



**DINÂMICAS DE QUESTIONAMENTO, DIÁLOGO E MEDIAÇÃO
NA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS**

M^a BENEDITA FURTADO DE MENDONÇA

Nº 28542

Orientador do Relatório:

PROFESSOR DOUTOR ANTÓNIO MONTIEL

Relatório da Prática de Ensino Supervisionado

Submetido como requisito parcial para a obtenção

do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

2025



**DINÂMICAS DE QUESTIONAMENTO, DIÁLOGO E MEDIAÇÃO
NA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS**

M^a BENEDITA FURTADO DE MENDONÇA

Nº 28542

Orientador do Relatório:

PROFESSOR DOUTOR ANTÓNIO MONTIEL

Relatório da Prática de Ensino Supervisionado

Submetido como requisito parcial para a obtenção

do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação do Prof. Doutor António Montiel, apresentado no ISPA – Instituto Universitário para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, criado por Aviso n.º 9785/2022, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 93, de 13 de maio de 2022.

Agradecimentos

Ao Professor Doutor António Montiel,

Pelo olhar de educador filosófico, que me ajudou a mergulhar mais fundo no contexto e tema deste relatório.

À Professora Doutora Margarida Alves Martins,

Pelo acolhimento, aprofundamento e entusiasmo, que fizeram de cada encontro um espaço seguro de escuta e crescimento.

À Professora Doutora Ana Teresa Brito,

Pela inspiração na forma como vê a educação, pela presença atenta e pelo carinho, que me ensinaram a olhar a inclusão com mais profundidade e humanidade.

Aos professores do ISPA,

Por cada partilha, cada provocação, cada autor sugerido. Obrigada por alimentarem em mim a vontade de saber mais e a curiosidade que me trouxe até aqui.

À Professora Cooperante Sandra Amorim,

Pelo acolhimento generoso, por me ter voltado a receber de braços abertos, pela confiança, pela autonomia que me deu e por me fazer sentir verdadeiramente parte daquela comunidade de aprendizagem.

À turma do 4.º B,

A cada uma das crianças, como dizia a mensagem que vos escrevi no

KitKat: *“Obrigada por tornares esta experiência incrível.”*

Aos meus pais,

O maior dos obrigadas. Foram o pilar que sustentou este caminho, a inspiração de força e determinação que tornou possível a concretização deste sonho.

Ao meu irmão,

Pelos abraços, pela presença e por ser o exemplo do quão bom é seguirmos a nossa vocação.

À minha avó Helena,

Por ser um orgulho, um exemplo de conhecimento, integridade, coragem e resiliência.

Aos meus tios e primos,

Por me verem crescer e crescerem comigo, pelas conversas à mesa, as tardes de passeios, obrigada pelas aprendizagens que nasceram do convívio simples e genuíno.

Ao Martim,

Pelo apoio inalcançável, carinho e entusiasmo com que celebrou cada etapa como se fosse dele.

À Patrícia Silva,

Pela cumplicidade, por caminhar comigo nesta nossa mesma paixão, por me fazer refletir e sonhar

Aos meus amigos,

Aos que cresceram comigo, aos que marcaram diferentes fases da minha vida, e aos que estiveram sempre lá, obrigada por cada gesto de presença, escuta e incentivo. Por me lembrarem do valor do riso partilhado e por estarem sempre por perto, mesmo quando os caminhos se afastavam. A vossa amizade foi e continua a ser chão firme e abrigo seguro.

Resumo

O presente relatório resulta da Prática de Ensino Supervisionada realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A investigação desenvolvida decorreu numa cooperativa de ensino com uma turma do 4.º ano, tendo como foco a Filosofia para Crianças (FpC), com especial atenção ao papel do questionamento.

Desta forma, pretendeu-se compreender o papel do questionamento nesta prática pedagógica, bem como o impacto da mediação do professor no desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e cuidadoso dos alunos. Neste sentido, formularam-se três questões de investigação: (1) Qual a função do questionamento na dinâmica das aulas de filosofia? (2) Qual o papel do professor? e (3) Qual o impacto observado nas crianças?

Para a concretização desta investigação, assumiu-se uma metodologia qualitativa, recorrendo-se à observação participante e não participante e à realização de uma entrevista aberta. Os dados foram recolhidos através de notas de campo e da transcrição da entrevista ao professor responsável pelas sessões. A análise centrou-se nas dinâmicas de Filosofia para Crianças observadas e implementadas.

