria **Recursos verbais que expressam opinião** e **Recursos não-verbais**, não foram evidenciadas qualquer tipo de evolução relativamente ao uso de palavras ou atitudes indicadoras de construção de pensamento.

2.6.1.7. Proposta VII – Igualdade de género – Parte I

No que concerne a primeira categoria **Tempo de fala e dinâmica de interação/participação**, a criança G (5 anos) participou essencialmente para concordar ou discordar dos amigos, apresentando uma vez um exemplo no âmbito das profissões que os homens e as mulheres podem exercer. Esta criança apresenta uma visão muito aberta quanto a este tema, que explica como sendo uma algo que já desenvolveu junto dos pais. A criança A (5 anos) manteve-se atenta mas menos participativa, o que se presume devido à falta de interesse pela temática. A criança D

(5 anos), apesar de pouca participação, mostrou intervenções pertinentes, partilhando os hábitos em sua casa relativamente às tarefas domésticas.

Inerente à terceira categoria **Recursos verbais que expressam opinião**, ao longo da sessão as crianças foram apropriando o vocabulário proposto no início das sessões de FpC, nomeadamente quanto à sua posição face à partilha do outro iniciando as frases com “concordo” e “não concordo”. Notou-se também uma evolução no uso da palavra «porque», seguido da explicação das crianças, sem que seja necessária a intervenção do adulto para motivar a justificar as mesmas. Tal aconteceu com a criança D (5 anos), face a um exemplo de profissão que as mulheres podiam exercer: *“Porque os... as mulheres... porque as mulheres não podem levar os filhos. E as mulheres depois não têm cadeirinha” D (5 anos).*

Relativamente à categoria **Recursos não-verbais** a criança D (5 anos) manteve uma postura pensativa quando confrontada com questões e ao longo das partilhas dos amigos. Observou-se também a criança A (5 anos) a brincar com os atacadores e a baloiçar com o corpo quando lhe eram feitas perguntas.

Relativamente às **Conceções das crianças e perceção da importância de pensar como um filósofo**, a criança B (5 anos) encara o choro como sendo um ato que tanto os meninos como as meninas não devem fazer, salvo algumas exceções, como por exemplo quando se aleijam ou têm dores, o que não inclui birras ou saudades dos pais: *“Porque a mãe... porque o dia passa a correr”*. Esta criança manteve uma participação muito ativa durante o diálogo fazendo estas distinções através de exemplos.

2.6.1.8. Proposta VIII – Igualdade de género – Parte II

No que concerne a primeira categoria **Tempo de fala e interação/participação** os participantes mostraram uma grande evolução desde a primeira sessão de Filosofia para Crianças. Observou-se um maior envolvimento e diálogo entre pares, em que os participantes expuseram confrontaram as suas ideias com as dos outros.

Face à análise inerente à segunda categoria **Curiosidade e reflexão** a criança G (5 anos) ao longo da sessão foi apresentando ao grupo alguns exemplos, nomeadamente em relação aos brinquedos, mostrando evidências de que tanto os rapazes como as

meninas podiam brincar com cozinhas e acessórios de maquiagem. A criança D (5 anos), recorreu ao exemplo do seu irmão para mostrar que tanto os meninos como as meninas podem brincar com bonecas.

Relativamente à terceira categoria **Recursos verbais que expressam opinião** as crianças foram correntemente mobilizando algum vocabulário, nomeadamente recursos verbais que expressam opinião, tal como “concordo” e “não concordo”, e progressivamente recorrem a experiências pessoais para justificar o seu ponto de vista, sem que seja necessária a intervenção do adulto.

Relativamente às **Conceções das crianças e percepção da importância de pensar como um filósofo**, considera-se que esta proposta foi muito muito interessante tanto para as crianças como para a mestranda, uma vez que foi possível entender a forma como as crianças vêem o mundo e como o seu meio influencia na sua interpretação do mesmo. A criança A (5 anos) relativamente às cores assume que a cor rosa não é uma cor para meninos, contudo não foi possível distinguir se esta afirmação se deveu a não gostar pessoalmente da cor rosa. Relativamente à dança, esta criança baseia-se na sua experiência para afirmar que o ballet é uma modalidade só para raparigas, uma vez que já assistira a uma aula e não vira meninos. Já a criança B (5 anos) contrapôs com alguns exemplos pessoais, dizendo que os desportos, nomeadamente no ténis, não tem distinção entre mulher e homem, podendo ser praticado por ambos.

2.6.1.9. Proposta IX – O bem e o mal: Roubar

Relativamente à primeira categoria **Tempo de fala e interação/participação** considera-se que esta sessão permitiu um envolvimento muito ativo do grupo, uma vez que o tema era do interesse da maioria. Os participantes, apesar de demonstrarem dificuldade em esperar pela sua vez para intervir, demonstraram essencialmente desejo em participar e prazer na partilha. Quanto à segunda categoria **Curiosidade e reflexão**, algumas crianças formularam novas questões, que foram instantaneamente exploradas pelos restantes elementos do grupo, tais como: “*Como é que os ladrões saem da prisão?*” e “*Como é que os ladrões têm pistolas?*” A (5 anos). As crianças demonstraram também melhor facilidade em respeitar o outro, principalmente na escuta, e conseguiram no final construir uma definição para este conceito.

No que concerne a terceira categoria **Recursos verbais que expressam opinião** tal

como na sessão anterior, as crianças mostram maior facilidade em recorrer à palavra «porque» a seguir a cada intervenção. A criança B (5 anos) mostrou também uma maior inclinação em explicar as suas ideias através de exemplos, iniciando o seu discurso com “Imagina que...” ou “A não ser que...”, revelando uma grande capacidade de empatia e capacidade de comparação e formulação de exemplos que apoiem a sua maneira de pensar. Quanto à quarta categoria **Recursos não-verbais**, as crianças continuam a evidenciar atitudes pensativas através do olhar, contudo, a criança D (5 anos) começou a bater com o indicador nos lábios quando alguma criança lhe fazia uma pergunta, em sinal de momento de reflexão relativamente ao que lhe era pedido.

Relativamente às **Conceções das crianças e percepção da importância de pensar como um filósofo**, no início da sessão o grupo associou o ato de roubar ao roubo de dinheiro e bens de valor. Contudo com o desenvolver da conversa, as crianças estenderam o roubar a bens de valor sentimental, ou até mesmo o roubo de crianças. A criança A (5 anos) partilhou com o grupo já ter tido um pesadelo em que ele próprio era levado dos pais. Ao longo da partilha, a criança B (5 anos), procurou dar significado ao conceito de roubar, apresentando exemplos para apoiar a sua intervenção. Quanto ao motivo que leva as pessoas a roubar, a maioria das crianças alegaram que se deve ao facto de serem pobres e terem fome, contudo não consideraram essas causas válidas para justificar o roubo.

2.6.1.10. Proposta IX – Família

Esta atividade, à luz da primeira categoria **Tempo de fala e interação/participação**, desenvolveu-se de forma muito ativa e participativa por parte das crianças. Os participantes tiveram intervenções muito pertinentes acerca da definição do conceito de família e mostraram prazer na partilha dos desenhos realizados no âmbito desta atividade.

Relativamente à segunda categoria **Curiosidade e reflexão**, para algumas crianças foi difícil perceber esta história, devido à complexidade da situação que esta apresentava. Foi necessária a intervenção do adulto para fornecer às crianças pistas reflexivas para ajudar as crianças a clarificar a situação retratada na história. Contudo foi possível verificar através dos desenhos que algumas crianças valorizaram mais o bem-estar das personagens dentro das suas famílias iniciais à relação biológica.

No que concerne a terceira categoria **Recursos verbais que expressam opinião**, os participantes recorreram a palavras como: «acho que» e «penso que» na apresentação dos desenhos, complementando com o motivo pelo qual escolher representar e organizar as personagens, segundo os gostos, hábitos e costumes das duas famílias.

Relativamente à última categoria **Conceções das crianças e perceção da importância de pensar como um filósofo**, nesta proposta as crianças B, D e G (5 anos) desenharam as famílias como estas se encontravam formadas no início da história, justificando que o Gaston e a Antoinette já se encontravam felizes nas suas famílias iniciais “*Porque estavam mais felizes*” G (5 anos), “*Porque assim ficavam mais felizes*” B (5 anos), contudo apenas a criança D identificou um motivo pelo qual uma das personagens se sentia melhor dentro da família: “*Porque ele gostava mais de cor-de-rosa*”. Relativamente à criança A, esta desenhou as famílias como estavam representadas no livro e com setas indicou a mudança das duas personagens para a família biológica, indicando que “*Porque assim ficam todos iguais*” A (5 anos).

2.6.1.11. Proposta XI – O bem e o mal: Roubar

No que toca o **Tempo de fala e dinâmica de interação/participação**, foi interessante ver as crianças entusiasmadas em interpretar a história, colocando-se no lugar das personagens e dando sugestões sobre a forma como se estavam a sentir, justificando as suas ações. As crianças conseguiram mobilizar pistas presentes no texto e nas ilustrações para apoiarem as suas interpretações. As 4 crianças envolveram-se em pequenos debates sobre os sentimentos das personagens recorrendo a exemplos, nomeadamente em relação à atitude do caranguejo da história sobre as suas motivações para revelar onde se encontrava o peixe pequeno.

Relativamente à segunda categoria **Curiosidade e reflexão**, nesta proposta as crianças analisaram a história de forma diversificada colocando hipóteses e dando sugestões sobre o que as personagens poderiam ter feito. A criança G (5 anos) conseguiu identificar a diferença entre roubar e recuperar, uma vez que no seu discurso dizia que o peixe grande da história tinha roubado o seu chapéu no final da história.

No que concerne a terceira categoria **Recursos verbais que expressam opinião**, as crianças entraram em debates muito pertinentes, mobilizando os recursos verbais sugeridos no início das sessões de Filosofia para Crianças, tal como “concordo” e “não

concordo”, justificando de forma mais natural a sua maneira de pensar, mantendo uma postura pensativa sempre que surgiam novas ideias, dado este alusivo à quarta categoria, **Recursos não-verbais**.

Relativamente à última categoria, **Conceções das crianças e percepção da importância de pensar como um filósofo**, estes entenderam que roubar era algo errado, e relacionaram algumas das coisas que tinham falado na sessão anterior sobre o roubar com a história, recorrendo a exemplos e colocando-se eles próprios no lugar das personagens.

2.6.1.12. Proposta XII – Amizade

À luz da primeira categoria **Tempo de fala e dinâmica de interação/participação**, observou-se um menor envolvimento por parte dos participantes, uma vez que alguns já conheciam a história. As crianças B e G foram as que mais participaram nas partilhas, procurando interpretar a história. Foram no entanto necessários recorrer a alguns exemplos pessoais para que as crianças pudessem melhor compreender a situação problema da história, uma vez que sentiram dificuldades em interligar as ações aos animais.

Relativamente à segunda categoria **Curiosidade e reflexão**, as crianças surpreenderam pela positiva, trazendo novos temas de conversas para as sessões de Filosofia para Crianças, que se tornaram bastante interessantes discutir, uma vez que se encontram diretamente relacionadas com as vivências das crianças da sala, como foi o exemplo do *bullying*.

No que concerne a terceira categoria **Recursos verbais que expressam opinião**, os participantes mostraram pouca tendência em recorrer aos recursos verbais sugeridos nas sessões, uma vez que a voz do adulto se sobrepôs ao número de intervenções das crianças, por um lado porque se sentiu necessidade de envolver mais o grupo, e por outro porque algumas crianças demonstraram dificuldade em entender a problemática, tendo sido necessário o uso de exemplos que colocassem a criança na situação da história.

Quanto à última categoria **Conceções das crianças e percepção da importância de pensar como um filósofo** e retomando a linha de pensamento anterior, as crianças

demonstraram entender a problemática da história, formulando novos exemplos e partilhando experiências pessoais, vivenciadas tanto em contexto escolar como familiar.

2.6.1.13. Proposta XIII – O bem e o mal

No que concerne a primeira categoria **Tempo de fala e dinâmica de interação/participação**, no âmbito desta proposta foi possível observar um maior envolvimento por parte dos participantes. Pressupõe-se que este envolvimento crescente das crianças relaciona-se essencialmente com o interesse que estes demonstram pelo tema a explorar. As crianças foram intervindo de forma já mais ordenada, respeitando o tempo de fala dos colegas, ouvindo e formulando novas situações de exemplo.

Relativamente à segunda categoria **Curiosidade e reflexão**, observou-se nesta partilha a criança B (5 anos) associar um conceito a uma ação da personagem, o que levou a uma partilha rica e interessante da visão das crianças face à vingança. A criança G (5 anos) foi capaz de distinguir em que momentos é que surgem as vinganças “Em situações em que alguém nos faz uma coisa má” G (5 anos). Já a criança B (5 anos) relacionou esse conceito com vivências da escola, ao acusar um dos amigos de se vingar. No final da partilha a criança G (5 anos), a partir da partilha dos amigos sobre coisas más, relacionou-as à prática de *bullying*, tema abordado com o grupo no ano anterior.

No que diz respeito à terceira categoria **Recursos verbais que expressam opinião**, foi possível observar uma evolução relativamente ao uso de palavras que expressem opinião, tais como «porque» e «porquê». Relativamente aos termos «concordo» e «não concordo», observou-se que as crianças recorriam a estes quando o adulto lhes questionava em relação à opinião do outro. Nesta linha de pensamento e focando agora na quarta categoria **Recursos não-verbais**, as crianças continuam com uma postura pensativa, tanto quanto confrontados com questões como quando ouvem os restantes a falar.

A leitura desta história teve como intuito levar o grupo a pensar sobre os maus comportamentos em relação aos outros, relacionando com os sentimentos que estes envolvem, assim como o respeito. Tendo em conta a última categoria **Conceções das**

crianças e percepção da importância de pensar como um filósofo, as crianças conseguiram atribuir um nome à ação final da toupeira face a quem lhe fizera aquilo na cabeça, e foi possível ainda explorar com elas essa dimensão, partindo de exemplos concretos das crianças.

2.6.1.14. Proposta XIV - Igualdade de género

Relativamente à primeira categoria **Tempo de fala e dinâmica de interação/participação**, as crianças mostraram-se particularmente envolvidas no momento de pós-leitura. Notou-se uma maior participação das crianças mais novas, entusiasmadas com a ideia de entrar na conversa como as outras crianças.

Nesta sessão a criança A e a criança B conseguiram compreender e identificar os sentimentos das personagens e compará-los, nomeadamente em relação ao Zezinho quando confrontado com o trabalho enquanto a Maruxa descansava: *“Ele sentiu-se mal como a Maruxa passou” B (5 anos)*.

Dada a natureza da interação instalada, em que as crianças relacionaram a história à sua experiência pessoal e partilharam as suas vivências, não foi possível obter dados suficientes para as restantes categorias. Contudo, relativamente à última categoria **Conceções das crianças e percepção da importância de pensar como um filósofo**, as crianças demonstraram reconhecer que as tarefas domésticas representadas no livro devem ser realizadas por todos, independentemente do género ou idade, concordando que as tarefas, uma vez de natureza obrigatória, deve contar com a participação de todos.

Proposta XVI – Reflexão Final em Grupo

Relativamente ao uso da vela para o início das sessões, esta simbolizava o momento para pensar e uma ajuda para fluir o pensamento. As crianças associaram a vela a um elemento mágico que lhes permitia pensar e outros referiam-se a ela como a representação mental intrínseca do ato de pensar.

Mestranda: Temos aqui duas opiniões, a B diz que ajudava e o G diz que não. Porque achas isso G?

*G (5 anos): Olha bem, **porque** simplesmente a minha cabeça já tem uma vela.*

Mestranda: O que queres dizer? Como assim uma vela na cabeça?

(...)

*G (5 anos): Bem, **porque** simplesmente nasci assim.*

Mestranda: Mas o que representa essa vela na tua cabeça? O que é que ela faz?
G(5 anos): Ora bem, ajuda a pensar na minha cabeça.
Mestranda: E tu Iria, estavas a dizer que a vela te ajudava a pensar, porquê?
B (5 anos): Porque eu, quando a vela não estava acesa não conseguia... não dava para conseguir pensar. E depois quando a vela já estava acesa eu conseguia.

No que concerne o tema que mais gostaram de abordar, foi unânime, as crianças mostraram maior envolvimento nas sessões sobre roubar. A criança D, uma vez que tivera uma vivência relacionada com o tema participou ativamente na partilha. Foi no âmbito deste tema que surgiram mais perguntas por parte do grupo, nomeadamente: “*Como é que os ladrões saem da prisão?*” A (6 anos), “*Como é que os ladrões têm pistolas?*” A (6 anos), “*Como é que os ladrões são tão espertos?*” B (5 anos).

No final das sessões foi possível realizar um balanço das aprendizagens das crianças e na forma como evoluíram, essencialmente no **Tempo de fala e dinâmicas de interação/participação**. A criança A mostrou-se particularmente envolvida nas sessões que iniciavam com a palavra escrita – tema. Já a criança B e G demonstraram maior envolvimento e prazer na partilha nas sessões que partiam das curtas-metragens, contudo estes mostravam dificuldade em desprender-se da animação, tendo sido necessário uma maior intervenção do adulto para alargar a partilha. Quanto à criança D, o interesse variou essencialmente de tema para tema. Esta criança, naturalmente menos interventiva, desenvolveu no entanto uma escuta atenta do outro, e nas suas intervenções interagiu diretamente com os colegas mostrando segurança e gosto pela participação.

No que concerne a **Curiosidade e reflexão**, a criança A foi a que demonstrou maior evolução desde o início das sessões, colocando questões inerentes aos temas e questionando-se face ao significado de algumas palavras que surgiam nos textos. A criança B apresentou ao longo das sessões uma grande facilidade em articular os temas com as suas experiências pessoais, apresentando exemplos e confrontando os colegas com diferentes hipóteses, o que levava o grupo a debater acerca das suas experiências pessoais. A criança D, apesar de não colocar questões, demonstrou ter capacidade de escuta e reflexão relativamente às perguntas das outras crianças, apresentando a sua definição do conceito ou outro. Relativamente à criança G, à semelhança da criança D, apresentava uma grande capacidade de raciocínio e reflexão através da sua participação ativa e interação com os colegas, essencialmente quando surgiam novas perguntas.

Face à terceira e quarta categoria – **Recursos verbais que expressam opinião e Recursos não-verbais**, as quatro crianças demonstraram uma grande evolução. Nem sempre visível nalgumas sessões devido à dinâmica adotada, contudo as crianças mostraram cada vez mais tendência em explicar a sua forma de pensar, sem que o adulto tenha de intervir. As palavras «porque», «concordo» e «não concordo» foram as que mais recorreram para exprimir o seu ponto de vista perante o grupo, uma vez que as partilhas eram essencialmente de diálogo. As crianças foram manifestando diversas atitudes corporais que indicam o pensamento, tal como esfregar o queixo, bater com o dedo na boca, dirigir o olhar para o teto ou para o chão. Estas posturas surgiam essencialmente quando eram questionadas sobre o tema ou quando ouviam os colegas comentar ou acrescentar novos elementos no debate. Desta forma, assume-se que este tempo dedicado à FpC é visto como o momento para ouvir e refletir.

Relativamente à última categoria, **Conceções das crianças e percepção da importância de pensar como um filósofo**, foi interessante observar as crianças nos diferentes momentos de partilha de vivências pessoais. Da mesma forma que as crianças têm as suas particularidades, as famílias e o meio que as rodeia influenciam a sua forma de pensar e ver o mundo. Nas diferentes sessões foi possível observar as crianças procurar similitudes e debater sobre as diferentes experiências que tiveram. Todas estes pontos de vista partilhados naquele espaço e que de alguma forma ecoaram na cabeça de todos, são aprendizagens essenciais para o seu desenvolvimento enquanto pessoal e social.

2.7. Conclusão do estudo

Face à análise interpretativa dos dados recolhidos para este estudo investigativo, considera-se importante refletir sobre as implicações deste estudo e perceber de que forma este influenciou o grupo de crianças, partindo agora para uma análise tendo em conta a pergunta de partida e objetivos definidos.

À luz da pergunta de partida “Qual a influência da Filosofia para Crianças do Pré-Escolar no desenvolvimento do seu pensamento crítico?” e os objetivos que nortearam este estudo, conclui-se que as sessões de Filosofia para Crianças tiveram um impacto no grupo de crianças, na medida em que estas permitiram expressar o seu pensamento e identificar

as suas posições críticas face ao universo de visões do mundo e de valores presentes nos textos escolhidos para a exploração dos diferentes temas.

Relativamente ao segundo objetivo “Analisar atitudes das crianças após o contacto com a literatura para a infância potenciadora de discussão crítica”, foi possível destacar um interesse crescente das crianças nos momentos de pós-leitura, com as partilhas de ideias e reconto das histórias. Nos momentos de partilha as crianças mostraram interesse em aprofundar assuntos e estabeleceram muitas vezes relações com o texto e o mundo em que estas se inserem, partilhando exemplos pessoais relacionados com os temas.

Nas sessões de Filosofia para Crianças, as crianças demonstraram interesse variável consoante os temas propostos. Contudo a maioria das crianças demonstrou interesse e consciência do outro e das suas opiniões. As participações e modos de interação entre pares foram evoluindo ao longo de todo o processo, com intervenções oportunas e adequação do vocabulário proposto para as sessões. Através das sessões de FpC as crianças tiveram a oportunidade de relacionar ideias com conceitos e de explorar outros conceitos por detrás das mensagens das histórias. Desta forma, quanto ao terceiro objetivo “Avaliar o impacto da implementação de propostas educativas relacionadas com a Filosofia para Crianças no desenvolvimento do pensamento crítico”, considera-se que este foi cumprido, uma vez que as crianças refletiram, formularam e partilharam ideias, procurando explicar a sua forma de pensar, nomeadamente nos momentos de pós leitura, mobilizando as aprendizagens das sessões de Filosofia para Crianças.