A análise reflexiva das sessões observadas e da intervenção realizada permitiu reconhecer a riqueza do questionamento como prática promotora de pensamento de ordem superior, bem como o papel essencial do professor enquanto facilitador do diálogo e da construção coletiva de sentido. Através da confrontação entre os dados recolhidos e os referenciais teóricos, foi possível identificar múltiplas formas de mediação e estratégias que valorizam a escuta ativa, o respeito pelas ideias dos alunos e a construção de uma comunidade de investigação viva e participativa. As conclusões evidenciaram que o questionamento não é apenas um recurso, mas uma postura pedagógica que transforma a sala de aula num espaço de pensamento partilhado, potenciando a autonomia intelectual, a empatia e o envolvimento ético dos alunos com o mundo que os rodeia. Esta investigação constituiu, assim, um contributo para a compreensão da Filosofia para Crianças, do seu impacto e do seu comprometimento com uma educação crítica, criativa e cuidadosa.

Palavras-chave: Filosofia para Crianças, questionamento, mediação, pensamento crítico, comunidade de investigação.

Abstract

This report stems from the Supervised Teaching Practice carried out within the scope of the Master's Degree in Pre-School and Primary Education. The research took place in an educational cooperative with a 4th-grade class, focusing on Philosophy for Children (P4C), with particular attention to the role of questioning.

The aim was to understand the role of questioning in this pedagogical practice, as well as the impact of the teacher's mediation on the development of students' critical, creative, and caring thinking. Three research questions were formulated: (1) What is the function of questioning in the dynamics of philosophy sessions? (2) What is the role of the teacher? and (3) What impact is observed in the children?

To carry out this research, a qualitative methodology was adopted, involving participant and non-participant observation, and the conduction of an open-ended interview. Data were collected through field notes and the transcription of the interview with the teacher responsible for the philosophy sessions. The analysis focused on the P4C dynamics observed and implemented.

The reflective analysis of the observed sessions and the implemented intervention revealed the richness of questioning as a practice that fosters higher-order thinking, as well as the essential role of the teacher as a facilitator of dialogue and collective meaning-making. By confronting the collected data with the theoretical frameworks, it was possible to identify multiple forms of mediation and strategies that value active listening, respect for students' ideas, and the construction of a vibrant and participatory community of inquiry. The conclusions showed that questioning is not merely a methodological tool, but a pedagogical stance that transforms the classroom into a space of shared thinking, enhancing students' intellectual autonomy, empathy, and ethical engagement with the world around them. Thus, this research contributed to a deeper understanding of Philosophy for Children, its impact, and its commitment to a critical, creative, and caring education.

Keywords: Philosophy for Children, questioning, mediation, critical thinking, community of inquiry.

Índice

<i>Introdução</i>	1
<i>Capítulo I- Contexto e problemática</i>	3
1.1. Caracterização da instituição	3
1.2. Caracterização do grupo, espaço e tempo	3
1.3. Problemática, objetivos e questões de investigação	7
<i>Capítulo II- Enquadramento Teórico</i>	9
2.1. Filosofia para crianças: fundamentos e princípios	9
2.2. O papel do professor: dinâmicas de questionamento, diálogo e mediação	12
2.3. O impacto nas crianças. Os três pilares: critical, creative and caring	14
<i>Capítulo III- Opções Metodológicas</i>	18
3.1. Metodologia Qualitativa	18
3.2. Técnicas e Instrumentos de Investigação	18
3.3. Procedimentos	19
<i>Capítulo IV- Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada</i>	21
4.1 Análise Primeira Sessão: <i>O poder do questionamento direto: uma aula desafiadora</i>	21
4.2. Análise Segunda Sessão: <i>Pensar a partir do texto como caminho para o pensamento de ordem superior</i>	25
4.3. Análise da Terceira Sessão: <i>Da desconstrução à síntese: nomear conceitos e reconstruir sentidos</i>	27
4.4. Festival da Criativa Idade: <i>Perguntas do dia</i>	30
4.5. Festival da Criativa Idade: <i>Toma lá, dá cá</i>	34
4.6. Sessão implementada pela professora estagiária: <i>Liberdade com Respeito</i>	38
<i>Capítulo V- Considerações Finais</i>	43
<i>Referências Bibliográficas</i>	46

Índices de figuras

Figura 1: *Horário Semanal*

Figura 2: Quadro síntese da Primeira Sessão

Figura 3: Quadro síntese da Segunda Sessão

Figura 4: Quadro síntese da Terceira Sessão

Figura 5: Moral de respostas da 1º pergunta do dia

Figura 6 e 7: Moral de respostas da 2º pergunta do dia

Figuras 8 e 9: Moral de respostas da 3º pergunta do dia

Figura 10: Máquina filosófica “Toma lá, dá cá”