No que concerne o último objetivo do estudo “Refletir sobre as implicações pedagógicas do estudo – O lugar da Filosofia para Crianças na educação pré-escolar”, considera-se que a prática de Filosofia para Crianças em idade de pré-escolar é uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças, uma vez que estas são confrontadas com questões que as levam a pensar e refletir sobre o que já sabem, compilando com as informações que as outras crianças têm acerca do mesmo assunto. Desta forma, o espírito crítico das crianças sempre foi desafiado ao longo das sessões, sendo este observado nos momentos em que as crianças formularam novas perguntas sobre um tema, e procuraram identificar razões, contradições e consequências tanto nas sessões de Filosofia como no momento de leitura e exploração das histórias.

2.8. Limitações e desafios

Ao longo das sessões de Filosofia para Crianças, foram surgindo algumas dificuldades, quer a nível de organização como de planificação destes momentos. A implementação destas sessões constituiu um processo de construção e desconstrução, de avanços e recuos que permitiram à mestranda-investigadora melhorar e encontrar as melhores estratégias que se adequem ao grupo de crianças.

Uma fragilidade inerente a este estudo foi a escolha das temáticas. Considera-se que se deveria ter partido de questões mais objetivas ao invés de tratar do tema em geral, pois assume-se que alguns temas, tal como o amor, foi um conceito ainda muito abstrato e que deveria ter sido desconstruído com o grupo de crianças. Nesse sentido, sentiu-se também fragilidade nos momentos de partilha de ideias, em que nem sempre as intervenções mestranda-investigadora potenciaram as melhores respostas.

Outra dificuldade foi a gestão do grupo. As crianças mostraram dificuldade em respeitar uma das regras estabelecidas no início das sessões, que consistia em respeitar a vez para falar. Desta forma optou-se por recorrer a diversas estratégias para melhor gerir esses momentos. Uma das estratégias consistia em recorrer a um testemunho que as crianças passavam umas às outras para poderem falar. Contudo, considerou-se que esta não se adequava, uma vez que o objetivo das sessões era o de poderem falar e partilhar, de forma livre e espontânea, os seus pensamentos. Esta estratégia originou impaciência por parte do grupo devido ao tempo de espera, acabando muitas das vezes por esquecer o que queriam dizer, quebrando assim a dinâmica pretendida e o interesse das crianças.

Apesar das limitações acima reconhecidas, o estudo realizado permitiu confirmar as potencialidades educativas da criação de ambientes de reflexão filosófica e crítica, pelo que seria interessante prolongar no tempo o estudo agora feito, de forma a conhecer potenciais transformações nas crianças envolvidas.

Conclusão do Relatório

O presente relatório de PES no Mestrado em Educação Pré-Escolar permitiu uma reflexão e balanço de todas as aprendizagens adquiridas ao longo de todo o percurso de PES: Creche, Jardim-de-Infância I e Jardim-de-Infância II. O contacto com as duas valências (creche e jardim de infância) permitiu compreender melhor as características de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de cada faixa etária, valorizando o bem-estar e desenvolvimento holístico de cada uma.

A experiência vivida em creche foi significativa e permitiu encarar a educação na sua essência, uma fase importante onde as experiências e as relações são imperativas para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A relação desenvolvida com cada criança, com os intervenientes educativos da instituição e com as famílias foi imprescindível. A criação desta relação foi difícil e um grande desafio, dada a situação pandémica e respetivos períodos de isolamento profilático, mas ao longo das semanas foi visível a evolução desta ligação. Para enfrentar esta dificuldade foi fundamental o apoio das educadoras cooperantes, da professora supervisora e da colega de PP. Apesar de nem todos os dias terem sido fáceis, a alegria característica do grupo de crianças transmitiu confiança e vontade para continuar.

Nos contextos de JI, foi possível realizar igualmente inúmeras aprendizagens. Em ambos os contextos houve a possibilidade de contactar e aprofundar conhecimentos relacionados com as diferentes metodologias. Permitiu também conhecer profissionais de educação incríveis, que inspiraram e motivaram pelo seu amor e dedicação pelas crianças. Estes demonstraram imenso apoio e disponibilidade e procuraram sempre dar a oportunidade para a experimentação e tornaram esta jornada mais rica e prazerosa.

Foi ainda neste contexto que se superou um enorme desafio, a realização do estudo de investigação. A realização do estudo sobre a Filosofia para Crianças na educação pré-escolar permitiu compreender a importância do papel do educador de infância enquanto investigador, como também possibilitou o treino da observação e escuta ativa nos diversos momentos da prática, fundamentais para conhecer cada criança na sua individualidade.

Em conclusão deste relatório importa referir ainda que estes dois anos revelaram ser à altura das expectativas, e que todas as dificuldades e desafios converteram-se em

experiências e aprendizagens significativas, alicerces de uma formação que continua para além das portas da Escola Superior de Educação, que agora se fecham, abrindo novos horizontes e perspectivas para o futuro.

Referências Bibliográficas

- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Editora McGraw-Hill.
- Balça, A. (2006). A Promoção de Uma Educação Multicultural Através da Literatura Infantil e Juvenil. In F. Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lidel (pp. 231 – 244).
- Balça, A. (2007). A promoção de uma educação literária em contexto pré-escolar: o contributo indispensável da literatura infantil. *Cadernos de Educação de Infância*, 82, 24 – 26.
- Balça, A., & Pires, M. (2013). Itinerários de leitura. In A. Balça, & M. Pires (Eds.). *Literatura infantil e juvenil: Formação de leitores* (pp. 101 – 116). Santillana.
- Bernardes, C., & Miranda, F. B. (2003). *Portefólio: uma escola de competências*. Porto Editora.
- Cardoso, G. (2013). *Avaliação em Contextos Socioconstrutivistas*. In M. Oliveira, e A. S. Godinho (Orgs.), *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade* (1.ª, pp.81-94). Folheto Edições e Design.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2019). *Avaliação em Creche: CRESCendo com qualidade*. Porto Editora.
- Carvalho, M. C., & Santos, A. I. (2018). O "porque" traz coisas especiais e dá perguntas. A filosofia para crianças no jardim de infância. *Cadernos de Educação de Infância*.
- Chauvel, D., & Michel, V. (2006). *Brincar com as Ciências no Jardim-de-Infância*. Porto Editora.
- Chauvel, D., & Wach, D. (2007). *Brincar com a Matemática no Jardim-de-Infância*. Porto Editora.
- Chiroutier, E. (2011). *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. Hachette éducation.
- Chiroutier, E. (2021). Philosopher avec enfants grâce à la littérature de jeunesse à l'école, en SEGPA et ailleurs... *Pratiques, cliniques*.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. J. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista da UIIPS*, 5, 98-118.

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, J. M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. (U. d. Instituto de Educação, Ed.) *Psicologia Educação e Cultura*, XIII, pp. 455-479.
- Craidy, C., Kaercher, G. (2001). Educação Infantil: pra que te quero? Artmed.
- Dogliani, P., Duflocq, I., & Pettier, J.-C. (2010). *Un projet pour apprendre à penser et à réfléchir à l'école maternelle*. Delagrave.
- Duhamel, A. (2012). *Les spécificités du débat philosophique en maternelle*. Education.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As Cem Linguagens da Criança: Abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Penso.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Texto Editores.
- Fernandes, P. F. (2007). Livros, leitura e literacia emergente - Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. In F. Azevedo, *Formar Leitores - Das teorias às práticas* (pp. 19-33). Lidel.
- Fochi, P. (2019). *O brincar heurístico na creche*. Observatório da Cultura Infantil - OBECI.
- Fochi, P. S. (2015). *Afinal, o que os bebés fazem no berçário?* Penso Editora.
- Fochi, P. S. (2018). Abordagem da Documentação Pedagógica na Formação em Contexto de Educação Infantil. *Revista Latinoamericana de Educação Infantil- RELAdEI*, pp. 149-158.
- Formosinho, J. O., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Formosinho, J. O., & Araújo, S. B. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho. (2019). Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. Em J. Oliveira-Formosinho, & C. Pascal, *Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil* (pp. 3-25). Penso.
- Oliveira-Formosinho, J., & Pascal, C. (2019). Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil. Penso.
- Fortin, M.-F. (2009). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Lusociência.

- Gomes, M. (Janeiro de 2011). A Pedagogia Diferenciada na Construção da Escola Para Todos Conceitos, Estratégias e Práticas. *ResearchGate*.
<///C:/Users/rp/Downloads/DiferenciaioPedaggica.pdf>
- Gonçalves, D., & Azevedo, C. (2006). O Valor e a Utilidade da Filosofia para Crianças. *Cadernos de Estudo*.
- Gruioniu, O. (2013). The philosophy for Children, an ideal tool to stimulate the thinking skills. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, pp. 378-382.
- Guedes, A., & Lopes, S. (2019). Filosofia para Crianças & Arte: possibilidades de um (re)encontro. *Sensos-e*.
- Guedes, A. J., & Rego, M. Á. (2012). Filosofia para crianças no contexto educativo português. Subsídios para uma proposta. *Revista Ibero-americana de Educação*.
- Horta, M. H. (2016). *Linguagem Escrita na Educação de Infância: da intenção à prática*. Psico & Soma.
- Inácio, R. (s.d.). "Vá lá, é só mais uma colher de sopa. (...)". Uma Caixa Cheia de Nada: <http://uma-caixa-cheiadenada.blogspot.com/2020/12/va-la-e-so-mais-uma-colher-de-sopa.html>
- Inácio, R. (s.d.). *No dia do Jardim de Infância que se valorize a Infância*. Uma Caixa Cheia de Nada: <http://uma-caixa-cheiadenada.blogspot.com/2021/04/no-dia-do-jardim-de-infancia-que-se.html>
- Kats, L., Ruivo, J. B., Silva, M. L., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Koltz, J., & Parrish, S. K. (2019). Using Children's Picturebooks to Facilitate Restorative Justice Discussion. *International Literacy Association*.
- Lenoir, F. (2017). *Filosofar e Meditar com as crianças*. Penguin Random House.
- Marchão, A. d. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância. *Revista Lusófona de Educação*, 32, 47-58.
- Martins, N. P. (2020). *Educar pela Positiva: Uma Guia para Pais e Educadores* (2.^a ed.). Bertrand Editora.
- Matthews, G. B. (1994). *A Filosofia da Infância*. Instituto Piaget.
- Mendonça, D. (2011). *Brincar a Pensar: Manual de Filosofia para Crianças*. Plátano Editora.
- Morais, J (1994). *A Arte de Ler. Psicologia Cognitiva da Leitura*. Cosmos.

- Murris, K. (2016). *Philosophy with Picturebooks*. Cape Town: University of Cape Town.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e diversidade*. Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4.^a ed.). Porto Editora.
- Övén, M. (2019). *Educar com Mindfulness: Guia de Parentalidade Consciente para Pais e Educadores* (8.^a ed.). Porto Editora.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano* (12.^a ed.). AMGH Editora Ltda.
- Parente, C. (2012a). O papel da documentação pedagógica na avaliação: o caso do portefólio. In M. J. Cardona, & C. M. Guimarães (Ed.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 305-319). Psicosoma.
- Parente, C. (2012b). O Registo de observação da criança (COR – Child observation record). *Cadernos de Educação de Infância*, 1(95), 20-24.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Universidade Aberta.
- Portugal, G. (s.d.). *Finalidade e Práticas Educativas em creche: das relações actividades e organizaçã dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Caloust Gulbenkian.
- Pouyau, I. (2012). *Préparer et animer des ateliers philos de la MS au CE1*. Retz.
- Rodrigues, A. (2016). Filosofia para/com crianças, possibilidades e práticas filosóficas nas escolas. *3.º Congresso Latinoamericano de Filosofia de la Educación*.
- Sasseville, M. (novembro de 2017). *Dewey et Lipman: en quête d'une éducation pour la pensée*.
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). *O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática*. *Revista Zero-a-seis*, 1(29), 33-53.

- 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.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Ministério da Educação.
- Simões, R. A. V. (2008). Como se fazem as histórias? Os exercícios de metaficcionalidade nas obras narrativas de literatura infantil portuguesa publicadas entre 2000 e 2006 e a formação do leitor crítico. Universidade do Minho.
- Simões, R., Macedo, T. & Silva, G. (2009). A literatura infantojuvenil contemporânea e a emergência das imagens. In G. Silva, R. Simões, T. Macedo, A. L. Diogo & F. Azevedo (Eds.), *Ler para Entender: Língua Portuguesa e Formação de Leitores* (pp. 26 – 27). Trampolim.
- Swartz, R., Perkins, D. N. (1990). *Teaching Thinking: Issues and approaches*. Routledge.
- Traça, M. E. (1992). *O fio da memória - Do conto popular ao conto para crianças*. Porto Editora.
- Topping, K. J., & Trickey, S. (2014). The role of dialog in philosophy for children. *Internacional Journal of Educational Research*, pp. 69-78.
- Vasconcelos, T. (2020). *A casa [que] se Procura: Percursos Curriculares na Educação de Infância em Portugal*. (2 ed.). APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Vieira, R. M., Tenreiro-Vieira, C., Sá-Chaves, I., & Mahado, C. (2014). *Pensamento Crítico na Educação: Perspetivas atuais no panorama internacional*. Universidade de Aveiro.

ANEXOS

Anexo I – Planificação semanal de dia 26 a 28 de outubro

Planificação

Professor Supervisor: Maria José Gamboa

Educadora Cooperante: Ana Fonseca

Interveniente: Sarah Marques

Data: 26, 27 e 28 de outubro

Grupo de crianças: 13 crianças (12 aos 24 meses)

Contextualização Semanal: Dado o interesse demonstrado pelas crianças na manipulação de bolas durante a atividade proposta pela Carolina na semana passada, a planificação desta semana irá focar-se na exploração de bolas, cores e movimentos. No primeiro dia de intervenção, as crianças irão descobrir o livro interativo “*Um Livro*” de Hervé Tullet, que proporciona às crianças o conhecimento de novas palavras, nomeadamente léxico de ação - carrega, esfrega com o dedo, bate, roda, abana, põe, clica; noções de números - uma vez, duas, vezes, três vezes; posição no espaço - frente, trás, cima, baixo; e léxico relativo à forma - redondo, círculo, bola. (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). O momento de leitura é muito apreciado pelas crianças, e tem sido dinamizado por mim no período da tarde, a pedido de algumas crianças. Tendo em conta este interesse, procurou-se um livro que conseguisse ser apelativo para todas as crianças, uma vez que o envolvimento facilita uma melhor gestão do grupo e desenvolver o gosto pela leitura. De seguida, através de uma atividade de exploração na *piazza*, as crianças manipulam bolas de tamanhos diferentes, exercendo ações como agarrar, lançar, rolar, que “possibilita um desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo, e ainda, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os objectos” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 43). Para esta atividade, são dispostas bolas de tamanhos diferentes, permitindo às crianças uma maior diversidade de materiais, tento de adaptar a coordenação do movimento ao transportar, rolar, lançar as diferentes bolas.

No segundo dia de intervenção, é proposto às crianças uma atividade de expressão musical, através da canção “Vai e vem” que aborda algumas características do som: intensidade, ritmo e duração; e noções de movimento. Com esta atividade pretende-se que as crianças desenvolvam a competência de ouvir e de fazer música, acompanhando o ritmo com o corpo. O uso de bolas na canção permite a descoberta de sons diferentes e criar uma ligação entre o que é cantado com o que é visualizado, pois “para aprender a comunicar, é essencial o uso dos sentidos de distância (a visão e a audição) e a vivência de experiências sociais e cognitivas, sendo de especial utilidade a interação sistemática com o ambiente social e com os objectos do meio físico” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 33). Numa segunda atividade, através da manipulação de bolas e tinta, o grupo desenvolve a imaginação e as suas possibilidades de criação, experimentando mergulhar as bolas nas tintas e fazendo-as rolar dentro do tabuleiro, com o intuito de observarem e perceberem que o rasto deixado pela bola resulta da sua ação sobre a mesma – lançar/fazer rolar.

No terceiro dia de intervenção, as crianças são divididas em minigrupos para a criação de um painel com pompons de lã. Com esta atividade pretende-se que desenvolvam a motricidade fina, ao agarrar os materiais utilizando os dedos em movimento de pinça, e na colocação livre dos pompons no painel.

Dia 26 de outubro			
Intencionalidade Educativa	Proposta de Experiência Educativa	Recursos	Avaliação
<p>Desenvolvimento psicomotor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a motricidade fina na interação com o livro, na manipulação das bolas e exploração do jogo de encaixe. - Desenvolver a coordenação dos movimentos para transportar, rolar, lançar as bolas. <p>Desenvolvimento socio afetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a partilha de objetos; - Promover o interesse pela exploração do livro e prazer na manipulação das bolas. <p>Desenvolvimento cognitivo e linguístico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a linguagem (verbal e não-verbal), através da interação entre as crianças e a interveniente; - Desenvolver a linguagem, na identificação dos materiais, e as 	<p>8h15 – 9h30 - Momento de acolhimento</p> <p>As crianças esperam até que todos os colegas cheguem e brincam sem a orientação direcionada do educador.</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educadora cooperante, técnica de ação educativa e mestrandas <p>Físico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala Miró 	<p>Quem avalia?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Mestrandas; - Educadora Cooperante. <p>Quem é avaliado?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grupo de crianças. <p>Estratégias de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Registo de observação; - Registo fotográfico. <p>O que é avaliado?</p> <ul style="list-style-type: none"> - O grupo de crianças conseguiu manipular as bolas, transportando-as, rolando-as e lançando-as? - O grupo de crianças conseguiu coordenar os movimentos corporais e visuais para controle da bola? - O grupo de crianças demonstrou interesse na exploração do espaço? - O grupo de crianças conseguiu verbalizar palavras como: “bola”, “balão”, “grande/pequeno”?
	<p>9h30 – 10h - Canção do “Bom dia”</p> <p>Inicia-se as atividades com a canção do “Bom dia”, a entrega do lanche da manhã.</p> <p>Ao iniciar o dia com esta rotina promovemos uma adaptação das crianças às rotinas da sala, fazendo-os sentirem-se seguros e confiantes nos diversos momentos de rotina.</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educadora cooperante, técnica de ação educativa e mestrandas <p>Físico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala Miró 	
	<p>10h15 - 10h35 – Exploração do livro “Um Livro” de Hervé Tullet</p> <p>É apresentado ao grupo o Saco das Histórias: um saco mágico que revela o seu conteúdo através de palmas. Após a descoberta do livro contido no saco, realiza-se a leitura da história que requer a participação ativa das crianças na descoberta de cada página. Ao longo da leitura as crianças são questionadas sobre o que irá acontecer nas páginas seguintes, criando suspense de forma a cativar a curiosidade das crianças.</p> <p>10h35 - 11h15 – Exploração com bolas</p> <p>Em grande grupo, as crianças dirigem-se até à <i>piazza</i>, onde encontram o espaço com diversas bolas e balões de tamanhos e cores diferentes, e a projeção de um vídeo de animação com</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educadora cooperante, técnica de ação educativa e mestrandas <p>Físico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala Miró e <i>Piazza</i> <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> Livro, bolas e balões diversos, projetor, computador, vídeo de animação, música. 	

suas propriedades (grande/pequeno, leve/pesado)	<p>bolas/pintas em movimento. Nesta atividade, as crianças têm liberdade para explorar o espaço e os materiais, ao som de melodias instrumentais. Ao longo da atividade, a interveniente observa e interage com as crianças, nomeando propriedades das bolas, como por exemplo o tamanho (grande/pequena), o movimento (rolar, lançar, atirar) e a cor.</p>		<p>- O grupo de crianças conseguiu esperar pela sua vez para brincar com as bolas, partilhando os mesmos?</p>
	<p>15h45 – 19h – Jogos de encaixe e momento de brincadeira livre</p> <p>No tapete da sala, são colocadas peças de encaixe para as crianças realizarem construções livres. As mestrandas interagem com o grupo, incentivando as crianças nas suas criações, através de palavras de incentivo e valorização do trabalho realizado.</p>	<p>Humanos:</p> <p>- Educadora cooperante, técnica de ação educativa e mestrandas</p> <p>Físico:</p> <p>- Sala Miró</p> <p>Materiais:</p> <p>- Blocos de encaixe</p>	

Dia 27 de outubro			
Intencionalidade Educativa	Proposta de Experiência Educativa	Recursos	Avaliação
<p>Desenvolvimento psicomotor Desenvolver a motricidade fina, através da manipulação das bolas na tinta; - Desenvolver a coordenação motora e visual para seguirem os rastros deixados pelas bolas.</p> <p>Desenvolvimento socio afetivo - Desenvolver a partilha de objetos; - Promover o interesse pela realização das pinturas com bolas.</p> <p>Desenvolvimento cognitivo e linguístico - Desenvolver a linguagem (verbal e não-verbal), através da interação entre as crianças e a interveniente; - Desenvolver a linguagem, na identificação dos materiais</p>	<p>8h15 – 9h30 - Momento de acolhimento As crianças esperam até que todos os colegas cheguem e brincam sem a orientação direcionada do educador.</p>	<p>Humanos: - Educadora cooperante, técnica de ação educativa e mestrandas Físico: - Sala Miró</p>	<p>Quem avalia? - Crianças; - Mestrandas;</p> <p>Quem é avaliado? - Grupo de crianças.</p>
	<p>9h30 – 10h - Canção do “Bom dia” Inicia-se as atividades com a canção do “Bom dia”, a entrega do lanche da manhã. Ao iniciar o dia com esta rotina promovemos uma adaptação das crianças às rotinas da sala, fazendo-os sentirem-se seguros e confiantes nos diversos momentos de rotina.</p>	<p>Humanos: - Educadora cooperante, técnica de ação educativa e mestrandas Físico: - Sala Miró</p>	<p>Estratégias de avaliação? - Observação direta; - Registo de observação; - Registo fotográfico.</p> <p>O que é avaliado? - o grupo mostrou interesse e participou na canção? - O grupo de crianças conseguiu agarrar as bolas e fazê-las rolar? - O grupo de crianças conseguiu manusear as bolas de forma a criar rastros? O grupo de crianças demonstrou interesse em descobrir os rastros criados? - O grupo de crianças conseguiu verbalizar a palavra “bola”, “tinta” e “rasto”?</p>
	<p>10h15 – 10h35 – Canção “Vai e vem” com bolas musicais A interveniente mexe no seu avental e faz aparecer duas bolas semelhante às que as crianças têm na sala, mas contendo grãos de feijão e arroz para produzirem som. É dado a conhecer às crianças uma nova canção, que trabalha algumas características musicais. Ao longo da música a interveniente exemplifica e capta a atenção do grupo manipulando as bolas com som.</p> <p>10h35 – 11h15 – Pintura com bolas O grupo aguarda no tapete, enquanto as mestrandas introduzem na sala um tabuleiro forrado com papel cenário, e dispõem ao</p>	<p>Humanos: - Educadora cooperante, técnica de ação educativa e mestrandas Físico: - Sala Miró Materiais: Tabuleiro, papel de cenário, fita-cola, bolas, avental de</p>	

	<p>lado, três recipientes com tintas de cores diferentes. Em minigrupo, as crianças vestem o avental de pintura e mergulham as bolas na tinta, e lançam as bolas para dentro do tabuleiro formando rastros de cor. O restante grupo brinca livremente na sala sem orientação do adulto.</p>	<p>pintura, recipientes e tintas.</p>	<p>- O grupo de crianças conseguiu esperar pela sua vez para participar na atividade?</p>
<p>15h45 - 19h – Momento de brincadeira livre no parque exterior</p> <p>Caso seja possível ir ao exterior – dependendo da meteorologia e bem-estar do grupo, as crianças exploram livremente o espaço e os materiais do exterior livremente. Se tal não for possível, as crianças permanecem em sala e realiza-se a leitura do livro “Um livro” de Hervé Tullet, explorado no dia anterior, mantendo a relação com a atividade prevista para o dia seguinte.</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Técnica de ação educativa e mestrandas. <p>Físico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parque exterior/Sala Miró <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Livro. 		