Figura 11: Divisórias da máquina: “respostas” e “perguntas”

Figuras 12 e 13: Exemplo de questão inserida pelo aluno(moeda) / Exemplo de questão retirada pelo aluno

Figuras 14 e 15: Frente e verso da cartolina “Liberdade com Respeito”

Lista de abreviaturas:

FpC- Filosofia para Crianças

Introdução

“Porque a criança só se funda como humana no diálogo criador com os que se assumem, e ela assume, como seus semelhantes. É nesse encontro que se vai fazendo inteligente, num processo complexo e fecundo, marcado mais pela turbulência e pela imprevisibilidade do que pelo sequencial e pelo linear. Só nessa ‘ética do encontro’, que se sustenta no respeito pela criança e no reconhecimento da sua ecologia própria, o verbo educar ganha significado e se cumpre como devir.” (Peças, 2020, p. 6)

A criança torna-se ela mesma no encontro com o outro. É nesse diálogo imprevisível, por vezes turbulento, mas sempre fecundo que se constrói como sujeito pensante, sensível e ético. Assumir esta visão é acolher a infância como tempo de escuta, de partilha e de pensamento, recusando rotas pré-traçadas e abrindo caminho à surpresa. Foi com esta consciência e com o desejo profundo de contribuir para que as crianças fossem levadas a sério como pensadoras que vivi este último estágio.

Este relatório representa o encerramento do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e simultaneamente o início de um percurso profissional ancorado em valores que se querem coerentes com uma escola que acolhe, interroga e transforma. O documento que aqui se apresenta nasce da curiosidade, inquietação e dúvida por saber mais sobre a Filosofia para Crianças, o seu impacto nos alunos e em mim, enquanto futura professora. Reconhecendo esta investigação como uma oportunidade, um ponto de partida para conhecer uma visão diferente do questionamento, diálogo e da mediação em sala de aula. Uma proposta que irá complementar e enriquecer tudo o que aprendi, li, observei e experienciei ao longo da minha formação inicial.

Nesta investigação, procurei olhar com atenção para a forma como o questionamento pode ser motor de pensamento e de aprendizagem, e como a Filosofia para Crianças, enquanto prática pedagógica intencional e comunitária, pode contribuir para transformar a sala de aula num espaço de escuta, de diálogo e de construção conjunta do saber. Acredito que esta abordagem me pode ajudar a tornar-me uma professora mais atenta ao que as crianças dizem e perguntam, mais disponível para pensar com elas, e, sobretudo, a cultivar em mim a disposição de devolver com uma nova pergunta antes de oferecer uma resposta.

A estrutura do presente relatório organiza-se em cinco capítulos essenciais: I- contexto e problemática; II- enquadramento teórico; III- opções metodológicas; IV- análise reflexiva e V- considerações finais.

No primeiro capítulo, tal como o próprio nome indica, contextualizo o ambiente onde decorreu a prática supervisionada, apresentando a escola, o grupo de 4.º ano com quem trabalhei e os princípios pedagógicos que moldaram o quotidiano educativo, destacando desde logo a presença singular da Filosofia para Crianças como parte integrante do currículo desde o 1.º ano. Esta especificidade foi determinante para o percurso investigativo que escolhi trilhar.

O segundo capítulo aprofunda os referenciais teóricos que sustentam a investigação, articulando os conceitos de pensamento crítico, criativo e cuidadoso, a importância do questionamento no processo educativo e o papel do professor enquanto mediador dialógico. Para tal, mobilizo autores estruturantes como Matthew Lipman, Robert Fisher, Rolla, Figueiroa-Rego, Machado, entre outros.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia adotada: uma abordagem qualitativa com recurso à observação e à entrevista como principais técnicas de recolha de dados. Explico de forma clara as opções metodológicas que nortearam o desenho da investigação.

No quarto capítulo, desenvolvo uma análise reflexiva a partir das sessões de Filosofia para Crianças observadas e dinamizadas por mim, procurando cruzar teoria e prática, interrogar as escolhas feitas, e reconhecer as aprendizagens construídas. Esta análise constitui o núcleo do relatório, onde se manifesta a vontade de pensar a prática através de um triplo diálogo comigo, com o contexto e com os autores. procurando pensar com eles e através deles.

Por fim, no quinto capítulo, reúno as principais aprendizagens que levo deste aprofundar temático e desta experiência toda ela vivida plenamente.

Capítulo I- Contexto e problemática

1.1. Caracterização da instituição

O presente relatório final, decorre da prática supervisionada, que se realizou numa cooperativa de ensino na área metropolitana de Lisboa, situada num bairro residencial, cercada por zonas verdes e por instituições culturais e históricas. O estabelecimento integra as valências de pré-escolar, 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico. A instituição abre às 08:00h e encerra às 19:00h, sendo que, o período de aulas ocorre entre as 9:00h e as 17:00h. O período de prolongamento ocorre entre as 17:30h e as 19:00h e assegura o tempo das atividades extracurriculares.

O projeto educativo (PE) que rege a prática do estabelecimento inspira-se em abordagens cooperativas, democráticas e participativas, integrando várias influências da pedagogia progressista (Projeto Educativo, (s/d)). Defende uma educação onde as aprendizagens ocorram num ambiente coletivo de construção do conhecimento, onde se promove a autodisciplina, o pensamento crítico, a capacidade de organização, a pesquisa, o confronto de ideias e a tomada de decisões. Estas competências são desenvolvidas ao longo do dia a dia das crianças através de momentos de reflexão, diálogos coletivos e confronto com as fragilidades e com a forma como estas se podem ultrapassar. Assume-se assim a criança como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, respeitando o seu ritmo e interesses. É promovido um ensino holístico, centrado em cinco dimensões fundamentais: identidade, emocionalidade, autonomia, pensamento crítico e consciência sobre autocuidado e prevenção ambiental.

Quanto à organização da dinâmica de trabalho dos profissionais, estes tal como a instituição, trabalham bastante de forma colaborativa, através de duplas de trabalho constituídas pelos dois professores titulares de cada ano letivo. Além disso, o estabelecimento privilegia a realização de reuniões pedagógicas semanais de partilha e reflexão.

1.2. Caracterização do grupo, espaço e tempo

Grupo

A prática de ensino supervisionado centrou-se numa turma de 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, formada por 21 crianças das quais 7 são do sexo feminino e 14 são do sexo masculino, todas elas de nacionalidade portuguesa. O grupo mantém-se inalterado desde o início do 1º ano, sendo que a maioria dos alunos já frequentavam o Pré-escolar

na mesma instituição. Em alguns casos, os próprios pais tinham frequentado a mesma escola e conheciam bem o seu funcionamento e alguns dos seus funcionários.

Esta não é a primeira vez que estou a estagiar com a turma, pois tive uma primeira experiência de estágio nela no ano letivo de 2022/2023. Por isso, a minha caracterização da turma e do contexto tem por base as observações destes dois momentos: este ano e dois anos atrás.

O grupo é unido, equilibrado, motivado e dedicado, evidenciando, no geral, um desempenho médio-alto.

No que toca à gestão de conflitos, os alunos mostram bastante capacidade para manifestarem o seu desagrado perante determinadas situações, embora, por vezes, tendam a atribuir uma importância excessiva a questões de fácil resolução.

Grande parte da turma está disposta a ajudar e a dividir tarefas, enquanto alguns ainda necessitam de ser lembrados e orientados. Ainda assim, cumprem, quase sempre, as suas responsabilidades e compromissos. A turma revela também uma forte flexibilidade para se adaptar a diferentes situações e estilos de trabalho. Esta capacidade revela-se muito importante uma vez que a turma trabalha bastante em parceria com a outra turma do 4º ano. Na turma, há um sentimento de interajuda, por isso, quando é necessário, os alunos com maior facilidade num aspeto apoiam aqueles que ainda precisam de auxílio.

Ao longo dos anos, e comparando do 2º para o 4º ano, os alunos desenvolveram uma ótima capacidade para se expressarem de forma clara e respeitosa, ouvindo-se e evitando mal-entendidos. Todos têm oportunidade de se expressarem e demonstrarem os seus conhecimentos sem que haja um ambiente de competição. Respeitam e valorizam as ideias, opiniões e contribuições dos colegas e, quando discordam, conseguem justificá-lo de forma colaborativa.