Dia 28 de outubro			
Intencionalidade Educativa	Proposta de Experiência Educativa	Recursos	Avaliação
<p>Desenvolvimento psicomotor - Desenvolver a motricidade fina, na colocação dos pompons no painel;</p> <p>Desenvolvimento socio afetivo - Realizar a atividade em colaboração e sem conflitos; - Esperar pela sua vez, para a realização do painel.</p> <p>Desenvolvimento cognitivo e linguístico - Desenvolver a criatividade, na colagem dos pompons no painel; - Desenvolver a linguagem (verbal e não-verbal), através da interação entre as crianças e a interveniente; - Desenvolver a noção espacial do painel, para o decorarem.</p>	<p>8h15 – 9h30 - Momento de acolhimento As crianças esperam até que todos os colegas cheguem e brincam sem a orientação direcionada do educador.</p>	<p>Humanos: - Educadora cooperante, técnica de ação educativa, e mestrandas</p> <p>Físico: - Sala Miró</p>	<p>Quem avalia? - Crianças; - Mestrandas; - Educadora Cooperante.</p> <p>Quem é avaliado? - Grupo de crianças.</p>
	<p>9h30 – 10h - Canção do “Bom dia” Inicia-se as atividades com a canção do “Bom dia”, a entrega do lanche da manhã. Ao iniciar o dia com esta rotina promovemos uma adaptação das crianças às rotinas da sala, fazendo-os sentirem-se seguros e confiantes nos diversos momentos de rotina.</p>	<p>Humanos: - Educadora cooperante, técnica de ação educativa, e mestrandas</p> <p>Físico: - Sala Miró</p>	<p>Estratégias de avaliação? - Observação direta; - Registo de observação; - Registo fotográfico.</p>
	<p>10h15- 11h15 – Criação artística com pompons As crianças são dirigidas até à sala onde encontram uma estrutura com um painel vertical feito com fita-cola. Por baixo, existem pompons de lã de cores diferentes, que as crianças irão utilizar para a sua criação artística. Esta atividade realiza-se a pares, para permitir que a cada criança crie de um lado do painel, e beneficiando da transparência da fita-cola, possam ver as criações uma da outra.</p>	<p>Humanos: - Educadora cooperante, técnica de ação educativa, e mestrandas</p> <p>Físico: - Sala auxiliar</p> <p>Materiais: Fita-cola, estrutura para afixar a fita-cola na vertical, pompons de lã, leitor de CD.</p>	<p>O que é avaliado? - O grupo de crianças conseguiu agarrar os pompons com os dedos em forma de pinça, para colar no painel? - O grupo de crianças, na decoração do painel, conseguiu distribuir os materiais, tendo em conta o espaço? - O grupo de crianças conseguiu partilhar os materiais com o par?</p>

	<p>15h45 – 19h – Exploração dos animais da cesta e momento de brincadeira livre</p> <p>No tapete da sala, é proposto às crianças uma a exploração dos animais da cesta, mimando e produzindo os seus sons. São igualmente exploradas as partes do corpo com a indicação dos mesmos nas figurinhas.</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educadora cooperante, técnica de ação educativa, e mestrandas <p>Físico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala Miró <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> Figurinhas de animais 	
--	---	---	--

Momentos de cuidados	Aprendizagens a promover	Espaço
<p>Momentos de higiene</p> <p>11h15 – 11h30 12h20 -12h30 15h – 15h20</p>	<p><u>Desenvolver rotinas de higiene:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manter-se sentado e esperar pela sua vez de mudar a fralda - Esperar que sejam chamados para lavar a cara e as mãos após a refeição; - Esfregar as mãos e a cara com água e sabão. 	<p>Casa de banho/Fraldário</p>
<p>Momentos de refeição</p> <p>11h30 – 12h15 15h20 – 15h45</p>	<p><u>Desenvolver rotinas de refeição:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ganhar hábitos de uma alimentação saudável; - Conseguir comer sozinho, sem precisar de ajuda de um adulto. 	<p>Refeitório</p>
<p>Momento da sesta</p> <p>12h30 – 15h</p>	<p><u>Desenvolver rotinas de sono:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Permanecer no catre ao longo do período da sesta; - Respeitar a sesta dos amigos; - Manter silêncio na sala. 	<p>Sala Miró</p>

Anexo II – Planificação semanal de dia 10 a 12 de maio

Planificação da semana de 10 a 12 de maio

Professora Supervisora: Maria J. Gamboa

Educadora Cooperante: Mónica de Resende

Mestranda Interveniente: Sarah Marques

Grupo de crianças: 23 crianças (dos 3 aos 5 anos)

Contextualização Semanal: Nesta semana de intervenção dar-se-á a continuidade ao projeto dos caracóis, encerrando em grande grupo a primeira fase do projeto, onde se irá estabelecer uma base comum entre todos os participantes, com a partilha das informações recolhidas, ideias e experiências que as crianças já têm acerca do tema (Oliveira-Formosinho, 2013). Esta partilha em grande grupo irá permitir perceber se existem mais crianças interessadas no tema, e também partilhar o que foi feito e aprendido pelo minigrupo na semana anterior. Esta partilha irá possibilitar introduzir novas informações, e reuni-las numa teia, a ser afixada no espaço da natureza, onde todas possam ter acesso. Para dar início à segunda fase do projeto, é sugerido às crianças que desenhem e/ou construam com materiais de fim aberto o modelo da casa de caracóis que idealizaram para ser posteriormente construída. Na sala irão estar presentes novos livros sobre os animais, as crianças poderão consultar e explorar os mesmos de forma a recolher novas informações sobre os caracóis, e ajudar a responder às questões formuladas.


No segundo dia de intervenção, dedicado à expressão motora as crianças irão experimentar diversos jogos que implicam diferentes interações sociais - individual, pares, e em grande grupo - que implicam a participação e a cooperação. Desta forma torna-se importante garantir que todas elas tenham a possibilidade de participar (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Uma vez que as crianças demonstram dificuldades na concentração, o grupo irá experimentar diversos momentos de relaxamento, através de exercícios de respiração e prática de *mindfulness* que permitam focar a atenção das crianças e de conseguir uma maior consciência de si, do outro e do mundo que a rodeia. Assim, pretende-se cultivar novas formas das crianças se concentrarem e de se acalmarem antes de momentos em que irão estar fisicamente menos ativas, mas que necessitam estarem atentas e envolvidas para ouvir, falar, refletir e aprender (Övén, 2019). Para evitar que o grupo se disperse, e de forma a criar uma nova dinâmica na partilha em grande grupo, será proposta às crianças recorrerem ao

testemunho para orientar o diálogo, isto é, em conjunto com as crianças, irá ser escolhido um objeto que irá servir de elemento que oferece a possibilidade de intervir. A criança que tiver o objeto na mão poderá partilhar a sua ideia, e os restantes deverão esperar pela posse do objeto para poderem falar, mantendo o dedo no ar, aguardando em silêncio até chegar a sua vez.

Durante esta semana as crianças terão a oportunidade de ouvir várias histórias, uma dentro do tema do projeto: “*Onde estás, Caracol?*” de Susanna Isern e Leire Salaberria. Trata-se de uma história de amor entre espécies díspares: o Caracol que não pode andar ao sol, porque fica seco, e aguarda que comece a chover escondido dentro da sua concha; e a Lagartixa que adoece se se molhar. Com este livro é possível não só conhecer as características destes dois animais mas também sensibilizar para esta luta contra a adversidade. Com base nesta leitura, as crianças irão realizar o reconto da história por meio de um esquema, com imagens relacionadas com os diversos momentos da história. Com esta proposta pretende-se desenvolver as competências narrativas das crianças e a compreensão da história, a partir da divisão da mesma, e enunciando alguns elementos da narrativa, tal como o tempo, espaço e personagens. O livro “*Era uma vez um unicórnio*” de Beatrice Blue foi escolhido com base no interesse de algumas meninas da sala por unicórnios, observado desde as primeiras semanas de observação. Estas crianças prolongam-se na mesa de pintura na realização de unicórnios, que guardam para si ou oferecem às amigas. Assim, por meio de uma conversa com a auxiliar da sala, foi possível entender que apenas uma destas crianças associava o unicórnio a um cavalo, mas com particularidades específicas, enquanto as restantes, ao serem questionadas sobre o que acham que é um unicórnio, enumeram as características (chifre, asas, colorido e mágico), sem conseguir identificar a que animal é parecido. Esta história irá permitir que elas consigam essa associação, e também alimentar o seu interesse por estas criaturas místicas.

ROTINAS

	Áreas	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens	Estratégias	Recursos
8h15	Formação Pessoal e Social	<p><u>Const. Identidade/autoestima:</u> - Desenvolver a consciência de si e do outro.</p> <p><u>Convivência democrática/cidadania</u> - Contribuir para a consciencialização da importância da interação como forma de apropriação de conhecimentos.</p>	<p><u>Const. Identidade/autoestima:</u> -Ter consciência de si e do outro.</p> <p><u>Convivência democrática/cidadania</u> - Respeitar o outro e as suas opiniões - Interagir com os outros</p>	<p>Momento de acolhimento: As crianças esperam até que todos os colegas cheguem e brincam sem a orientação direcionada do educador.</p>	<p><u>Humanos:</u> -Educadora cooperante; -Auxiliar; -Mestrandas</p> <p><u>Materiais:</u> -Materiais de fim aberto, puzzle, barro, entre outros presentes na sala.</p> <p><u>Físico:</u> - Sala Bausch/Parque exterior</p>
8h15/9h30				<p>Momento de brincadeira livre: Exploração dos diferentes espaços da sala. O educador circula, observa as crianças e participa nas brincadeiras.</p>	
17h00					
9h30		<p><u>Independência/autonomia</u> -Estimular hábitos de higiene.</p>	<p><u>Independência/autonomia</u> -Realizar a sua higiene de forma autónoma.</p>	<p>Momento de Higiene: As crianças dirigem-se à casa de banho em grupo ou individualmente.</p>	<p><u>Humanos:</u> -Educadora cooperante; -Auxiliar; -Mestrandas.</p> <p><u>Físico:</u> -Casa de banho</p>
12h15 13h10 15h45		<p><u>Independência/autonomia</u> -Estimular a realização de tarefas de forma autónoma.</p>	<p><u>Independência/autonomia</u> -Responsabilizar-se por tarefas, e executar de forma autónoma.</p>	<p><i>Snack:</i> Uma criança é escolhida de forma aleatória pela educadora/auxiliar, para ir ao refeitório buscar o</p>	<p><u>Humanos:</u> - Educadora cooperante;</p>

		<p><u>Números e operações</u> -Estimular o uso de noções matemáticas, (inteiro, metade, ou um quarto).</p>	<p><u>Números e operações</u> -Recorrer a operações matemáticas, para optarem pela quantidade de fruta que pretendem comer.</p>	<p><i>snack</i>. As restantes crianças sentam-se na área do tapete para comer. As crianças escolhem se querem a fruta inteira, metade, ou um quarto.</p>	<p>- Auxiliar; - Mestrandas. <u>Físico:</u> -Sala Bausch</p>
12h30		<p><u>Independência/autonomia</u> -Sensibilizar para o uso correto dos talheres na refeição.</p> <p><u>Convivência democrática/Cidadania</u> -Promover o respeito pelas regras inerentes ao saber estar à mesa.</p>	<p><u>Independência/autonomia</u> -Utilizar devidamente os talheres.</p> <p><u>Convivência democrática/Cidadania</u> -Aplicar regras inerentes ao saber estar à mesa.</p>	<p>Almoço: Em cada mesa, encontram-se dispostos o conjunto de prato, talheres, copos e guardanapos para cada criança. São escolhidas 4 crianças para distribuírem e posicionarem a louça e talheres nos seus lugares, segundo os valores da comunidade. As travessas são dispostas nas mesas pelo adulto, e as crianças servem-se autonomamente.</p>	<p><u>Humanos:</u> - Educadora cooperante; - Auxiliar; - Mestrandas. <u>Físico:</u> -Refeitório</p>
13h30		<p><u>Independência/autonomia</u> - Promover maior controlo do corpo, força, agilidade, equilíbrio e coordenação muscular na realização de movimentos complexos e precisos (esticar, dobrar a roupa de cama, transportar e encaixar o catre nos restantes).</p> <p><u>Convivência democrática/Cidadania</u> - Promover a entreaajuda entre pares</p>	<p><u>Independência/autonomia</u> - Realizar as tarefas com maior agilidade e autonomia.</p> <p><u>Convivência democrática/Cidadania</u> - Apoiar e entreaajudar o outro na realização da tarefa.</p>	<p>Sesta: As crianças dirigem-se para os seus respetivos catres, desdobram e ajeitam os lençóis e cobertores para dormir, ao som de músicas calmas e sons da natureza. No momento de acordar, as crianças dirigem-se até à casa de banho para a sua higiene pessoal e regressam à sala para dobrarem a roupa da cama, e arrumarem os catres, com a ajuda de um amigo.</p>	<p><u>Humanos:</u> - Auxiliar; - Mestrandas. <u>Materiais:</u> -Catre; -Roupa de cama; - Música. <u>Físico:</u> -Sala Bausch</p>
16h30		<p><u>Convivência democrática/Cidadania</u> -Promover o respeito pelas regras inerentes ao saber estar à mesa.</p>	<p><u>Convivência democrática/Cidadania</u> -Aplicar regras inerentes ao saber estar à mesa.</p>	<p>Lanche: As crianças sentam-se nos lugares e tomam a refeição.</p>	<p><u>Humanos:</u> - Educadora; - Auxiliar; - Mestrandas <u>Físico:</u> -Refeitório</p>

Rotinas da sala a contemplar:

- Reuniões em grande grupo;
- Arrumação da sala;
- Momentos de higiene;
- Sesta.


Ateliers e atividades extracurriculares

- Expressão Motora – 3.ª feira, das 10h15 às 12h30;
- *Atelier* de música – 4.ª feira (quinzenal);
- Judo – 5.ª feira, das 15h45 às 16h30;
- Natação – 6.ª feira, das 10h45 às 12h30.

Rotinas institucionais a garantir:

- Snacks: manhã e tarde;
- Almoço;
- Lanche da tarde.


2.ª Feira – 10 de maio

	Áreas	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens	Estratégias	Recursos
10h15/ 11h	Formação Pessoal e Social	<p><u>Const. Identidade/autoestima:</u> - Desenvolver a consciência de si e do outro.</p> <p><u>Convivência democrática/cidadania</u> - Contribuir para a consciencialização da importância da interação como forma de apropriação de conhecimentos.</p>	<p><u>Const. Identidade/autoestima:</u> -Ter consciência de si e do outro.</p> <p><u>Convivência democrática/cidadania</u> - Respeitar o outro e as suas opiniões - Interagir com os outros</p>	<p>Reflexão em grupo:</p> <p>1) Momento de relaxamento A mestranda convida o grupo a sentar-se no tapete de pernas cruzadas. É pedido que imaginem uma flor e uma vela. De seguida, as crianças mimam a ação de cheirar a flor (inspiração) e soprar a vela (expiração). Repetem a respiração três vezes. De seguida, imaginam que têm um balão na barriga, inspiram pelo nariz para encher o balão, e expiram pela boca para o soltar. Repetem o exercício três vezes. Por fim, a mestranda pede ao grupo para colocarem as mãos no coração para o puder sentir, e pensar nas pessoas que mais gostam, enquanto inspiram e expiram.</p> <p>2) Conversa sobre caracóis A mestranda coloca no meio do tapete a caixa com os caracóis, e questiona o grupo sobre o conteúdo da caixa. O minigrupo que participou na exploração dos caracóis é convidado a partilhar o que fizeram e o que aprenderam sobre os caracóis. A mestranda interveniente apresenta uma teia onde estão organizadas as ideias das crianças sobre o que acham que sabem, o que gostavam de saber e de que forma irão</p>	<p><u>Humanos:</u> -Educadora cooperante; -Auxiliar; -Mestrandas</p> <p><u>Materiais:</u> Teia conceptual sobre os caracóis.</p> <p><u>Físico:</u> - Sala Bausch</p>

				descobrir. As restantes crianças são incentivadas a partilhar as suas ideias para completar a teia. Esta é de seguida afixada no espaço da natureza.	
11h15/ 12h20	Formação Pessoal e Social Conhecimento do Mundo	<p><u>Const. Identidade/autoestima:</u> - Desenvolver a consciência de si e do outro.</p> <p><u>Convivência democrática/cidadania</u> - Contribuir para a consciencialização da importância da interação como forma de apropriação de conhecimentos.</p> <p><u>Introdução à Metodologia Científica</u> - Promover a partilha de explicações provisórias para dar resposta às questões colocadas; - Promover a apropriação do processo de desenvolvimento da metodologia científica.</p>	<p><u>Const. Identidade/autoestima:</u> -Ter consciência de si e do outro.</p> <p><u>Convivência democrática/cidadania</u> - Respeitar o outro e as suas opiniões - Interagir com os outros</p> <p><u>Introdução à Metodologia Científica</u> - Partilhar explicações provisórias para dar resposta às questões colocadas; - Questionar, colocar hipóteses, e prever como encontrar respostas.</p>	<p>Casa do caracol As crianças são convidadas a realizar desenhos de como acham que deve ser a casa do caracol, para a poderem construir posteriormente. Para além de desenhos, as crianças podem realizar construções, as quais serão fotografadas pelas crianças. Antes de iniciarem as suas produções, a mestranda questiona as crianças sobre o que os caracóis precisam para viver, o que deve existir na casa deles, para orientar as ideias do grupo. As mestrandas incentivam as crianças a descrever e ditar as suas ideias, para serem registadas.</p>	<p><u>Humanos:</u> -Educadora cooperante; -Auxiliar; -Mestrandas.</p> <p><u>Materiais:</u> -Materiais de fim aberto, riscadores e folhas brancas, máquina fotográfica.</p> <p><u>Físico:</u> - Sala Bausch</p>

<p>15h45/ 16h20</p>	<p>Formação Pessoal e Social Expressão e Comunicação</p>	<p><u>Const. Identidade/autoestima:</u> - Desenvolver a consciência de si e do outro.</p> <p><u>Convivência democrática/cidadania</u> - Contribuir para a consciencialização da importância da interação como forma de apropriação de conhecimentos.</p> <p><u>Subdomínio da música</u> - Promover a exploração de ritmos com e sem palavras; - Promover a exploração de sons com objetos a partir de canções e sequências de movimentos.</p>	<p><u>Const. Identidade/autoestima:</u> -Ter consciência de si e do outro.</p> <p><u>Convivência democrática/cidadania</u> - Respeitar o outro e as suas opiniões - Interagir com os outros.</p> <p><u>Subdomínio da música</u> - Explorar ritmos com e sem palavras; - Experimentar sons com objetos a partir de canções e sequências de movimentos.</p>	<p>Jogo de roda – Lá vai uma, lá vão duas Permanecendo em roda, é pedido ao grupo que cruzem as pernas, retirem um dos seus sapatos e que o mantenham na mão à sua frente. De seguida a mestranda exemplifica o ritmo de uma música, batendo com o sapato no chão, e posteriormente, as crianças reproduzem o ritmo. Sem parar de bater com o sapato no chão à sua frente, a mestranda começa por cantar a música, seguindo o ritmo. Num segundo momento, mantendo o mesmo ritmo, as crianças fazem circular o seu sapato para o colega da esquerda, pondo-o à frente dele e batendo com ele no chão (a criança fica a seguir com o sapato que lhe foi passado pelo colega à direita). Em alguns momentos da música, as crianças deverão colocar o sapato à esquerda, mas desta vez sem o largar, batendo com ele no chão, à esquerda, em frente a si, e à direita, recomeçando a sequência até a música terminar.</p>	<p><u>Humanos:</u> -Educadora cooperante; -Auxiliar; -Mestrandas.</p> <p><u>Materiais:</u> Materiais de fim aberto, riscadores, folhas brancas.</p> <p><u>Físico:</u> -Sala Bausch</p>
<p>Avaliação</p>					

		O que é avaliado?	
<p>Quem avalia?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Mestrandas; - Educadora Cooperante. <p>Quem é avaliado?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grupo de crianças; 	<p>Estratégias de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Registo de observação; - Registo fotográfico. 	<p>Proposta educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicação dos objetivos da atividade; - Organização do tempo; - Organização e utilização do espaço; - Adequação dos materiais; - Atenção individual de cada criança; - Adequação das intervenções. 	<p>Indicadores de aprendizagem e desenvolvimento do grupo:</p> <p><u>Formação Pessoal e Social:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manifesta curiosidade e desejo de aprender; - Manifesta respeito pelos outros e pelas suas opiniões, atitudes de partilha e de responsabilidade social. <p><u>Conhecimento do Mundo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliza o raciocínio lógico para desenvolver teorias acerca do mundo físico e social e levantar questões. <p><u>Expressão e comunicação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Explora ritmos e sons a partir de músicas com e sem palavra.
<p>Observações:</p>			
<p>3.ª Feira – 11 de maio</p>			


	Áreas	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens	Estratégias	Recursos
	Formação Pessoal e Social	<p><u>Const. Identidade/autoestima:</u> - Desenvolver a consciência de si e do outro.</p> <p><u>Convivência democrática/cidadania</u> - Contribuir para a consciencialização da importância da interação como forma de apropriação de conhecimentos.</p>	<p><u>Const. Identidade/autoestima:</u> -Ter consciência de si e do outro.</p> <p><u>Convivência democrática/cidadania</u> - Respeitar o outro e as suas opiniões - Interagir com os outros</p>	<p>Partilha das produções. Nesta partilha, as crianças descrevem aos outros as suas ideias, e com a ajuda da mestranda, identificam-se as semelhanças e diferenças em cada desenho/construção. De seguida as crianças são questionadas sobre que materiais usar para construir a casa do caracol, e onde podemos encontrar esses materiais.</p>	<p><u>Humanos:</u> -Educadora cooperante; -Auxiliar; -Mestrandas</p> <p><u>Físico:</u> - Sala Bausch</p>
11h15/ 12h20	Expressão e Comunicação Formação Pessoal e Social	<p><u>Domínio da Educação Física:</u> - Desenvolver a aceitação de orientações ou regras dos jogos, acordadas com o grupo e propostas pelo adulto; - Proporcionar momentos de cooperação: - Desenvolver o equilíbrio, a coordenação, a velocidade, e a destreza geral.</p> <p><u>Const. Identidade/autoestima:</u> - Desenvolver a consciência de si e do outro.</p> <p><u>Convivência democrática/cidadania</u> - Contribuir para a consciencialização da importância</p>	<p><u>Domínio da Educação Física:</u> - Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras; - Cooperar com os colegas em situações de jogo; - Apropriar-se da diversidade de possibilidades motoras.</p> <p><u>Const. Identidade/autoestima:</u> -Ter consciência de si e do outro.</p> <p><u>Convivência democrática/cidadania</u> - Respeitar o outro - Interagir com os outros.</p>	<p>Momento de Expressão Motora: Metade do grupo de crianças dirige-se até à <i>piazza</i>, e as restantes permanecem na sala, onde exploram os diferentes espaços. 1.º- Na <i>piazza</i>, a mestranda interveniente inicia a reprodução de uma música. É proposto às crianças correrem em roda, com sentido definido. A mestranda marca com uma palma o momento em que dá novas indicações (juntar-se a um amigo, andar para trás, andar sem fazer barulho com os pés, andar e bater com os pés com força no chão). 2.º- As crianças formam uma roda, e a mestranda dá a conhecer 1) a letra e 2) o ritmo de uma música, que terão depois de completar com a indicação de um movimento que todos terão de seguir. 3.º- As crianças permanecem em roda; é escolhida uma criança de forma aleatória</p>	<p><u>Humanos:</u> -Educadora cooperante; -Auxiliar; -Mestrandas.</p> <p><u>Materiais:</u> -Rádio.</p> <p><u>Físico:</u> -<i>Piazza</i></p>

		da interação como forma de apropriação de conhecimentos.		<p>para ser o chefe. Este posiciona-se no centro, e propõe diversos movimentos; os restantes reproduzem-no. Todos terão oportunidade de se colocar no centro.</p> <p>4.º- Por fim, nos lugares onde se encontram, é pedido às crianças que se deitem, fechem os olhos e inicia-se um exercício de relaxamento, que consiste em contrair os músculos do corpo e de os relaxar (cara, braços, pernas, barriga). Por fim, as crianças colocam as mãos no peito e fazem 3 respirações profundas (inspirar pelo nariz, expirar pela boca). As crianças continuam deitadas, a ouvir a música, e a mestranda passa pelas crianças tocando-lhes no braço indicando que se podem levantar e fazer uma fila junto à porta.</p>	
--	--	--	--	--	--

<p>15h45/ 16h20</p>	<p>Abordagem à Escrita</p>	<p><u>Prazer e motivação para ler e escrever:</u> - Promover hábitos de leitura; - Desenvolver a compreensão da história.</p>	<p><u>Prazer e motivação para ler e escrever:</u> - Manifestar gosto pela leitura; - Compreender a história.</p>	<p>Leitura do livro: “<i>Era uma vez um unicórnio</i>” de Beatrice Blue Depois de terem arrumado a sala depois da sesta, e de irem à casa de banho, as crianças sentam-se no tapete e a mestranda inicia a leitura da história.</p>	<p><u>Humanos:</u> -Educadora cooperante; -Auxiliar; -Mestrandas -Objetos presentes na sala</p> <p><u>Materiais:</u> Livro: “<i>Era uma vez um unicórnio</i>” de Beatrice Blue</p> <p><u>Físico:</u> -Sala Bausch</p>
<p>Avaliação</p>					

		O que é avaliado?	
<p>Quem avalia?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Mestradas; - Educadora Cooperante. <p>Quem é avaliado?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grupo de crianças; 	<p>Estratégias de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Registo de observação; - Registo fotográfico. 	<p>Proposta educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicação dos objetivos da atividade; - Organização do tempo; - Organização e utilização do espaço; - Adequação dos materiais; - Atenção individual de cada criança; - Adequação das intervenções. 	<p>Indicadores de aprendizagem e desenvolvimento do grupo:</p> <p><u>Expressão e Comunicação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras; - Participa nas diferentes situações que envolvam amplas movimentações; <p><u>Formação Pessoal e Social:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manifesta curiosidade e desejo de aprender; - Manifesta respeito pelos outros e pelas suas opiniões, atitudes de partilha e de responsabilidade social; <p><u>Abordagem à Escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ouve a história atentamente, demonstrando prazer e/ou satisfação.
<p>Observações:</p>			

4.^a Feira – 12 de maio

	Áreas	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens	Estratégias	Recursos
10h15/ 12h20	Abordagem à Escrita	<p><u>Prazer e motivação para ler e escrever:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover hábitos de leitura; - Desenvolver competências narrativas; - Desenvolver a compreensão da história. 	<p><u>Prazer e motivação para ler e escrever:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manifestar prazer na leitura - Compreensão da história e reflexão sobre a mesma; - Narrar a história seguindo a sequência lógica dos acontecimentos. 	<p>Leitura e exploração da história: “<i>Onde estás, Caracol?</i>” de Susanna Isern e Leire Salaberria</p> <p>As crianças sentam-se no tapete e a mestranda inicia a leitura.</p> <p>As crianças são questionadas sobre a história, e à medida que identificam as características da mesma (personagens, lugar/tempo, problema, e sequência de acontecimentos) estas são organizadas num esquema pictográfico, de forma a perceber se as crianças compreenderam a história.</p>	<p><u>Humanos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Educadora cooperante; -Auxiliar; -Mestrandas. <p><u>Materiais:</u></p> <p>Livro: “<i>Onde estás, Caracol?</i>” de Susanna Isern e Leire Salaberria</p> <p><u>Físico:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Sala Bausch

<p>15h45/ 16h20</p>	<p>Abordagem à Escrita Formação Pessoal e Social</p>	<p><u>Prazer e motivação para ler e escrever:</u> - Promover hábitos de leitura;</p> <p><u>Const. Identidade/autoestima:</u> - Desenvolver a consciência de si e do outro.</p> <p><u>Convivência democrática/cidadania</u> - Contribuir para a consciencialização da importância da interação como forma de apropriação de conhecimentos.</p>	<p><u>Prazer e motivação para ler e escrever:</u> - Compreensão da história e reflexão sobre a mesma;</p> <p><u>Const. Identidade/autoestima:</u> - Ter consciência de si e do outro.</p> <p><u>Convivência democrática/cidadania</u> - Respeitar o outro e as suas opiniões - Interagir com os outros.</p>	<p><u>Jogo do Kim:</u> As crianças sentam-se no tapete e é sugerido o jogo da memória. A mestranda questiona se as crianças conhecem o jogo, e se sabem quais as regras do jogo. De seguida são apresentados um conjunto de objetos que as crianças deverão observar atentamente. De seguida, é pedido às crianças que fechem os olhos, e a mestranda retira um deste objetos, que as crianças deverão adivinhar de qual se trata.</p>	<p><u>Humanos:</u> - Educadora cooperante; - Auxiliar; - Mestrandas.</p> <p><u>Materiais:</u> - Objetos diversos</p> <p><u>Físico:</u> - Sala Bausch</p>
<p>Avaliação</p>					

<p>Quem avalia? - Crianças; - Mestrandas; - Educadora Cooperante.</p> <p>Quem é avaliado? -Grupo de crianças;</p>	<p>Estratégias de avaliação: - Observação direta; - Registo de observação; - Registo fotográfico.</p>	<p>O que é avaliado?</p>	
<p>Observações:</p>		<p>Proposta educativa: - Explicação dos objetivos da atividade; - Organização do tempo; - Organização e utilização do espaço; - Adequação dos materiais; - Atenção individual de cada criança; - Adequação das intervenções.</p>	<p>Indicadores de aprendizagem e desenvolvimento do grupo: Formação Pessoal e Social: - Manifesta curiosidade e desejo de aprender; - Manifesta respeito pelos outros e pelas suas opiniões, atitudes de partilha e de responsabilidade social;</p> <p>Abordagem à Escrita: - Manifesta prazer na leitura (concentração e satisfação); - Compreende a história e reflete sobre a mesma; - Narra a história segundo a sequência lógica dos acontecimentos.</p>

Anexo III - Autorização para Recolha de Dados

Autorização para Recolha de Dados

Exmo.(a) Encarregado(a) de Educação,

No âmbito da realização do Relatório Final de Prática Pedagógica de Ensino Supervisionado, necessário para a aquisição do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, e enquanto estagiária da sala B2, venho por este meio solicitar a sua autorização para a realização de registos fotográficos e videográficos do seu educando.

Esta recolha será utilizada unicamente para a concretização de um ensaio investigativo, com probabilidade de ser utilizado para o relatório final de Mestrado. Neste sentido, a minha investigação irá consistir num estudo sobre a compreensão da influência da Filosofia para Crianças (FpC) como estratégia para desenvolver o pensamento crítico e as competências em literacia, em crianças do pré-escolar.

Com os *ateliers* de Filosofia para Crianças pretende-se levar as crianças a pensar sobre diversas questões, tais como: O que é pensar? O que é o amor? O que é um amigo? O que é roubar? O que são o bem e o mal?. Os *ateliers* oferecem às crianças a possibilidade de desenvolver a capacidade de concordar ou discordar, de pensar em conjunto com o grupo, descobrindo assim a reflexão cooperativa. É importante destacar que a Filosofia para Crianças não foi pensada para tornar as crianças em filósofos, mas sim permitir que usufruam de um espaço/tempo para aprender e praticar a refletir em conjunto, podendo também aprender diversas aspetos que não fazem necessariamente parte apenas da Filosofia.

Assim, gostaria de contar com a participação do seu educando para a concretização desta investigação. É importante salientar que todos os registos efetuados terão unicamente fins académicos e a identidade do seu educando será confidencial.

Agradeço a sua colaboração!

Com os melhores cumprimentos,

Sarah Marques

Eu, _____ Encarregado (a) de Educação da criança _____, da sala B2, li e compreendi este documento.

___ Autorizo a recolha de fotos/vídeos.

___ Não autorizo a recolha de fotos/vídeos.

Assinatura do Encarregado(a) de Educação

Data: ___/___/2021

Anexo IV – Recolha de dados: calendarização e contextualização

Tema da sessão de FpC	Data	Propostas	Intervenientes	Duração
<i>Pensar</i>	12/10/2021	Teatro de fantoches: “O que tens na tua cabeça?” (Ver anexo Início da primeira sessão de filosofia para Crianças.	Grande grupo, mestrandas, educadora.	35min
<i>Pensar</i>	20/10/2021	Exploração de imagens: - "O pensador" de August Rodin; - "Retrato do Doutor Rochet", de Vincent van Gogh; - Imagem de uma lâmpada dentro de uma nuvem de pensamento.	Grande grupo, mestrandas, educadora.	35min
<i>Amor</i>	25/10/2021	Visualização de uma curta-metragem: “ <i>Oktadopi</i> ” Partilha de ideias: O que é para ti o amor?	Grande grupo, mestrandas, educadora.	35min
<i>Amor</i>	27/10/2021	Exploração de imagens: - Pintura “ <i>Amizade</i> ”, de Milera (2019); - Fotografia “ <i>O beijo do Hotel de Ville</i> ” de Robert Doisneau (1950); - Pintura “ <i>Sra. Fiske Warren e sua filha Rachel</i> ” de John Singer (1903); - Pintura “ <i>Simpatia</i> ” de Briton Rivière.	Pequeno grupo (participantes do estudo) e mestrandas	35min
<i>Amizade</i>	13/11/2021	Atelier de Filosofia para Crianças: O que é para ti um amigo?	Grande grupo, mestrandas, educadora.	15min
<i>Amizade</i>	16/11/2021	Visualização de uma curta-metragem: “Dust Buddies” de Beth Tomashek e Sam Wade Partilha de ideias: O que é para ti um amigo?	Grande grupo, mestrandas, educadora.	35min
<i>(Des)Igualdade de género</i>	22/11/2021	Atelier de Filosofia para Crianças: Menino/Menina.	Grande grupo, mestrandas, educadora.	40min

<i>O bem e o mal: Roubar</i>	11/01/2022	Atelier de Filosofia para Crianças: Roubar	Grande grupo, mestrandas, educadora.	40min
<i>Sessões com histórias</i>				
<i>Família</i>	10/01/2022	Leitura do livro “Gaston” de Kelly Dipucchio.	Grande grupo, mestrandas, educadora.	15min
		Partilha dos desenhos “Para mim, o final feliz desta história seria...”	Participantes, educadora e mestrandas	15min
<i>O bem e o mal: Roubar</i>	12/01/2022	Leitura do livro: “Este chapéu não é meu” de Jon Klassen	Grande grupo, mestrandas, educadora.	25min/ educadora.
<i>Amizade</i>	17/01/2022	Leitura do livro: “ <i>Elefantes não entram</i> ” de Lisa Mantchev	Grande grupo, mestrandas, educadora.	25min
<i>O bem e o mal</i>	18/01/2022	Leitura do livro: “ <i>A toupeira que queria saber quem lhe fizera aquilo na cabeça</i> ” de Werner Holzwarth	Grande grupo, mestrandas, educadora.	25min
<i>(Des)Igualdade de género</i>	19/01/2022	Leitura do livro: “ <i>Maruxa</i> ” de Eva Mejuto e Mafalda Milhões	Grande grupo, mestrandas, educadora.	25 min
<i>Reflexões</i>				
<i>Reflexão Final (Individual)</i>	20/01/2022	Conversa com as crianças	Crianças A, B, C, D e G; mestrandas.	15min
<i>Reflexão Final (participantes)</i>	11/02/2022	Conversa com as crianças	Grande grupo, mestrandas, educadora.	20min

Anexo V – Transcrição e análise dos registos videográficos

Pensar – Parte I

Data: 12 de outubro

Duração: 30 minutos

Intervenientes: Grupo de crianças da sala B, mestrandas e educadora.

História: “O que tens dentro da tua cabeça?”

Numa manhã, o sapo estava deitado na relva de olhos fechados quando apareceu o coelho.

Coelho: Bom dia Sapo!

Sapo: Bom dia coelho (tom pensativo)

Coelho: O que está aí a fazer sozinho?

Sapo: Estou a pensar...

Coelho: A pensar? Como assim estás a pensar?

Sapo: Então, estou a pensar na minha cabeça.

Coelho: Ahh, já sei já sei! Eu também penso na minha cabeça quando estou na escola.

Sapo: Sim. Para mim pensar é quando fecho os olhos e tenho alguma coisa na minha cabeça.

Coelho: Eu quando fecho os olhos não vejo nada!

Sapo: Bem, eu quando fecho os olhos vejo algo delicioso!

Coelho: Então e vocês, o que têm nas vossas cabeças? E tu [nome]? (aponta para as crianças).

H (5 anos): Nada.

A (5 anos): Também nada.

E (5 anos): Nada.

G (5 anos): Estou a pensar ir passear com a mãe à cidade. E também comer um lanche delicioso.

D (5 anos): Ajudar a mãe a trabalhar.

J (4 anos): Muitos doces.

I (5 anos): Que me apetece ver um filme.

O (3 anos): Eu estava a pensar que a mãe vai chegar para me vir buscar.

Sapo: Que maravilha, essas cabeças todas a pensar!

Coelho: Então e tu Sapo, no que estás a pensar?

Sapo: Estou a pensar nas estrelas e na Lua e pergunto-me como é que elas aguentam lá em cima.

Coelho: Não estou a perceber, então pensar é o mesmo que fazer perguntas?

Sapo: Pensar é fazer nascer um mundo dentro de nós.

Estratégia de início de sessão dos ateliers: Acender uma vela e explicar ao grupo que a vela é um objeto que nos irá ajudar a responder às perguntas que temos na nossa cabeça. Significa que vamos tentar responder às perguntas.

Mestranda: O que é pensar?

I (5 anos): É fazer com a cabeça.

Mestranda: É com a cabeça que nós pensamos, é isso?

I (5 anos): Sim.
 Mestranda: Quando estamos a pensar, os outros conseguem ver que o estamos a fazer?
 Uma criança, que não consegui identificar afirma que não.
 D (5 anos): Pensar é descansar a cabeça.
 Início uma lista no quadro com as ideias das crianças
 J (4 anos): Pensar é dormir.
 Educadora cooperante: O, há pouco estavas com dificuldades em fazer o puzzle e eu disse que tinhas de pensar um bocadinho. O que é pensar?
 O (3 anos): Pensar... pensar é saber fazer as coisas.
 Mestranda: Sim, temos de pensar para conseguir fazer as coisas. Quando estamos a pensar, os outros meninos conseguem ver?
 Todos: Não.
 Mestranda: Como é que podemos saber no que os outros estão a pensar?
 A (5 anos): Não sabemos.
 Mestranda: E não há forma de descobrir?
 G (5 anos): Perguntamos.
 P (3 anos): Sarah, eu também quero pensar.
 Mestranda: Então pensa. Queres partilhar connosco no que estiveste a pensar?
 P (3 anos): Eu quando... eu gosto de passear com o meu primo.
 Mestranda: Pensaste no primo, boa. Nós podemos parar de pensar?
 As crianças ficam divididas.
 Mestranda: Quando é que não estamos a pensar?
 H (5 anos): Quando abrimos os olhos.
 Mestranda: Quando temos os olhos abertos nós não pensamos?
 H (5 anos): (abana a cabeça dizendo que não)
 G (5 anos): Não, não.
 Mestranda: O que achas G?
 Educadora cooperante: Como fazemos para desligar os pensamentos?
 G (5 anos): Mudamos de pensamento. Se estamos a pensar numa coisa, pensamos noutras coisas.
 A (5 anos): Conseguimos pensar sem nós não vermos, mas também conseguimos com os olhos abertos.

Pensar – Parte II
Data: 20 de outubro, 2021
Duração: 35 minutos
Intervenientes: Grupo de crianças da sala B, mestrandas, educadora
Mestranda: Na semana passada, eu contei uma história com fantoches, alguém se lembra? Todos: Sim. Mestranda: Lembram-se quem eram as duas personagens? Todos: O sapo e o coelho. Mestranda: Quem quer partilhar com os amigos que não estiveram presentes do que estivemos a falar? I (5 anos): O sapo estava a pensar nalguma coisa. Na lua e nas estrelas. Mestranda: E o sapo fez-vos uma pergunta, qual era? C (5 anos): No que estávamos a pensar. Mestranda: E no que estão a pensar agora? D (5 anos): Bolachas.

B (5 anos): Bolachas de chocolate.

P (3 anos): Eu estou a pensar.

H (5 anos): Eu também estou a pensar.

J (4 anos): Eu estou a pensar na mãe.

Mestranda: Nós estamos sempre a pensar?

A (5 anos): Não.

Mestranda: Há momentos em que não estamos a pensar? Que momentos são esses?

B (5 anos): Quando estamos a brincar.

Mestranda: Quando estás a brincar não estás a pensar?

B (5 anos): Às vezes.

I (5 anos): Quando nós estamos a dormir.

B (5 anos): Estamos, estamos. Sonhar e pensar é a mesma coisa.

Mestranda: Queres tentar explicar isso de outra forma?

B (5 anos): Quando a gente está a... quando fechamos os olhos nós estamos a sonhar, nós estamos a pensar.

Mestranda: Quando estamos a dormir estamos a sonhar, e sonhar é o mesmo que pensar. O que vocês acham?

A (5 anos): Não.

Mestranda: Porquê?

A (5 anos): Porque assim estamos a fazer as duas coisas.

Mestranda: Não podemos fazer as duas coisas ao mesmo tempo?

A (5 anos): Não, não dá.

I (5 anos): Quando estamos a pensar estamos a sonhar.

Não existindo mais nenhuma intervenção, opto por dar a conhecer ao grupo três regras dos momentos de pensar.

Mestranda: Quando estamos a pensar todos juntos sobre alguma questão que está na nossa cabeça, é importante sabermos explicar aos outros a nossa maneira de pensar. Existem 2 regras.

1.º Dizer se concorda ou não concorda.

Mestranda: Quando um menino partilhar a sua maneira de pensar e concordarem com essa ideia, é importante dizerem se concordam ou não com o que foi dito.

Reformulo dando um exemplo.

Mestranda: A B pensou da mesma forma que o G, então a B concorda com o G. Mas também temos direito de não concordar. Podemos ter ideias diferentes e está tudo bem.

2.º Dizer o porquê.

Mestranda: Quando o I disse que concordava com o que a B estava a dizer, é importante ele saber explicar porquê para assim todos percebermos a sua maneira de pensar.

Mestranda: Quando outros meninos estão a pensar conseguimos saber no que estão a pensar?

Todos: Não.

Mestranda: Então o que precisa de acontecer para podermos saber?

A (5 anos): Fazemos as mesmas coisas que eles.

G (5 anos): Têm que nos dizer!

Mestranda: Então quando estivermos a pensar em alguma coisa nós vamos dizer, partilhar com os outros.

Encerra-se o primeiro momento e inicia-se a atividade.

Depois de resolverem o puzzle, as crianças descrevem a primeira imagem descoberta «"Retrato do Doutor Rochet". Vincent van Gogh (1890)»

A (5 anos): É um senhor.

Mestranda: E o que acham que ele está a fazer?

I (5 anos): Está a descansar.

Mestranda: Porque dizes que ele está a descansar?

B (5 anos): Ele está assim (coloca uma mão no queixo e inclina-se para a frente pousando o cotovelo na perna).

G (5 anos): Eu também fico assim quando estou a descansar assim.

C e A (5 anos): Está a pensar.

Mestranda: Conseguem explicar porquê?

A (5 anos): Porque eu às vezes penso assim.

Mestranda: Concordam?

Todos: Sim.

Mestranda: E no que será que ele está a pensar?

E (5 anos): Numa coisa triste.

C (5 anos): Não sabemos, ele não fala.

Mestranda: Pois não, mas e se olharmos para a cara dele, como é que ele vos parece?

B e G: (5 anos) Está triste.

Mestranda: Todos acham o mesmo?

Todos: Sim.

Mestranda: Como é que veem isso?

B (5 anos): Não sei.

Depois de resolverem o puzzle, as crianças descrevem a segunda imagem descoberta «Imagem de uma lâmpada dentro de uma nuvem de pensamento»

Mestranda: O que está aqui nesta imagem?

B (5 anos): Uma nuvem.

G (5 anos): Uma luz.

B (5 anos): Eu já sei! É aquela coisa como nos desenhos animados para dizer que têm uma ideia aparece isso.

Mestranda: Tu já viste isso nos desenhos animados?

B (5 anos): Sim, eles começam a pensar e depois aparece isso.

A (5 anos): Não não, é só uma luz.

B (5 anos): Sim, sim! Mas acende.

Mestranda: A lâmpada acende quando temos uma ideia?

B (5 anos): Sim.

Mestranda: E o que representa a nuvem?

B (5 anos): É para isso, é a nuvem de quando estamos a pensar.

Mestranda: Essa nuvem aparece quando estamos a pensar?

B (5 anos): Sim, é a nossa imaginação.

Depois de resolverem o puzzle, as crianças descrevem a terceira imagem descoberta «"O pensador". Auguste Rodin (1902)»

Todos: É uma estátua.

Mestranda: Já alguma vez viram esta escultura?

Todos: Sim.

Educadora cooperante: Sabem como se chama esta escultura?

Todos: Não.

Mestranda: Vamos então olhar para o que esta escultura está a representar.

C (5 anos): Está sentado.

A (5 anos): Está sentado numa pedra.

H (5 anos): Está a pensar.

Mestranda: Porquê que achas isso?

H (5 anos): É como o outro senhor.
Mestranda: Como acham que se chama esta escultura?
Todos: Pensar
Mestranda: Estava perto. Chama-se “*O Pensador*”.
Após uma interrupção, opto por revelar às crianças de que nos esquecemos de fazer algo muito importante.
A (5 anos): Esquecemos de acender a vela.
Mestranda: Para que serve a vela, ainda se lembram?
I (5 anos): Ajuda-nos a pensar.
A (5 anos): Ajuda-nos a fazer perguntas.

Amor – Parte I

Data: 25 de outubro, 2021

Duração: 35 minutos

Intervenientes: Grupo de crianças da sala B, mestrandas, educadora

Após a visualização da curta-metragem, peço ao grupo para partilharem o que viram.

A (5 anos): Eram dois polvos.

B (5 anos): Um senhor apanhou-os e levou um, e o outro saiu do aquário.

G (5 anos): Para ir ajudar a sua noiva.

B (5 anos): Sim, eles eram namorados.

Mestranda: Porque acham isso?

B (5 anos): Porque eles estavam-se a beijar.

Mestranda: E o polvo conseguiu salvar a namorada?

B (5 anos): Conseguiu e não conseguiu.

Mestranda: O que queres dizer?

B (5 anos): Ele conseguiu mas depois veio uma gaivota e levou-o. O outro polvo saltou para ir até ele.

G (5 anos): Para o salvar da gaivota.

B (5 anos): Ele conseguiu ajudar a namorada, mas depois veio a gaivota levou o namorado e a namorada puxou com o estendal e puxou-o para ir diretamente até eles.

A (5 anos): Qual é a palavra de hoje?

G (5 anos): Polvo? Água?

C (5 anos): Mar.

B (5 anos): Senhor.

A (5 anos): Amor.

Dirijo-me ao quadro para ir buscar a palavra do dia.

B (5 anos): Eu conheço algumas letras.

Mestranda: Qual será esta palavra?

C (5 anos): Não sei.

B (5 anos): Começa com o som [a].

Mestranda: Há pouco disseram que os polvos eram namorados. O que sentem os namorados um pelo outro?

G e B (5 anos): Amor.

Mestranda: O que é isso amor?

(Não há respostas)

Mestranda: É uma coisa que se come?

Todos: Não.

D (5 anos): É quando são namorados.

E (5 anos): É paixão.

B (5 anos): Eu sinto amor pela minha mãe e pelo meu gato.

A (5 anos): Eu não sinto amor.

J (4 anos): Eu sinto amor. Pela minha mãe e o meu pai e o meu tio.

O (3 anos): Não sei o que é amor.

Mestranda: Alguns meninos disseram que sentiam amor pelos pais, o que é que isso quer dizer?

C (5 anos): Que temos saudades deles. É sentir amor pela mãe, pelos animais e pela avó e o avô.

Educadora Cooperante: E quando não vês a mãe ou o pai, como é que ficas?

C (5 anos): O coração fica triste.

Mestranda: Então o que é isso do amor?

G (5 anos): É quando gostamos muito de uma pessoa.

Educadora Cooperante: Eu posso zangar-me com uma pessoa de quem gosto muito?

Todos: Não.

Educadora Cooperante: Então eu nunca me posso zangar com um amigo?

Todos: Não.

Mestranda: Isso não acontece?

B (5 anos): Não, porque senão não são mais amigos.

Mestranda: Já te aconteceu zangar-te com algum amigo aqui na escola?

B (5 anos): Sim, só que era maior de idade.

Mestranda: E já não são amigas?

B (5 anos): Somos, foi só por um dia.

Mestranda: Então isso quer dizer que podemos zangar-nos com os amigos?

B (5 anos): Mas a mim foi só por um dia.

Mestranda: E voltaram a ser amigas?

B (5 anos): Sim.

Mestranda: Conhecem algumas palavras para dizer a outra pessoa que gostamos dela?

A (5 anos): Não sei.

Mestranda: O que é que os pais vos dizem para saberem que eles gostam de vocês?

D (5 anos): A mãe diz que gosta muito muito muito de mim.

N (4 anos): Que gostam muito de mim.

E (5 anos): A mãe diz “Amo-te de coração” e vai embora trabalhar.

Mestranda: Como te sentes quando a mãe diz isso? Gostas?

E (5 anos): Não. Porque vai trabalhar.

Mais nenhuma criança se manifesta, dou um exemplo

Mestranda: Antes de dormir, a minha mãe diz-me “Amo-te”. Já alguma vez ouviram esta palavra?

Todos: Sim.

P (3 anos): A minha mãe diz “adoro-te”.

O silêncio instala-se de novo, opto por resumir

Mestranda: Vamos voltar a pensar no que já dissemos. Nós sentimos amor pelos pais, pela família, pelos nossos animais de estimação, será que também sentimos amor pelos amigos?

Não há respostas, reformulo

Mestranda: Vocês gostam dos vossos amigos?

Todos: Sim.

Educadora Cooperante: A, como ficou o teu coração quando os teus amigos foram para o primeiro ano e tu ficaste na sala da [nome educadora cooperante]?

A (5 anos): Ficou triste.

Educadora Cooperante: Diz-me, porque ficaste triste?
 A (5 anos): Porque fiquei sem eles.
 G (5 anos): Eu também fiquei triste.
 Educadora Cooperante: Então podemos sentir amor pelos amigos?
 A (5 anos): Sim.
 Mestranda: O amor que sentimos é igual para todos?
 A (5 anos): São diferentes.
 Mestranda: Existem diferentes maneiras de amar? Quais são?
 C (5 anos): Sim, é como o amor das minhas sapatilhas.
 Mestranda: Também amamos coisas/objetos?
 G (5 anos): Sim.
 A (5 anos): Ter saudades das avós e dos avôs.
 Mestranda: Haverá mais tipos de amor? O pai e a mãe gostam um do outro da mesma forma que gostam de vocês?
 B (5 anos): Sim.
 O grupo estava a ficar agitado dado a delonga da sessão. Dou por encerrada a sessão apagando a vela.

Amor – Parte II
Data: 26 de outubro, 2021
Duração: 35 minutos
Intervenientes: Crianças participantes no estudo; mestrandas, educadora
<p>Início a sessão acendendo a vela e perguntando ao grupo o que se lembram da curta-metragem.</p> <p>B (5 anos): Um senhor apanhou-os [polvos] e foram separados, um ficou no aquário e outro foi para a carrinha. Depois o namorado foi atrás deles.</p> <p>Mestranda: Porque é que tu dizes que eles eram namorados?</p> <p>B (5 anos): Porque eles estavam-se a beijar.</p> <p>Mestranda: Os namorados beijam-se?</p> <p>Todos: Sim!</p> <p>Mestranda: Todos concordam que eles eram namorados?</p> <p>A (5 anos): Não, porque estavam só a dançar.</p> <p>Mestranda: Se dermos um beijo à mãe isso significa que somos namorados da mãe?</p> <p>Todos: Não.</p> <p>B (5 anos): Uma coisa é a mãe, outra coisa é...</p> <p>G (5 anos): É porque a mãe gosta muito de nós.</p> <p>E (5 anos): Posso dizer alguma coisa?</p> <p>Mestranda: Claro!</p> <p>E (5 anos): Porque é que a mãe não sai sem fechar a porta?</p> <p>Mestranda: Não sei, mas porque estás a fazer essa pergunta?</p> <p>E (5 anos): Porque ela sai rápido.</p> <p>Mestranda: Porque é que tu achas que ela sai rápido?</p> <p>B (5 anos): Porque quando a gente está a acordar, a nossa mãe tem que nos vestir rápido, tem que se vestir rápido para nos vir acordar para a gente ir para a escola e dá-nos um beijinho.</p> <p>Mestranda: Alguém se lembra da palavra do dia de ontem?</p> <p>Todos: Era amor!</p> <p>B (5 anos): Qual é que é a palavra de hoje?</p> <p>Mestranda: É ainda amor, vamos conversar mais um bocadinho sobre amor.</p>

Apresento ao grupo a primeira imagem «“*Amizade*”, de Milera (2019)»

Mestranda: Agora vamos observar esta imagem e dizer o que estamos a ver, vamos a isso?

C (5 anos): São meninos que estão a fazer alguma coisa.´

I (5 anos): Eles estão virados.

B (5 anos): Parecem dois irmãos com um amigo.

Mestranda: Porque achas que eles são irmãos e o outro menino é amigo?

B (5 anos): Porque têm a mesma camisola.

H (5 anos): Se calhar eles são primos.

E (5 anos): São amigos!

Mestranda: Porque achas isso E?

E (5 anos): Porque se estão a abraçar.

G (5 anos): Já sei, eles são primos e amigos. Uma vez o meu primo andava nesta escola e ele era o meu primo e era meu amigo.

Mestranda: Como é que nós sabemos se alguém é nosso amigo?

F (5 anos): Por causa que eles estão muitos juntos.

E (5 anos): Porque estão a passear.

B (5 anos): Os amigos estão abraçados a brincar.

A (5 anos): Porque brincamos com eles todos os dias.

C (5 anos): Eu brinco com ele [A] todos os dias.

A (5 anos): Os amigos não nos tiram os brinquedos.

Apresento ao grupo a segunda imagem «“*Simpatia*” de Briton Rivière (1877)»

G (5 anos): É um cão e uma menina.

A (5 anos): A menina está a pensar.

Mestranda: Porque achas que ela está a pensar?

A (5 anos): Porque está assim (coloca uma mão no queixo e inclina-se para a frente pousando o cotovelo na perna). Era como aquele senhor também estava assim (referência à obra de Vincent van Gogh “*O retrato do Dr. Gachet*” que surgiu na sessão anterior sobre: O que é pensar?).

H (5 anos): Eles são amigos.

Mestranda: Porque achas que eles são amigos?

H (5 anos): Porque o cão está a fazer aquilo... (aponta).

I (5 anos): O cão está a dar mimosinhos à menina.

M (4 anos): É a cadelinha dela.

Mestranda: Vocês acham que este amor entre o cão e a menina é igual ao dos amigos?

Todos: Não.

B (5 anos): Porque é um cão e uma menina, não pode ser.

C (5 anos): Não, não. Os cães podem ter amigos.

G (5 anos): Eles são amigos.

C (5 anos): Se calhar, a menina está a pensar no menino.

H (5 anos): Eu tenho um gato, é meu amigo.

Mestranda: E o amor que sentes pelo teu gato é igual ao amor que sentes pela mana, por exemplo?

H (5 anos): Sim, é igual.

(Mais ninguém acrescentou nada, então avancei)

Mestranda: Meninos, vocês estão a reparar o quanto já pensaram hoje? Estou muito impressionada, fizeram muitas perguntas.

C (5 anos): Foi por causa que com a fotografia foi mais fácil.

A (5 anos): Eu também estou a pensar.

Introduzo a terceira imagem «*Sra. Fiske Warren e sua filha Rachel*» de John Singer (1903)»

Mestranda: M, o que vês nesta imagem?

M (4 anos): É uma menina e outra menina.

B (5 anos): São amigas.

Mestranda: Será que elas podem ser outra coisa?

G (5 anos): Não.

B (5 anos): Podem ser irmãs ou mãe e filha.

C (5 anos): Podem ser primas.

Mestranda: O amor que temos pela nossa mãe é grande ou é pequeno?

I (5 anos): É grande.

C (5 anos): É muito grande.

Mestranda: Porque dizem que é grande?

H (5 anos): Porque gostamos de tudo.

Mestranda: O amor que sentes pela mãe é o mesmo que sentes por um amigo?

Todos: Não.

C (5 anos): Porque um é mais pequenino e o outro é mais grande.

Mestranda: Consegues explicar melhor essa ideia?

C (5 anos): Um é o mais pequenino, o amigo e da mãe é mais grande.

Apresento a última imagem Fotografia «*O beijo do Hotel de Ville*» de Robert Roisneau (1950)»

D (5 anos): Estão a beijar-se.

B (5 anos): São namorados.

Mestranda: Porque achas que eles são namorados?

B (5 anos): Porque se estão a beijar na boca.

Mestranda: E não podem ser amigos?

B (5 anos): A dar beijos na boca?

Mestranda: Não podem? Porquê?

A (5 anos): Porque os beijos dos amigos é na bochecha.

Mestranda: Os papás dão beijinhos um ao outro?

B (5 anos): Dão beijos na boca.

C (5 anos): Sim, com os lábios.

Mestranda: Então isso quer dizer que eles são namorados?

Todos: Sim.

Amizade – Parte I
Data: 13 de novembro, 2021
Duração: 15 minutos
Intervenientes: Grupo de crianças da sala B, mestrandas, educadora
Contexto: É proposto às crianças jogar à “Batata quente”, quando recebem um objeto têm como objetivo completar a frase: “Ser amigo é...”.
Mestranda: Ser amigo é...
N (4 anos): Brincar com os amigos.
K (4 anos): Gostar dos amigos.
A criança lança-me a bola.
Mestranda: Ser amigo é partilhar brinquedos, concordam?
Todos: Sim.
B (5 anos): Eu já partilhei muito.
A (5 anos): Sim.

F (5 anos): Brincar com os amigos à bola.
M (4 anos): Partilhar os livros.
O (3 anos): Ler livros com os amigos.
U (3 anos): Jogar à bola.
C (5 anos): (não responde)
Mestranda: Tens amigos cá na sala?
C (5 anos): Sim.
Mestranda: E o que é que gostas de fazer com eles? Porque é que são os teus amigos?
C (5 anos): Brincar à bola com amigos.
Mestranda: Já dissemos isso, queres partilhar outra ideia?
C (5 anos) Partilhar.
Educadora cooperante: Isso também já foi dito.
A criança não responde e lança a bola.
Mestranda: Q, quem é teu amigo na sala?
Q (3 anos): P.
Mestranda: E porquê?
A criança não responde.
Mestranda: Ele porta-se mal contigo?
Q (3 anos): Não!
Mestranda: Ah, então?
Q (3 anos): Ele vai à minha festa.
Mestranda: Boa! Gostamos de convidar os nossos amigos para festas.
R (3 anos): A minha mana bate.
Mestranda: Oh, mas tu és amiga da mana?
R (3 anos): Não. Mas eu partilho o quarto com a mana.
E (5 anos): Comida.
Mestranda: Partilhamos comida, é isso?
E (5 anos): Sim.
A (5 anos): É ajudar.
Mestranda: P, porque é que gostas dos teus amigos? O que fazes com eles?
P (3 anos): Porque brincamos aos elefantes.
Mestranda: Parece-me uma brincadeira muito gira. Mas porque é que gostas de brincar com o T e não por exemplo com a B.
P (3 anos): Porque eu não gosto.
B (5 anos): Nunca experimentaste!
A (5 anos): Brincar com os irmãos.
Mestranda: Os irmãos podem ser nossos amigos?
G (5 anos): Sim.
F (5 anos): E os primos!
Educadora cooperante: A, tu brincas muito com o mano? És muito amigo dele?
A (5 anos): Às vezes.
Mestranda: Como assim às vezes?
A (5 anos): Às vezes brinco.
Mestranda: Quando por vezes estamos tristes, os amigos devem...
A (5 anos): Ajudar.
B (5 anos): Ouvir.

Duração: 35 minutos

Intervenientes: Grupo de crianças da sala B, mestradas, educadora

Mestranda: Porque é que vocês acham que aquela personagem estava escondida?

K (4 anos): Ele tinha medo dos amigos.

Mestranda: E porquê?

U (3 anos): Porque ele partir a *balachas*.

Mestranda: Agora que havia bolachas para todos, porque acham que ele não quis se juntar aos outros?

G (5 anos): Porque o outro há bocado deixou-o triste e então ele não quer ir.

Mestranda: Ficou triste?

G (5 anos): Sim, ficou.

Mestranda: E a seguir apareceu uma senhora, o que é que ela fez?

P (3 anos): Fez mal.

Mestranda: o que é que ela fez?

P (3 anos): Quis aspirar.

Mestranda: E foram todos apanhados pelo aspirador?

Todos: Não.

A (5 anos): Só um é que não foi apanhado.

Mestranda: E o que é que ela resolveu fazer?

B (5 anos): Foi desligar o aspirador e depois entrou lá para dentro para ir buscar os amigos.

Mestranda: Mas ele há pouco estava triste e não se queria juntar a eles e agora vai ajudá-los?

B (5 anos): Sim. Foi um bom exemplo.

Mestranda: E o que aconteceu depois?

As crianças pedem para voltar a visualizar a curta-metragem, uma vez que não estavam a conseguir diferenciar algumas das personagens, dado às suas forte semelhanças.

Mestranda: Como é que ele se sentiu ao ver aquilo acontecer aos outros?

G (5 anos): Ficou assustado.

B (5 anos): Ficou com medo pelos amigos.

Mestranda: E qual foi a primeira coisa que ele pensou fazer?

A (5 anos): Desligar o aspirador.

B (5 anos): Não, mas eu acho que ele pensou que nunca mais eles conseguiam sair dali.

Mestranda: E ele conseguiu ajudá-los?

A (5 anos): O outro ajudou.

G (5 anos): Conseguiu.

Mestranda: E depois de ajudar os amigos, como é que eles se sentiram? Já voltaram a ser amigos?

G (5 anos): Ficaram felizes.

A (5 anos): Ficaram colados.

E (5 anos): Ele tentou salvá-los.

Mestranda: Sim, mas depois de os salvar?

Ninguém responde.

Mestranda: A, se estivesses chateado com o F, mas que ele precisasse de ajuda, ias ajudá-lo?

A (5 anos): Sim.

Mestranda: Porquê? Se vocês estão chateados...

A (5 anos): Porque é o meu amigo.

Mestranda: E tu Iria?

B (5 anos): Claro que sim!

Mestranda: Mas se estavam zangadas?

B (5 anos): Porque somos as melhores amigas, e nós nunca nos chateámos. Mas nunca deixei nada.

I (5 anos): Eu também ajudava.

Mestranda: Eu não estou a perceber.

G (5 anos): Eu só ficava chateado com ele um bocadinho.

Mestranda: E depois passa?

B (5 anos): Não esquecemos.

Mestranda: Então os amigos podem chatear-se?

B (5 anos): Às vezes.

Mestranda: Como é que fazem as pazes?

B (5 anos): Vamos ter com eles quando nos esquecemos e dizemos: “Queres voltar a ser meu amigo?”

E (5 anos): Eu não digo isso.

Mestranda: Então o que fazes?

E (5 anos): Só brincamos.

Mestranda: Brincam como se não se não tivesse acontecido?

E (5 anos): Sim.

I (5 anos): Pedir desculpa.

Mestranda: Alguém me sabe explicar o que é um amigo?

E (5 anos): É olha é um amigo. É o G.

Mestranda: E porque é que o G é o teu amigo? Como sabes que ele é teu amigo?

Não responde.

Mestranda: Os pais são nossos amigos?

E (5 anos): Não.

A (5 anos): Podem!

Mestranda: Porquê?

E (5 anos): Porque são grandes.

A (5 anos): E o que é que importa?

B (5 anos): Vocês (mestrandas) também são grandes mas também somos vossas amigas.

Mestranda: Então podemos ser amigos dos adultos?

Todos: Sim.

Mestranda: Mas continuo sem perceber o que é um amigo.

G (5 anos): É porque uma pessoa gosta de outra pessoa.

O (3 anos): A minha amiga é a Melissa, porque ela brinca comigo.

Mestranda: E como é que ela é contigo?

O (3 anos): Ela faz coisas comigo e é boa para mim.

Igualdade de género – Parte I

Data: 22 de novembro, 2021

Duração: 40 minutos

Intervenientes: Grupo de crianças da sala B, mestrandas, educadora

Inicia-se a sessão com o acender da vela.

G (5 anos): A vela está tão pequena!

A (5 anos): Derreteu.

C (5 anos): Por quê que derreteu?

B (5 anos): Porque já acendemos muitas vezes.

Mestranda: É verdade! Isso é sinal que fizemos muitas vezes o quê?

G (5 anos): Pensámos!

Introdução do tema e jogo “Vamos Pensar”

1.º Cartão: Os meninos não podem chorar em frente a outras pessoas

Mestranda: O que acham sobre o que está aqui escrito? Vocês concordam?

G (5 anos): Sim, concordo. Porque chorar é feio.

C (5 anos): Eu concordo.

B (5 anos): E eles vão ficar envergonhados.

F (5 anos): E depois eles dizem bebé!

B (5 anos): Depois as outras pessoas chamam-lhes bebé.

Mestranda: Mas isso acontece também com as meninas ou é só com os meninos?

B (5 anos): Não, as meninas também não. É igual.

Mestranda: Então os rapazes não podem chorar em frente a outras pessoas?

B (5 anos): Nem as raparigas!

Mestranda: Não podemos chorar?

S (3 anos): A mãe também chora [faz uma pausa] A mãe chora porque escorregou.

Mestranda: Pois, quando nos aleijamos por vezes apetece-nos chorar. E podemos?

G (5 anos): Podemos.

P (3 anos): Não, porque uma vez eu fiz aqui dói-dói aqui.

Mestranda: E tu choraste?

P (3 anos): Sim.

Mestranda: E não podias?

P (3 anos): Não.

Mestranda: Porquê?

I (5 anos): Podemos chorar.

G (5 anos): Sim, podemos.

Mestranda: Podemos chorar quando perdemos alguma coisa? Um brinquedo?

G (5 anos): Sim!

J (4 anos): Eu não choro.

Mestranda: Os meninos podem chorar então.

P (3 anos): Não

G (5 anos): Não, só quando estão tristes e quando se magoam.

B (5 anos): E as raparigas igual.

Mestranda: Mas não tem mal se chorarmos, certo?

B (5 anos): Não, chorar faz bem à saúde.

Mestranda: Queres explicar isso melhor?

B (5 anos): Eu ouvi dizer que sim.

Educadora cooperante: Acho que só existe um choro que não podemos fazer. O choro de birra.

B (5 anos): E lágrimas sabes de quê? Lágrimas de crocodilo!

F (5 anos): Quem chora são os meninos, porque se o menino estiver a chorar diz bebé chorão.

Educadora cooperante: Ah isso é *bullying*.

B (5 anos): Cá na escola faziam *bullying* a alguns meninos.

Educadora cooperante: Sim, já falámos disso uma vez.

Mestranda: E como é que esses meninos se sentiam?

G (5 anos): Mal.

Mestranda: Mas ainda não percebi muito bem, os meninos podem ou não chorar?

Todos: Não!

B (5 anos): Não, já dissemos que não.

Educadora cooperante: Mas não podem porquê?

B (5 anos): Vão passar vergonha, primeiro...

Educadora cooperante: E se um menino estiver com dores de ouvidos e lhe apetecer chorar?

B (5 anos): Dor de ouvidos tudo bem, mas se quiser a mãe, por favor!

Mestranda: Qual é a diferença entre o choro de dor e o choro de saudade?

B (5 anos): Porque a mãe... porque o dia passa a correr!

Educadora cooperante: E se um menino estiver a chorar porque houve um menino que o empurrou e ele magoou-se, ele pode chorar?

B (5 anos): Pode.

Educadora cooperante: E se um menino estiver a chorar porque não querem brincar com ele?

B (5 anos): Não é preciso chorar! Basta ficar lá quietinho. Isso já me aconteceu. Eu não tinha ninguém para brincar e depois fiquei lá sentadinha e depois a senhora Nono foi ter comigo.

Educadora cooperante: É normal ou não chorar?

B (5 anos): À frente dos outros não, só se ele se magoar.

F (5 anos): Só se alguém bater.

Mestranda: E se estivermos sozinhos, podemos?

G (5 anos): Não.

B (5 anos): Se ele quiser...

Sem mais intervenções, segue-se para o cartão seguinte

2.º Cartão – Há profissões só para homens e profissões só para mulheres?

Mestranda: O que são profissões?

B (5 anos): São trabalhos

Educadora cooperante: Qual é a minha profissão?

B e E (5 anos): Professora!

Mestranda: Então existem profissões diferentes para os homens e as mulheres?

B (5 anos): Não, é tudo igual! As mulheres e os homens podem trabalhar em tudo.

Podem trabalhar na mesma coisa e no mesmo sítio.

G (5 anos): Concordo!

I (5 anos): Podem.

B (5 anos): Eu tenho um professor de ténis.

Educadora cooperante: Um homem pode ser padeiro a mulher pode ser padeira?

Todos: Sim.

Educadora: Um homem pode ser maquinista de comboios e as mulheres também?

Ninguém responde.

Mestranda: E se forem por exemplo astronautas? Sabem o que são astronautas?

Todos: Sim!

G (5 anos): São pessoas que vão para a lua.

Mestranda: Podem haver mulheres a ir à lua?

Todos: Não!

B (5 anos): Podem!

N (4 anos): Não não!

G (5 anos): Pode sim!

Educadora cooperante: E conduzir um camião?

D (5 anos): Não podem!

Mestranda: Quem é que não pode?

D (5 anos): As mulheres.

Mestranda: Porquê?

D (5 anos): Porque os... as mulheres... porque as mulheres não podem levar os filhos. e as mulheres depois não têm cadeirinha.

Educadora: E se as mulheres deixarem os filhos na escola, já podem andar no camião?

D (5 anos): Podem.

I (5 anos): Não, porque as mulheres não fizeram carta de condução.

Mestranda: As mulheres não podem tirar a carta de condução?

I (5 anos): Não.

G (5 anos): Ai podem sim!

F (5 anos): Sim, só não têm a carta de carrinha.

Mestranda: Todos sabem quem é o Ronaldo?

Todos: Sim!

Mestranda: Qual é a profissão dele?

G (5 anos): É futebolista.

Mestranda: As mulheres também podem ser futebolistas?

G (5 anos): Sim.

E (5 anos): Não. É só os homens.

Mestranda: Porquê?

E (5 anos): Porque sim...

G (5 anos): Eu já vi uma mulher jogar futebol!

Educadora cooperante: Se as mulheres conseguem fazer o mesmo trabalho que os homens, acham justo ganharem as mesmas notas que os homens?

B (5 anos): Sim.

D (5 anos): Sim.

B (5 anos): Algumas pessoas fazem inveja aos outros.

Educadora cooperante: Hoje vi um homem e uma mulher a varrer a rua. Os dois tinham a mesma vassoura. Quem acham que deve ganhar mais?

B (5 anos): Mulher.

D (5 anos): O homem.

F (5 anos): O homem.

As crianças ficam divididas.

J (4 anos): O homem, porque... quer ganhar o sofá.

Mestranda: Estão a fazer o mesmo trabalho, podem ganhar o mesmo dinheiro?

Todos: Sim!

Educadora cooperante: Podem ou devem?

B (5 anos): Devem.

Mestranda: Porquê?

B (5 anos): Porque eles trabalham o mesmo.

Educadora cooperante: Eu achava que os homens podiam ganhar mais que as mulheres.

G (5 anos): Porque os homens têm mais força.

Mestranda: Mas se a mulher conseguir fazer as mesmas coisas que os homens?

G (5 anos): Pois, assim os homens e as mulheres têm direito a ganhar o mesmo. O pai e a mãe são enfermeiros, eles ganham igual.

3.º cartão: As meninas são sensíveis e fracas e os meninos são fortes e competitivos.

Mestranda: O que acham sobre isto? Será verdade?

Todos: Não.

B (5 anos): Não, este aqui [aponta para o G] não anda à luta.

Iria continua para o G enquanto a conversa continua.

B (5 anos): Olha sabes que eu tenho mais força que tu?

G (5 anos): Olha... Eu acho que tenho a mesma força que tu.

De volta ao grande grupo

Educadora cooperante: Os homens são mais fortes ou mais fracos que as mulheres?

Q (3 anos): Mais fortes.

I (5 anos): Não concordo. São os dois iguais.

Mestranda: Vocês concordam?

B (5 anos): Sim.

4.º Cartão: Existem cores para as meninas e cores para os meninos?

Todos: Não.

G (5 anos): Os meus pais já me explicaram isso.

Eu: Consegues explicar aos amigos?

G (5 anos): Há cores para toda a gente.

Educadora cooperante: Por exemplo, cor-de-rosa é cor de menina ou de menino?

G (5 anos): É para os dois.

B (5 anos): É igual, dá para os dois. Sabes como é que eu sei que dá para os dois?

Porque o meu pai tem uma camisola rosa.

Mestranda: Azul é cor de menino ou de menina?

O (3 anos): Azul é cor de menino.

Mestranda: Concordam?

G (5 anos): Não, não é.

B (5 anos): Mas se eu tenho umas calças azuis, Q!

I (5 anos): O rosa é dos dois e o azul também.

Mestranda: E, os meninos têm cores só para deles?

E (5 anos): Sim.

Mestranda: Quais são essas cores?

E (5 anos): Azul, verde, laranja, azul claro...

Educadora cooperante: Se hoje a mãe for contigo à loja e te comprar sapatilhas cor-de-rosa, muito bonitas, tu usavas?

F (5 anos): Não!

Eu: Não vestias?

F (5 anos): Não!

Mestranda: Porquê?

F (5 anos): Porque é cor de menina.

Mestranda: E tu Filipe?

A (5 anos): Não gosto de rosa.

Mestranda: Porquê?

A (5 anos): Porque acho que é feio.

Educadora cooperante: A mãe vai convosco à loja e existem dois pares de sapatilhas. Umas rosa e outras azuis, quais escolhiam?

G (5 anos): Olha, eu escolhia as cor-de-rosa.

E (5 anos): As azuis.

Mestranda: Porquê? Só porque gostas ou?

E (5 anos): Porque cor-de-rosa não é para os meninos.

5.º Cartão: Há tarefas domésticas para homens e outras para mulheres.

G (5 anos): Sim.

B (5 anos): Há!

G (5 anos): Eu conheço uma!

Educadora cooperante: Em casa há muitas tarefas para fazer: lavar a louça, fazer a cama, cozinhar...

B (5 anos): Isso é chato!

C (5 anos): Há tarefas só para a mãe.

Mestranda: Quais são essas tarefas?

 Não responde.

Mestranda: Quem lava a roupa?

C (5 anos): O pai e a mãe.

Mestranda: E cozinhar?

C (5 anos): O pai e a mãe. O pai já fez sopa.

Educadora cooperante: E o que faz o pai?

C (5 anos): O pai arranja coisas.

P (3 anos): Na minha casa a mãe lava a roupa e o pai lava a loiça

D (5 anos): Em minha casa não lavamos a loiça, temos uma máquina.

Educadora cooperante: Mas quem coloca a loiça na máquina e volta a arrumar?

D (5 anos): O pai e o mano.

Mestranda: B, quem cozinha lá em casa?

B (5 anos): Depende, se a mãe estiver fora é o pai, ou então é a mãe. Mas também mandamos vir comida.

Educadora cooperante: Que outras coisas o pai faz em casa?

B (5 anos): Deita-se no sofá e vê televisão e não faz mais nada.

Mestranda: E se uma lâmpada fundir, quem vai mudar?

 As crianças ficam divididas entre o pai e a mãe.

G (5 anos): A minha mãe não sabe mudar uma lâmpada.

Colega de PES: No outro dia a lâmpada do meu quarto fundiu e fui eu quem mudou a lâmpada.

B (5 anos): Porque não pediste ao teu marido?

Colega de PES: Porque eu sei mudar sozinha.

Igualdade de género – Parte II
Data: 24 de novembro de 2021
Duração: 40 minutos
Intervenientes: Grupo de crianças da sala B, mestrandas, educadora
6.º Cartão: Desenho e dança são atividades só para as meninas?
A (5 anos): Não.
G (5 anos): Não não.
Educadora cooperante: Vocês acham que os meninos podem ser bailarinos?
F (5 anos): Não.
J (4 anos): Tenho sapatilhas rosas.
Mestranda: Boa. E tu achas que os meninos podem ser bailarinos?
J (4 anos): Não.
Mestranda: Porquê?
J (4 anos): Porque eles precisam de roupas azules.
Mestranda: Mas tu acabaste de dizer que tinhas sapatilhas rosa e és um menino. Os meninos não podem dançar por causa da cor da roupa?
B (5 anos): eu tenho um professor de ténis. Imagina que troca de professor e vem uma professora. Vai ser igual. Porque eu só comecei a experimentar na semana passada.
Mestranda: Então queres dizer que o ténis tanto pode ser para os rapazes como para as raparigas. E se for por exemplo ballet?

B (5 anos): Também.

A (5 anos): Não.

B (5 anos): Eu ontem no ballet... Eu também já andei no ballet e também tinha lá muitos meninos por acaso.

Mestranda: O que achas sobre isso A?

A (5 anos): Não.

Mestranda: Queres explicar melhor?

B (5 anos): Muitos meninos!

A (5 anos): Porque eu nunca vi nenhum menino.

Mestranda: Nunca viste um menino a fazer ballet?

A (5 anos): Já fui ver lá alguém mas nunca vi nenhum menino.

D (5 anos): Eu andava no ballet e tinha lá meninos.

B (5 anos): Muitos não é?

D (5 anos): Sim.

I (5 anos): Eu não escolhia ir para ballet porque não tinha lá ninguém.

Mestranda: E se a tua irmã fosse contigo, já ias?

I (5 anos): Não.

Mestranda: E se estivessem lá outros meninos?

I (5 anos): Ficava no carro.

B (5 anos): Imagina que estava...

A educadora partilha com as crianças que na escola existe um menino que adora dançar ballet e que começou a ter aulas com a irmã.

Educadora cooperante: O E em vez do futebol podia ir para o ballet.

E (5 anos): Não!

A (5 anos): Eu ando no futebol e no karatê.

Educadora cooperante: Também podias ir para o ballet.

A (5 anos): Não, porque já tenho muitas coisas para fazer.

Mestranda: E tu C? Achas que os meninos podem fazer ballet?

C (5 anos): Não, porque é só para meninas.

Mestranda: E tu F, concordas?

F (5 anos): Sim.

Educadora cooperante: Mas tu danças muito bem.

B (5 anos): Verdade!

F (5 anos): Não. Só gosto de bola.

Educadora cooperante: E se for dança hip-hop?

F (5 anos): Não.

Mestranda: Mas vocês têm dança aqui na escola, e todos parecem gostar. Já não há problema quando é na escola?

G (5 anos): Vamos voltar à parte dos desenhos.

Educadora cooperante: Eu acho que os meninos têm mais jeito para o desenho que as meninas, estou a dizer verdade ou mentira?

G (5 anos): Sabem, porque eu desenho melhor... muito melhor do que todas as raparigas que andam no ATL.

B (5 anos): Eu e o G somos os que desenhavam melhor.

Educadora cooperante: Quem é que desenha melhor, os rapazes ou as raparigas.

O grupo divide-se: as raparigas acham que desenhavam melhor e os rapazes também.

G (5 anos): Oh, eu acho que são só alguns.

Q (3 anos): Os meninos e as meninas.

B (5 anos): Não, mas quem é que desenha melhor?

Q (3 anos) Meninos e meninas.

B (5 anos): Mas tens de escolher.

Mestranda: Não, ele pode achar que tanto os meninos como as meninas desenham bem.

F (5 anos): Os dois sabem.

Educadora cooperante: Os homens podem pintar as unhas?

B (5 anos): Podem.

Os meninos afirmam que não.

Mestranda: Porque é que não podem?

A (5 anos): Porque são meninos.

Educadora cooperante: Eu conheço meninos que pintam as unhas.

A (5 anos): E também há homens de cabelo pintado.

G (5 anos): Podem. Havia um menino cá na escola que já pintou as unhas.

7.º Cartão: Existem brinquedos só para meninos e brinquedos só para meninas?

B (5 anos): Não!

G (5 anos): Sabem, eu quando fui a casa da minha prima e ela tinha lá um *kit* de maquilhagem e eu brinquei com ele.

Mestranda: Gostaste de te maquilhar com a prima?

G (5 anos): Sim.

J (4 anos): Eu gosto de brincar com os *poppets*.

Mestranda: Os meninos podem brincar com bonecas?

F (5 anos): Eu brinco todos os dias com os brinquedos da minha prima.

Mestranda: Dá-me um exemplo de um brinquedo da prima com o qual gostes de brincar.

F (5 anos): À cozinha. Fazer comida na panela.

A (5 anos): os brinquedos são para os dois.

Mestranda: Se o pai Natal te trouxer uma boneca, ficavas feliz?

A (5 anos): Não.

Mestranda: Porque não gostas ou achas que não é um brinquedo para os meninos?

A (5 anos): É para bebés. Eu só gosto sabes do quê? De uma cozinha. Eu já tenho uma só que falta muita coisa de lá.

Mestranda: Então as cozinhas de brincar são para os meninos e meninas?

Todos: Sim.

Educadora: Os meninos não podem brincar com bonecas?

E (5 anos): É só as meninas.

Educadora: Quando um dia tiveres filhos não vais tomar conta deles?

B (5 anos): Se tu não brincares com... imagina que vais-te casar e depois tens uma filha.

Educadora: Se não brincares com bonecas não vais conseguir cuidar.

B (5 anos): Pois, verdade.

Mestranda: I, existem brinquedos lá em casa com que tu não brinques por achares que são só de meninas?

I (5 anos): Tipo as Barbies que ela (H) tem.

A (5 anos): Isso é para meninas.

F (5 anos): É para meninas!

Mestranda: E se em vez de ser uma Barbie foi um Ken, os meninos já podem brincar?

I (5 anos): Sim.

A(5 anos): Não.

D (5 anos): O meu irmão brinca comigo.

Mestranda: E as meninas, podem brincar com carros?
Todos: Podem.

O bem e o mal: Roubar

Data: 11 de janeiro de 2022

Duração: 45 minutos

Intervenientes: Grupo de crianças da sala B, mestrandas, educadora

Mestranda: Hoje vamos falar sobre roubar. O que é isso roubar?

F (5 anos): Roubar o banco.

A (5 anos): Roubar dinheiro.

I (5 anos): Roubar brinquedos.

A (5 anos): Ladrões.

D (5 anos): Roubar cafés.

Mestranda: Porque dizes isso? Queres partilhar com os amigos porque estás a falar nisso?

D (5 anos): Não.

Mestranda: Não queres ser tu a contar? Dás-me autorização para ser eu?

D (5 anos): Sim.

Mestranda: O café da mãe da D foi assaltado.

B (5 anos): Porquê?

G (5 anos): Eu já sabia.

Mestranda: O que é que isso quer dizer?

B (5 anos): É quando as pessoas roubam coisas. Eu ouvi dizer que eles deixaram as moedas caírem.

D (5 anos): Pois foi.

B (5 anos): Nem sabem roubar.

D (5 anos): Eles roubaram a registadora.

Mestranda: Mas o que significa isso de roubar? Levaram tudo isso para depois trazer de volta?

Todos: Não.

Mestranda: Então o que é que acontece?

B (5 anos): Eles têm sítios secretos e depois eles levam as coisas para lá, pronto.

G (5 anos): Levam as coisas para o sítio deles sem ninguém saber.

Mestranda: E não vão devolver?

D (5 anos): E o polícia veio a minha casa e depois o polícia vai descobrir quem é o ladrão. Ele já sabe quem é o ladrão.

B (5 anos): E tu sabes quem é?

D (5 anos): Não sei o nome. Parece um DJ mas só que não é um DJ.

B (5 anos): Parece um DJ?

D (5 anos): Tinha calças daquelas largas...

B (5 anos): Pretas?

D (5 anos): Sim. E tinha camisola...

B (5 anos): Preta!

D (5 anos): Não. Branca e com uma mala.

Mestranda: Como sabes essas coisas?

D (5 anos): Porque eu vi.

Mestranda: Viste? Onde?

D (5 anos): No computador da minha mãe.

Mestranda: Ah, então o ladrão foi apanhado graças às câmaras.

D (5 anos): Ele assim “Oh meu Deus, fui apanhado” (leva as mãos à cabeça).

B (5 anos): Mas os policiais já sabem onde é que eles está?

Mestranda: Pedro, querias dizer alguma coisa?

C (5 anos): Roubar um carro.

Mestranda: Por que é que as pessoas roubam?

A (5 anos): Porque são más.

F (5 anos): São pobres.

G (5 anos): Roubar crianças aos pais.

Mestranda: Existem pessoas que roubam crianças?

A (5 anos): Eu já tive um sonho disso. De um ladrão roubar-me.

G (5 anos): Para as crianças se tornarem ladrões.

D (5 anos): O ladrão até partiu a janela.

Mestranda: Porque é que tu achas que ele fez isso?

D (5 anos): Olha não sei, porque o café nem estava aberto!

A (5 anos): Então isso foi o sinal por onde ele passou porque não conseguiu sair pela porta.

D (5 anos): Não, porque a mãe foi a outras horas e o ladrão também foi a outras horas e a minha mãe foi outra vez lá.

Mestranda: Mas porque achas que o ladrão foi ao café? O que queria ele?

B (5 anos): Eles não têm dinheiro, por isso é que eles roubam.

Mestranda: Nós podemos roubar porque não temos dinheiro?

Todos: Não.

B (5 anos): É só preciso trabalhar.

Mestranda: Não se pode roubar porquê?

D (5 anos): Os ladrões ficam sempre presos.

B (5 anos): Porque senão... porque senão vocês são presos.

A (5 anos): Como é que os ladrões saem da prisão?

I (5 anos): Porque roubam as chaves.

A (5 anos): Ele não podem.

O (3 anos): Temos de ter muito cuidado com os amigos e as pessoas.

Mestranda: Porque dizes isso?

O (3 anos): Os amigos não podem fazer coisas feias nem muitas besteiras.

H (5 anos): Porque os policiais vão trazer a pistola.

A (5 anos): Como é que os ladrões têm pistolas?

I (5 anos): Não, porque eles não sabem.

P (3 anos): Eles roubam e depois ficam na prisão. Só que eles trazem a faca e cortam.

Educadora: Aqui na escola também há ladrões?

A (5 anos): Sim.

F (5 anos): Não existem ladrões.

Educadora: Como é que vocês sabem?

B (5 anos): A não ser que quando a gente entrar... quando entrares na escola eles podem ir atrás de ti e podem fazer as mesmas coisas que tu e depois eles conseguem entrar.

Educadora: Mas eu não me estava a referir dos ladrões fora da escola, o que eu queria dizer é se existem ladrões aqui na escola.

B (5 anos): Há.

Educadora: Há aqui alguém que faça aquilo que os ladrões fazem? O que é que os ladrões fazem?

B (5 anos): Roubam coisas.

Educadora: E vocês conhecem aqui alguém dentro desta sala que roube?

Todos: Não.

G (5 anos): Só os meninos maus.

Educadora: E aqui não há meninos maus, pois não?

G (5 anos): Não.

D (5 anos): As salas não têm dinheiro.

Mestranda: E se eu levar um brinquedo aqui da sala para minha casa. Estou a roubar?

B (5 anos): Não.

A (5 anos): Estás.

B (5 anos): Não, porque a gente sabe que tu és boa e a gente sabe que vais trazer outra vez.

Mestranda: Ah, sabem que eu vou devolver. E tu A, estavas a dizer que sim, porquê?

A (5 anos): Olha, porque estavas a roubar uma coisa nossa.

Educadora: E se eu for à lancheira de um menino que tenha lanche ou um brinquedo... Como o lanche e levo o brinquedo para minha casa. Isso é roubar?

A (5 anos): É!

B (5 anos): Isso é.

G (5 anos): Não é roubar.

Mestranda: Então o que é roubar?

D (5 anos): Roubar é roubar dinheiro.

B (5 anos): Coisas!

N (4 anos): Não é nada!

Mestranda: E se eu levar alguma coisa daqui da sala mas não devolver?

G (5 anos): Roubas.

B (5 anos): Estas a roubar.

Educadora: Se eu levar um jogo e um livro?

G (5 anos): É uma coisa importante para a escola.

Educadora: Então roubar não é só roubar dinheiro.

B (5 anos): Mas a gente sabe que não vais fazer isso.

G (5 anos): Também é roubar coisas importantes.

F (5 anos): Os ladrões podem estar escondidos na escola.

Mestranda: Roubar é roubar livros, dinheiro, coisas importantes, e comida?

B (5 anos): Não.

Educadora: Podemos roubar comida?

G (5 anos): Não.

B (5 anos): Não... Sim, é.

Educadora: Se eu comer o vosso lanche sem vos dizer, é roubar ou não?

Todos: Sim.

Mestranda: Existem muitas formas de roubar.

A (5 anos): Como é que os ladrões saem da prisão?

B (5 anos): Como é que os ladrões são tão espertos?

G (5 anos): Têm planos! Os ladrões têm planos.

A (5 anos): Eles antes de irem roubar eles têm planos.

Educadora: Ainda não percebi o que era roubar. É com ou sem autorização?

Iria: Sem autorização.

C (5 anos): É sem autorização.

F (5 anos): Eles podem roubar e depois levam para casa.

G (5 anos): Para dar aos meninos maus.

F (5 anos): Pois.

G (5 anos): Para dar aos meninos ladrões conseguiram criar.

Educadora: Também há quem roube beijos. Isso é bom ou é mau?

B (5 anos): Mau.

G (5 anos): Muito muito mau.

Mestranda: O que leva as pessoas a roubar?

F (5 anos): Podiam roubar uma casa sem ele saber.

Mestranda: Se eu tiver fome e não tiver comida, eu posso ir a uma mercearia ou uma loja e roubar?

Todos: Não.

Mestranda: Mas porquê? Eu tenho fome!

G (5 anos): Compras.

Mestranda: Mas eu não tenho dinheiro.

G (5 anos): Olha vais a tua casa.

B (5 anos): Olha finges de pobre e vai à casa pedir dinheirinho.

Educadora: Então se calhar é melhor pedir do que roubar, não?

E (5 anos): Sim.

Educadora: Então qual é a diferença entre pedir e roubar?

G (5 anos): A diferença entre pedir e roubar é quando... é porque pedir é bom e roubar é mau.

Educadora: Imaginem que o Enzo tem uma nota de 5 euros. E eu tiro-lhe. É mau. Mas também posso pedir-lhe. Qual é a diferença?

B (5 anos): É que depois ele fica triste.

D (5 anos): Porque as pessoas são pobres e roubam.

B (5 anos): Vês, essa é que é a diferença.

G (5 anos): Existem outras diferenças, existem muitas.

Mestranda: E se eu encontrar uma coisa no meio da rua e ficar com essa coisa.

Também é roubar?

B (5 anos): É.

A (5 anos): Não.

Mestranda: Mas não era de ninguém, estava na rua.

B (5 anos): Mas imagina que é de alguém.

A (5 anos): É de alguém mas ele não sabe, por isso...

Mestranda: Então não é roubar, é isso?

A (5 anos): Sim.

Educadora: No outro dia encontrei uma moeda no chão. Apanhei-a e fiquei com ela. Roubei?

E (5 anos): Não.

G (5 anos): É sim.

A (5 anos): Não é não.

Educadora: E se essa moeda estivesse dentro do carro de uma pessoa?

A (5 anos): Sim, é. Porque o homem podia estar lá à frente no carro.

Educadora: E o carro era de quem?

A (5 anos): Do senhor.

Educadora: Então se eu abrisse o carro para tirar a moeda já é roubar, porque estava dentro do carro. A moeda tinha dono.

B (5 anos): Então tens que a devolver.

Mestranda: Então roubar é tirar uma coisa que pertence...

B (5 anos): Aos outros.

A (5 anos): A alguém.

Educadora: Vocês conhecem alguém que roube?

Todos: Não.

Mestranda: Não conhecem ninguém que no supermercado tire uma goma ou uma uva e põe na boca?

G (5 anos): Eu digo-vos quem é.

B (5 anos): É o teu irmão?

G (5 anos): Não. Sou eu!

Mestranda: Tu fazes isso? Isso é roubar?

B (5 anos): Eu às vezes também como, mas só que é fruta.

Mestranda: E isso é roubar?

B (5 anos): Não, porque não há mais nenhuma pessoa que... Aquilo não é de ninguém.

A (5 anos): É sim, é do supermercado.

G (5 anos): Eu roubo aos meus avós os chocolates.

F (5 anos): A minha avó dá-me.

Educadora: Ai! Nem pedes? Olha que roubar é pior que pedir.

B (5 anos): Eu às vezes também roubo.

Mestranda: Afinal existem muitos ladrões nesta sala!

F (5 anos): Eu já tirei maçã.

B (5 anos): Maçã? Maçã não.

Mestranda: Porquê maçã não?

B (5 anos): Porque vai demorar muito tempo a comer.

Mestranda: Ah, porque assim é apanhado, é isso?

G (5 anos): E eu roubei dinheiro no *shopping* que havia de ser para a minha mãe.

Educadora: Eu primeiro provo uma uva para saber se é boa, mas depois vou comprar.

A (5 anos): Mas isso é roubar.

Educadora: Sim, mas eu tiro uma depois trago a caixa toda.

B (5 anos): E se as uvas não foram boas.

F (5 anos): Tu podias comer uma uva e depois tu mordes.

Mestranda: Para resumir, roubar é mau e pedir é melhor. Então e se eu pedisse à B o seu casaco, é roubar?

Todos: Não.

Mestranda: E se eu lhe pedir o casaco emprestado mas não o devolver?

Todos: É roubar.

Mestranda: E as ideias, também podem ser roubadas?

G (5 anos): Não, não dá.

Educadora: Nunca ninguém roubou a vossa ideia?

F (5 anos): Não.

I (5 anos): Podemos roubar músicas.

B (5 anos): Sim, e letras. Eles podem roubar letras de músicas.

A (5 anos): Podem roubar o telefone.

G (5 anos): Eu roubei uma ideia da D.

Educadora: Como foi isso?

G (5 anos): Olha foi ontem. Foi no ATL.

Mestranda: Como fizeste para roubar a ideia?

G (5 anos): Olha, estava ao pé da D e sem eu saber que eu ia roubar uma ideia, ouvi o que ela disse e roubei a ideia.

Educadora: E disseste-lhe que a ideia era tua?

G (5 anos): Não.

D (5 anos): Oh Artur não faz mal.

Educadora: Se disseres assim: “Esta ideia não é minha, é da D” então não roubaste.

Roubar uma ideia é quando roubas a ideia da D e disseres assim: “Esta ideia foi minha”. Isso é que é roubar.

G (5 anos): Mas eu não disse a ninguém, ninguém me perguntou.
 Educadora: Pronto, mas não é roubar, só utilizaste a ideia dela. Mas há pessoas que roubam ideias e dizem que foram eles que as tiveram.
 D (5 anos): Eu desculpo toda a gente.
 Mestranda: Se não se pode roubar, porque é que isso acontece?
 A (5 anos): Porque são más.
 B (5 anos): Eu tenho medo de quando... Eu estou a ver *tablet* e alguém o rouba e depois quando o *tablet* desligasse... eu não tenho medo disso, acho piada. Eu... eles quando o *tablet* escrevesse... depois eles vão lá à procura do carregador porque não sabem qual é que é e depois levam só o *tablet* porque já estão fartos de procurar e depois... e depois nunca mais conseguem ver *tablet*.
 Mestranda: Pois, acabam por roubar o *tablet* para nada, é isso?
 B (5 anos): Sim. Eu acho muita graça a isso.
 Mestranda: Se roubarmos algo a alguém, estamos a magoar essa pessoa?
 G (5 anos): Muito.
 Mestranda: Por exemplo. Se eu roubar os óculos ao F. Estou a magoar o coração dele?
 G (5 anos): Sim.
 A (5 anos): Sim, porque estavas a estragar os óculos.
 Mestranda: Eu não estraguei, mas fiquei com eles. Vou mudar de exemplo, e se eu levar o relógio do F, vou magoar o coração dele?
 G (5 anos): É o E que fica porque ele emprestou o relógio ao F.
 Mestranda: Ah, então estou a fazer com que o E e o F fiquem tristes?
 Todos: Sim.
 Mestranda: E como é que nós sabemos que estamos a magoar alguém? Imaginem que eu encontro esse relógio no chão. Como é que eu sei se estou a magoar alguém se levar o relógio comigo?
 G (5 anos): Olha alguém te avisa.
 B (5 anos): Não sabes.
 A (5 anos): Não sabes nenhuma pessoa.
 F (5 anos): O menino avisa.
 A (5 anos): O menino vai à tua casa e diz que o relógio é dele.
 D (5 anos): E como é que ele vai saber onde é a casa dela?
 Mestranda: Boa questão.
 A educadora partilha uma vivência relacionada com o tema e dou por terminada a sessão.

Família
História: “ <i>Gaston</i> ” de Kelly Dipucchio
Data: 10 de janeiro, 2022
Duração:
Intervenientes: Grupo de crianças da sala B, mestrandas, educadora
Mestranda: Vamos agora observar os vossos desenhos. G, queres vir explicar aos amigos o que desenhaste?
G (5 anos): Aqui (aponta para o lado esquerdo do desenho) é a família que tem uma bolinha na cabeça.
Mestranda: A família caniche, é isso? (Aponta no livro a família caniche).
G (5 anos): Sim.
Mestranda: E tu meteste todos os caniches do mesmo lado?

G (5 anos): Não, meti aqui o que não tinha bola na cabeça-
Mestranda: O Gaston? Meteste-o onde?
G (5 anos): Aqui (aponta para a família caniche).
Mestranda: E do outro lado, o que desenhaste?
G (5 anos): Desenhei a outra família, e troquei o Gaston com este [Antoinette].
Mestranda: Porque escolheste deixá-los assim?
G (5 anos): Porque estavam mais felizes.
Mestranda: E tu D?
D (5 anos): (bate com o dedo no queixo)
Mestranda: Estou a ver aqui uns cães muito parecidos, mas no meio deles está um diferente, queres tentar explicar?
D (5 anos): Porque ele gostava mais de cor-de-rosa.
Mestranda: E tu B?
B (5 anos): Estes são os... a família caniche e aqui está os... (aponta para a família bulldog no livro).
Mestranda: Porque achas que eles ficam mais felizes assim?
B (5 anos) Porque eles já estavam felizes assim.
Mestranda: Por que é que eles decidiram mudar?
B (5 anos) Por causa que eles não eram iguais, achavam que ficavam melhor. Eles achavam a mesma coisa.
Mestranda: Vamos ver mais um desenho, A?
A (5 anos): Eu desenhei as famílias e depois troquei.
Mestranda: Quem é que trocaste?
A (5 anos): Os dois que eram diferentes.
Mestranda: E colocaste-os onde?
A (5 anos): Com os que são iguais.
Mestranda: E porque achas que eles assim ficam mais felizes?
A (5 anos): Porque eles assim ficam todos iguais.
Mestranda: Achas que eles ficam mais felizes por serem todos iguais?
A (5 anos): Sim.

O bem e o mal: Roubar

História: “*Este chapéu não é meu*” de Jon Klassen

Data: 12 de janeiro, 2022

Duração:

Intervenientes: Grupo de crianças da sala B, mestrandas, educadora

Contexto: Momento de pós-leitura.

Mestranda: Quem é este peixe grande?

G (5 anos): É ele, é o peixe pequenino que cresceu muito depressa. Cresceu tão depressa

A (5 anos): Não, não.

Mestranda: Será?

A (5 anos): Este é o outro peixe só que roubou outra vez.

Mestranda: Quem era este peixe?

G (5 anos): O que perdeu o chapéu e agora... depois roubou.

Mestranda: Ele roubou? Vamos voltar um bocadinho atrás na história. Este peixe disse-nos uma coisa muito importante.

I (5 anos): Não era dele.

D (5 anos): Não era o chapéu dele.

Mestranda: Era de quem?

G (5 anos): Do peixe grande.

Mestranda: E o peixe pequeno pediu-lhe emprestado?

G (5 anos): Nop.

Mestranda: Então o que é que aconteceu?

D (5 anos): Roubou.

G (5 anos): Ele roubou.

B (5 anos): Ontem a gente esteve a falar de roubar.

Mestranda: É verdade. Então ele roubou o chapéu ao peixe grande.

G (5 anos): (levanta o dedo no ar) Outra sugestão. O peixe grande tinha recuperado.

Mestranda: Pois, vocês disseram ao início que o chapéu era do peixe grande e que ele tinha roubado. Agora trocaste a palavra por recuperar. Qual é a diferença?

B (5 anos): Esse peixe, o grande, podia ter comido o peixe pequenino.

Mestranda: Não sabemos. E porque será que ele roubou o chapéu? Era porque era pobre e precisava de um chapéu?

B (5 anos): Mas os animais não podem comprar.

G (5 anos): Mas no fundo do mar há lojas.

B (5 anos): Não há nada.

G (5 anos): Há sim que eu já vi.

Educadora: E no país da imaginação?

G (5 anos): Porque aquilo é uma história, não é real. Isso é imaginação. As histórias também são imaginação.

Mestranda: Então porque acham que o peixe pequeno fez isso?

A (5 anos): Porque não sabia.

As crianças não respondem, pelo que opto por avançar.

Mestranda: O peixe grande apercebeu-se?

A (5 anos): Não, não se apercebeu.

B (5 anos): Mas ele está com os dois olhos abertos.

G (5 anos): E ele olhou para cima.

Mestranda: E o que é que ele viu?

B (5 anos): Nada.

G (5 anos): Faltava-lhe o chapéu.

Mestranda: Como é que ele se sentiu? O que acham?

G (5 anos): Mal.

B (5 anos): Muito mal.

A (5 anos): Triste.

Mestranda: Já alguma vez vos roubaram alguma coisa?

N (4 anos): Não.

D (5 anos): O peixe pequenino levou.

G (5 anos): Eu uma vez perdi uma bola saltitona que recebi da primeira vez que fui ao dentista.

Mestranda: E como te sentiste quando te apercebeste que não tinhas a bola?

G (5 anos): Triste, muito muito triste.

Mestranda: O que é que o peixe grande fez?

F (5 anos): Ver o chapéu.

Mestranda: Ir procurar o chapéu e de quem o tinha...

Todos: Roubado.

A (5 anos): Porque é que ele não meteu um anúncio?

Mestranda: Era uma ideia! Então e o peixe pequeno tinha muito medo de ser apanhado.

D (5 anos): Não.

B (5 anos): Tinha sim.

G (5 anos): Não, não tinha porque ele no começo da história ele disse que não tinha medo.

A (5 anos): Mas o peixe grande é tão grande que pode comê-lo

G (5 anos): Está sempre a falar na palavra errada, está sempre a dizer a palavra errada.

Mestranda: Estás a falar do peixe pequeno?

G (5 anos): Sim. Mas na verdade ele tinha medo.

Mestranda: Onde é que ele estava a pensar ir com o chapéu?

G (5 anos): À floresta onde as plantas crescem muito muito.

A (5 anos): E ficam juntas.

Mestranda: Porque é que ele escolheu esse lugar?

G (5 anos): Para se esconder.

A (5 anos): Para se esconder do peixe grande.

B (5 anos): Porque aquele sítio ninguém via.

G (5 anos): Ninguém o via. Mas o peixe grande tinha olhos tão grandes, tão grandes...

F (5 anos): Roubou o chapéu e foi esconder à floresta.

Mestranda: De que forma é que o peixe grande descobriu onde o ladrão se tinha escondido?

A (5 anos): Porque ele já tinha visto.

G (5 anos): Porque ele é... porque ele tem uma cabeça muito grande então cabe lá um cérebro muito grande.

Mestranda: O que queres dizer com isso?

G (5 anos): Que ele era muito inteligente, pensava muito.

Mestranda: Estou a ver.

G (5 anos): E consegui por causa desse caranguejo (aponta para a ilustração).

B (5 anos): Mas o caranguejo disse que não ia dizer!

Mestranda: Pois foi.

B (5 anos): O caranguejo é um mentiroso! O caranguejo é um mentiroso (levanta e baixa os punhos no ar como forma de protesto).

G (5 anos): Não, o peixe é que é mentiroso.

Mestranda: Então?

G (5 anos): Porque o peixe disse que... ele não disse ao caranguejo onde ia, mas o caranguejo sabia.

Mestranda: E acabou por contar tudo ao peixe grande! Se calhar não foi boa ideia confiar nele.

B (5 anos): Ele é um mentiroso.

A (5 anos): Não é um mentiroso!

Mestranda: Porque é que não concordas com a Iria?

G (5 anos): Há dois mentirosos, o peixe e o caranguejo.

Mestranda: Vamos deixar o A explicar a sua maneira de pensar.

A (5 anos): Porque ele tinha medo que... dele então ele disse-lhe.

Mestranda: Então achas que o motivo pelo qual o caranguejo disse ao peixe grande onde se encontrava o ladrão foi porque ele tinha medo dele?

A (5 anos): Sim.

Mestranda: Acho que é uma boa possibilidade.

G (5 anos): Eu concordo com o A.

D (5 anos): Concordo o mesmo que o A.

C (5 anos): Também concordo.

Mestranda: E se o caranguejo estivesse só a ajudar o peixe grande porque lhe roubaram o chapéu?

As crianças ficam caladas e algumas dizem que não com a cabeça.

Amizade

História: “*Elefantes não entram*” de Lisa Mantchev

Data: 17 de janeiro, 2022

Duração:

Intervenientes: Grupo de crianças da sala B, mestrandas, educadora

Antes de começar o momento de pós leitura, as crianças conversam entre si. Reparo que estão a falar do comportamento de um dos colegas, que nesse dia não está presente. Peço para eles partilharem com o grupo.

A (5 anos): Estamos a falar do A.

G (5 anos): O Filipe tem escravos.

Mestranda: Escravos? O que querem dizer com isso?

B (5 anos): Escravos é quando... ele está sempre a pedir ao A para trazer coisas para ele. Ele pede sempre. Isso é que é um escravo.

Mestranda: Ai sim? Por ele pedir sempre coisas ao A?

B (5 anos): Sim e isso é muito chato.

G (5 anos): Ele tem mesmo muitos escravos. Tem o F, o E, o I e o C.

Mestranda: Parece que descobrimos aqui um ditador (riu-me).

B (5 anos): Às vezes até ao Francisco.

Mestranda: Então mas se eu disser por exemplo: “B, podes trazer a minha garrafa de água, por favor”, isso é fazer de ti a minha escrava?

B (5 anos): Não.

Mestranda: Qual é a diferença?

B (5 anos): Se tu fizeres... se tu pedires muitos favores a mim já... eu já começo a ser uma escrava.

Mestranda: Ah, tem a ver com o número de vezes. Isso faz-me lembrar uma história tão boa de um menino e de um urso.

B (5 anos): Não tens cá?

Mestranda: Não, não tenho.

B (5 anos): Oh, eu quero ver.

D (5 anos): Uma vez eu e o meu cão e a minha mãe, o meu cão foi para o café. E depois ele não gostava de andar no passeio, ficava sempre assim deitado (estica os braços e as pernas).

Mestranda: Então o que é que fizeste?

D (5 anos): A mãe levou ao colo.

B (5 anos): Às vezes quando a gente vai passear o meu cão, eu não sei se ele está a entender. Ele faz xixi depois faz cocó e depois deita-se quando vamos continuar a andar.

Educadora: Se calhar estava só cansado.

B (5 anos): Não, porque ele já tinha descansado, tínhamos acabado de sair de casa.

Início o momento de pós leitura.

Mestranda: Um certo dia nesta história, um menino decidiu ir a um encontro de animais de estimação, e o elefante estava com muita vontade de ir, não era?

G (5 anos): Não, nenhuma.

Mestranda: Porque será?

B (5 anos): Porque ele já estava muito cansado de andar.

Mestranda: E quando chegaram o que é que eles viram?

B (5 anos): Não entrar elefantes.

Mestranda: Elefantes não entram. Porque é que vocês acham que não o queriam deixar entrar?

B (5 anos): Porque não sabem o que é que perde.

Mestranda: Mas porque acham que eles não deixam entrar elefantes?

B (5 anos): Porque... porque eles acham que os elefantes não fazem brincadeiras fixes.

Mestranda: E isso é simpático da parte deles?

G (5 anos): Não.

B (5 anos): Não, eles acham que o elefante vai estragar tudo e comer tudo.

Mestranda: Como é que acham que os dois amigos se sentiram quando viram o letreiro?

D (5 anos): Ficaram tristes.

Mestranda: O elefante está a conseguir passar pelas fendas do passeio sem medo, porque será?

Nenhuma resposta.

Mestranda: Ele parece muito assustado na mesma, mas ele está a conseguir passar por elas, como é que ele consegue?

B (5 anos): Porque ele deve estar triste.

G (5 anos): Ele nem pensa, nem pensa.

Mestranda: Será que é por causa do seu amigo?

G (5 anos): Sim.

Mestranda: Sim, porquê?

G (5 anos): Olha porque eles são muito amigos.

Mestranda: Sim, mas o elefante ao início tinha muito medo das fendas do passeio, mas ele agora está a passar e está a tentar não pensar para conseguir. Para quê que ele está a fazer isso?

G (5 anos): Por causa que... por causa do amigo não se esforçar.

Mestranda: Como assim?

G (5 anos): Para ele não passar pelas fendas, tem de o levantar e esforçar-se muito.

Mestranda: É uma ideia. Será que estava a tentar ajudar o amigo? Vamos ver o que está escrito no livro

Leio uma pequena passagem do livro onde o autor explica a ação.

G (5 anos): Eu estava certo quando disse à terceira vez.

Mestrando: Mais à frente na história, eles conhecem uma menina. O que aconteceu com ela?

G (5 anos): Também não podia entrar.

Mestranda: Mas porquê? Também tinha um elefante?

Todos: Não.

G (5 anos): Também não é para doninhas.

B (5 anos): Porque eles diziam que cheiravam mal.

G (5 anos): Elas cheiram mal. Eu já vi na televisão.

B (5 anos): Eu também já vi na televisão.

E (5 anos): Eu nunca vi de verdade.

G (5 anos): Eu também não.

Mestranda: Os elefantes e as doninhas não podiam entrar, quem podia?

G (5 anos): Olha, só os animais fofos e não mal cheirosos.

Mestranda: Quais é que são os animais fofos?

G (5 anos): Olha, cães, gatos,...

B (5 anos): Olha, o elefante também é um animal fofo.

G (5 anos): Mas cheira mal.

B (5 anos): Não cheira nada.

G (5 anos): Mas o cocó deles cheira. Ah pois cheira muito mal.

Educadora: Todos os cocós cheiram mal.

U (3 anos): O da U também.

Mestranda: Então quais eram os animais que podiam entrar na festa?

As crianças ficam a pensar. Opto por mostrar algumas ilustrações para os ajudar.

Mestranda: Então o que temos aqui?

I (5 anos): Um cão, um gato, peixes.

Mestranda: Então que animais são esses? Têm um nome. São animais de...

Todos: Estimação.

B (5 anos): Não importa que serem maus, se não sejam fofinhos, são todos os animais de estimação.

Mestranda: Mas os animais de estimação só podem ser esses? Não podem ser cobras, ratos?

B (5 anos): Um coelho.

F (5 anos): Ou um pintarroxo.

B (5 anos): Ou uma galinha.

Mestranda: Esses animais fazem parte dos animais de estimação?

Todos: Fazem.

Mestranda: Porque não os deixam entrar?

G (5 anos): Porque não gostam.

Mestranda: O que é que os dois amigos decidiram fazer?

D (5 anos): Eles vão fazer uma só para convidar os amigos deles.

Mestranda: E que animais são esses?

F (5 anos): Pinguim.

B (5 anos): Girafa.

Mestranda: E será que esses animais puderam entrar na outra festa?

E (5 anos): Sim.

B (5 anos): Olha está ali um porco-espinho.

As crianças começam a ter dificuldade em estar concentrados devido ao barulho vindo da sala de cima.

Educadora: Imagina que em vez de ali dizer “Elefantes não entram” dizia “Meninas não entram”. O que é que vocês acham?

B (5 anos): Não é justo.

F (5 anos): É justo.

Mestranda: Porque é que não seria justo?

B (5 anos): Porque os rapazes é que vão e as raparigas não curtem.

Mestranda: Íamos a uma festa e na porta dizia: “Rapazes não entram”. Seria justo?

F (5 anos): É.

Mestranda: As meninas entravam e os meninos ficavam cá fora à espera. Como se sentiam?

F (5 anos): Triste.

G (5 anos): Não é normal.

Educadora: Mas é o que acontece. Agora vemos nas lojas: “Sem máscara não entram”.

G (5 anos): Isso já é normal porque é do Corona Vírus.

Educadora: Ah, esta é uma situação...

Todos: Especial.

Educadora: Há muito tempo, existiam escolas só para meninas, não podiam entrar rapazes.

B (5 anos): Só os professores.

Educadora: Não, até os professores tinham de ser mulheres.

Mestranda: Na história parece que os animais também não se podem misturar.

G (5 anos): Porque são animais selvagens.

Educadora: Será por serem um bocado diferentes?

G (5 anos): Sim.

Educadora: Vocês gostam de coisas diferentes?

Todos: Sim.

B (5 anos): As pessoas são todas iguais.

Educadora: Por vezes acontece ficarmos desconfortáveis quando vemos alguém que é...

Todos: Diferente.

Educadora: Para não estarmos desconfortáveis temos de trabalhar muito a nossa cabeça e o nosso coração.

B (5 anos): Alguma vez já foste a algum sítio com o Toby (cão da educadora) que dizia: “Não entrar cães”?

Educadora: Em todos os cafés, até em algumas praias. Dizem lá “Proibido a entrada de cães”.

Mestranda: Na história os meninos que não puderam entrar na outra festa encontraram um lugar onde podiam se juntar. E eles também criaram um letreiro, só que o riscaram. Porque será?

B (5 anos): Porque era muito feio.

Mestranda: Eles ao início escreveram “Aqui não entram desmancha-prazeres”. O que é isso?

B (5 anos): É... é um mal-educado.

Mestranda: Mais alguém tem uma ideia do que é?

F (5 anos): É um mau.

G (5 anos): É uma pessoa mal-educada.

C (5 anos): Que desmancha coisas.

A colega de PES retira-me o livro das mãos e afirma ser um desmancha-
prazeres.

B (5 anos): Mau, devolve o livro à Sarah, por favor.

A devolve o livro e afirma já não ser um desmancha-
prazeres.

Mestranda: Então afinal o que é isso?

B (5 anos): É o que ela acabou de fazer.

Mestranda: que foi o quê?

B (5 anos): Roubaste as coisas.

G (5 anos): Tiraste o livro à Sarah.

Mestranda: Ela tirou-me o livro para fazer o quê?

B (5 anos): Chatear.

Mestranda: Estava eu tão contente a mostrar-vos o livro e ela tirou-mo de propósito.

B (5 anos): Imagina que ela agora ia buscar o teu telefone.

Mestranda: Pois, ela estava a incomodar-me enquanto estava a partilhar as ilustrações convosco. Na história eles riscaram essas palavras e escreveram outras.

B (5 anos): Todos os animais eram bem-vindos.

Mestranda: Porque será que eles escreveram isso? Podiam fazer o mesmo que os outros.

G (5 anos): Porque não querem ser mal-educados.

B (5 anos): Porque eles não queria magoar como eles ficaram.

Mestranda: E já viram quem veio brincar com eles?

G (5 anos): Os cães e os gatos.

B (5 anos): São os animais do começo.

O bem e o mal

História: “A toupeira que queria saber quem lhe fizera aquilo na cabeça” de Werner Holzwarth.

Data: 18 de janeiro, 2022

Duração:

Intervenientes: Grupo de crianças da sala B, mestrandas, educadora

Mestranda: Nesta história, a toupeira levou com uma coisa na cabeça. O que era aquilo?

Todos: Era cocó.

Mestranda: Isso faz-se, fazer cocó em cima das pessoas?

D (5 anos): Não, é feio.

Mestranda: Como é que acham que a toupeira se sentiu?

G (5 anos): Mal, muito mal.

Mestranda: Imaginem que era na vossa cabeça.

As crianças gritam e fazem caretas.

R (3 anos): A minha mãe um dia teve aquilo.

Mestranda: O quê?

R (3 anos): Cocó na cabeça.

Educadora: Olha e eu já pisei, uma ou duas vezes. Há muitas pessoas que não apanham.

B (5 anos): Eu também já.

Mestranda: E alguma vez vos caiu cocó na cabeça?

B (5 anos): Eu uma vez tinha na camisola... a camisola estava suja de cocó de pombo.

Mestranda: O que é que ele resolveu fazer?

A (5 anos): Chamar as moscas.

Mestranda: Foi isso que ela fez?

A (5 anos): Ela foi procurar.

Uma das crianças, que tinha estado com a psicóloga regressa à sala e o grupo faz um relato da história.

B (5 anos): A toupeira estava a sair da sua casa e caiu-lhe uma coisa na cabeça e depois ela foi perguntar a alguns animais.

Mestranda: Foi perguntar o quê?

B (5 anos): Ela disse assim: “Foste tu que fizeste esta coisa na minha cabeça?”

Mestranda: E o que é que esses animais respondiam?

B (5 anos): Faziam cocó para provar que não eram eles. E depois no final ela encontrou umas moscas e ele pediu... ele perguntou quem é que tinha feito aquilo na cabeça dele. E elas disseram “Para quietinho” E elas disseram “É cocó do cão”.

Mestranda: Como é que as moscas sabiam?

B (5 anos): Porque elas já estiveram com muito cocó de cão, se calhar.

A (5 anos): Porque elas são espertas e cheiraram.

B (5 anos): A toupeira mandou o cocó para cima do cão para se vingar.

Mestranda: Concordam com o que ela fez?

Todos: Não.

Mestranda: E porque é que ela fez isso?

A (5 anos): Para se vingar.

Mestranda: O que é isso vingar?

B (5 anos): Vingar é fazer uma vingança. É fazer outra coisa má.

Mestranda: Em que situações.

G (5 anos): Em situações em que alguém nos faz uma coisa má.

Mestranda: Porque é que se faz vingança? Isso é algo bom ou mau?

B (5 anos): Algumas vezes.

G (5 anos): Olha...

B (5 anos): Olha às vezes com os primos.
Mestranda: Tu já te vingaste dos primos?
B (5 anos): Muitas vezes, mas muitas vezes.
A (5 anos): Eu também, muitas.
B (5 anos): Eu sei!
G (5 anos): A mim nunca me aconteceu.
Mestranda: O que fizeste para te vingar, por exemplo?
B (5 anos): Só me lembro de uma coisa... não me lembro de nada.
Mestranda: E como é que tu te sentiste depois de te vingares?
B (5 anos): No Natal eu recebi uma cozinha que era quase a sério. Eu não os deixei brincar.
Mestranda: Essa foi a tua vingança?
B (5 anos): Sim.
Mestranda: Fazer isso fez-te sentir bem ou mal?
B (5 anos): Mal.
Mestranda: Porquê?
B (5 anos): Mas depois eu deixei-os.
Mestranda: Pensaste melhor, foi?
B (5 anos): Sim.
A (5 anos): Como é que a B sabe?
Mestranda: A B estava a contar uma coisa que aconteceu com ela.
A (5 anos): Mas ela disse que sabia.
B (5 anos): Sabes como é que eu sei que tu vingas-te? Porque tu já te vingaste nas coisas da escola, até comigo.
Mestranda: Foi?
B (5 anos): Até com o G.
A (5 anos): Mas tu também já te vingaste dos teus primos.
B (5 anos): Uma coisa é os primos, outra coisa é aqui na escola.
Mestranda: Vocês disseram que se vingavam quando alguém fazia uma coisa má. Como sabem se aquilo é mau ou não?
B (5 anos): Nós achamos, mas há outras pessoas que podem não achar.
G (5 anos): É porque quando nós nascemos aprendemos o que é que é bom e o que é que é mau.
Mestranda: Então o que podem ser as coisas boas e as coisas más?
G (5 anos): Bater é mau.
C (5 anos): Andar à luta.
G (5 anos): E pedir desculpa é bom.
I (5 anos): Chamar estúpido.
Mestranda: Chamar nomes feios é mau?
Artur: Sim, porque a mãe disse.
Mestranda: E porque será que a mãe diz isso? O que acontece quando chamamos nomes a alguém?
G (5 anos): Sentem muito muito tristes. São palavras más.
Mestranda: Sim.
D (5 anos): Não fazer coisas más aos amigos.
Mestranda: Artur, e se alguém te chamar nomes o que é que tu fazes?
G (5 anos): Olha, vingo-me!
Mestranda: Mas isso não era uma coisa má?
Não responde, opto por reformular.

Mestranda: Se o A te fizer uma coisa que não gostes e que te faça sentir triste, a solução é fazer também alguma coisa que o deixe triste?

G (5 anos): Não, porque ele é muito meu amigo.

B (5 anos): Sabes que às vezes acontece? O C e o A eles estavam ali sentados e disseram que estavam a dizer coisas más: “Iria bebézona” e outras coisas.

Mestranda: E como é que tu te sentiste?

B (5 anos): Mal.

Mestranda: E o que fizeste?

B (5 anos): Disse-lhes para pararem de chamar bebézão.

Mestranda: E eles pararam?

B (5 anos): Não.

Mestranda: Achas que podias ter feito algo diferente para eles perceberem e pararem?

B (5 anos): Mandar calar.

Mestranda: E eles iam perceber?

G (5 anos): Não, não iam.

As crianças começam a queixar-se uns dos outros pelo que opto por interromper e continuar com o que é o bem e o mal.

H (5 anos): O mau é gozar.

G (5 anos): Estamos a falar do bullying.

Mestranda: O que é isso?

F (5 anos): É mau!

B (5 anos): É fazer coisas más uns aos outros.

<p>Igualdade de género</p> <p>História: “<i>Maruxa</i>” de Mafalda Milhões.</p>
<p>Data: 19 de janeiro, 2022</p> <p>Duração:</p> <p>Intervenientes: Grupo de crianças da sala B, mestrandas, educadora</p>
<p>Mestranda: Antes de começar a história, gostava que me lembrassem de uma coisa. Existem tarefas de casa só para mulheres?</p> <p>D (5 anos): Sim.</p> <p>Mestranda: E quais são essas tarefas?</p> <p>B (5 anos): Não existem.</p> <p>D (5 anos): Lavar a louça.</p> <p>Mestranda: Quem lava a louça em tua casa?</p> <p>D (5 anos): Eu e a mãe.</p> <p>B (5 anos): Mas Para ti. É para ti, mas pode não ser para os outros.</p> <p>Inicia-se a leitura da história, e de seguida partilham-se ideias acerca da história no momento de pós-leitura, partindo das pistas presentes nas guardas do livro.</p> <p>Mestranda: O que é que a Maruxa fazia em casa? Quais eram as tarefas que ela fazia?</p> <p>B (5 anos): Varria.</p> <p>N (4 anos): Almoço.</p> <p>B (5 anos): Estender a roupa.</p> <p>Mestranda: E enquanto isso, o que estava a fazer o Zezinho? Vamos procurar nas imagens.</p> <p>B (5 anos): A ver revistas, a descansar.</p> <p>Mestranda: Olhem aqui, ele está a descansar no sofá e a ver televisão.</p> <p>Educadora: B, parece o teu pai. Tinhas partilhado que o teu pai também descansava no sofá a ver televisão.</p>

B (5 anos): (Olha intrigada enquanto se recorda o que tinha dito) Ele às vezes prepara o jantar.

Mestranda: Certo dia, a Maruxa ficou cansada disto acontecer. Acham que era justo?

N (4 anos): Ele tinha que ir ajudar.

Mestranda: O que é que a Maruxa decidiu fazer?

B (5 anos): Ela mandou ele ir buscar aquelas coisas e fazer o pão.

Mestranda: Isso. O Zezinho pediu à Maruxa que ela fizesse o quê?

A (5 anos): Um pão. A Maruxa ela precisava dos ingredientes mas não tinha, então pediu a ele porque ele não ajudava nada.

Mestranda: E o que é que o Zezinho fez?

B (5 anos): Foi lá buscar.

Mestranda: E enquanto isso, o que fazia a Maruxa?

A (5 anos): Ela está com olhos maus.

As crianças solicitam ver melhor as ilustrações para perceber o que o amigo estava a ver.

Mestranda: Está com uns olhos matreiros! Enquanto o Zezinho ia buscar os ingredientes, o que fazia a Maruxa?

B (5 anos): Descansava.

A (5 anos): Já sei! Depois é que o Zezinho depois descansava.

Mestranda: Vamos ver se ele conseguiu descansar. Quais foram os ingredientes que ele tinha de trazer?

Todos: Farinha.

Mestranda: E depois?

Todos: Água.

Mestranda: Pois foi, e a Maruxa, que estava a fazer?

B (5 anos): A ver computador.

Mestranda: E depois o que lhe faltava?

A (5 anos): Sal.

G (5 anos): Fermento.

Mestranda: E a Maruxa?

B (5 anos): Estava a dobrar roupa. Não, a fazer uma camisola.

Mestranda: Quando chegou o final do dia, o que aconteceu?

B (5 anos): Ela estava muito cansada.

G (5 anos): E depois ele teve que fazer o pão.

Mestranda: Como é que vocês acham que ele se sentiu?

Todos: Mal.

Mestranda: E porquê?

B (5 anos): Ele sentiu-se mal como a Maruxa passou.

A (5 anos): Porque ele é que teve o trabalho e ela esteve na boa.

Mestranda: Que solução podem encontrar para que nem um nem outro fiquem cansados a fazer tudo sozinhos?

F (5 anos): Trabalhar juntos.

B (5 anos): Um dia é um, outro dia é outro.

Mestranda: Também pode ser assim.

Observam-se as guardas finais do livro, onde ambas as personagens realizam tarefas em conjunto.

B (5 anos): Parecem mais felizes.