Espaço

Quando falamos da organização do espaço educativo é interessante analisarmos as diferenças que o Forneiro (2008, citado em Teixeira & Reis, 2012) definiu entre espaço e ambiente, conceitos normalmente utilizados de forma equivalente. Segundo o autor o espaço diz respeito ao local físico “locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração.” Ambiente engloba o “espaço físico e [as] relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais

entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto)” (Forneiro, 2008, citado por Teixeira & Reis, 2012, p. 167)

Esta distinção revela-se útil na análise do espaço e ambiente do 4º ano, onde decorreu a minha prática. Trata-se de um espaço amplo, com uma ótima iluminação natural, proporcionada por uma grande janela/porta de vidro com acesso direto ao recreio. A disposição das mesas em dois grandes grupos é sempre que necessário reajustada, tendo em conta as necessidades específicas de cada atividade, como trabalhos de grupo, apresentações, debates, projetos ou a pedido dos professores de áreas específicas. Esta organização favorece a cooperação entre os pares e a movimentação dos alunos e dos professores, considerando o espaço enquanto estrutura viva e adaptável. Em suma, cada aluno tem um lugar fixo, que pode ser alterado mediante necessidades das propostas de trabalho.

A sala está equipada com uma rica diversidade de materiais. Conta com um lavatório, uma estante com blocos organizadores para materiais de trabalho, gavetas pessoais e uma biblioteca com livros da escola e livros trazidos de casa. Existem ainda placards com funções distintas: exposição de trabalhos dos alunos e materiais de gestão cooperativa de sala (jornal de parede, mapa de almoços, mapa das tarefas, avaliação dos responsáveis e tabela das funções cooperativas de sala)

O ambiente da sala de aula caracteriza-se por um nível de ruído constante, especialmente em atividades de grupo, o que reflete a dinâmica participativa da turma. Embora os alunos respeitem as regras, é frequente a necessidade de relembrar normas relacionadas com o volume de voz e a organização. Este ruído está, em grande parte, associado ao incentivo da partilha de ideias, dúvidas e raciocínios, promovido pela professora através de um questionamento intencional que estimula o pensamento crítico. Finalmente, a relação entre a professora e os alunos é próxima e afetiva, marcada por uma postura leve, carinhosa e promotora de um ambiente seguro e colaborativo.

Tempo

Como já foi referido, o horário letivo da turma está compreendido entre as 9:00h e as 17:00h, como é apresentado na Figura 1. Ao longo do dia, existem diversas interrupções que marcam o ritmo do tempo escolar: das 10:30h às 11:00h, os alunos lancham a fruta da manhã; entre as 12:30 e as 14:00h, decorre o almoço seguido de recreio

e à tarde: das 15:30 às 16:00h, há um momento destinado ao lanche da tarde seguido de uma nova pausa para brincar.

Embora exista um horário oficial, esta estrutura é vivida de forma dinâmica e adaptável. O tempo na escola não é apenas um conjunto de momentos sequenciados, mas um espaço de construção coletiva, onde se promove o respeito pelo ritmo de cada um e onde se promove a participação ativa no processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, existem momentos mais fixos e estruturados na rotina escolar, como a leitura da manhã, que decorre entre as 9:00h e as 9:30h, e os horários definidos para as disciplinas complementares, lecionadas por docentes específicos para as diferentes áreas. Os tempos desenvolvidos pela professora titular são o português, matemática e programação, sendo que o estudo do meio é lecionado pelo professor F. da segunda turma do 4º ano. Os alunos, ainda dentro do horário escolar frequentam áreas complementares, lecionadas por professores especialistas como a Expressão Dramática, Música/Cancioneiro, Artes Visuais, Educação Física (realizada na FMH), UBBU (Programação- lecionada pela professora titular), Matioga, Imaginário, Hora do conto e Filosofia.

A Filosofia para crianças constitui um dos aspetos mais singulares do projeto educativo da instituição, assumindo um papel de distinção na identidade pedagógica do contexto. É uma componente integrada desde o 1º ano do Ensino Básico, ocorrendo uma vez por semana e conduzida pelo professor especialista (que doravante denominarei como Professor de Filosofia). A forma como a Filosofia é implementada na instituição tem por base a Filosofia para crianças de Matthew Lipman proposta assente no debate, questionamento e na promoção do pensamento crítico desde cedo. Esta prática desempenha um papel fundamental na formação do pensamento crítico das crianças. As aulas em questão decorrem num ambiente de profundo questionamento- motor essencial da reflexão e da construção de conhecimento. O Professor de Filosofia surge como facilitador do questionamento e promotor de um pensamento filosófico. A escuta e a partilha são os pilares fundamentais da prática, desenvolvendo competências como o pensamento crítico, o raciocínio, a comunicação, a escuta e a empatia.

Figura 1

Horário Semanal

	Ano Letivo 2024/25				
	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
09h00 - 09h45	Português	Estudo do Meio	Português	Português	Matemática
09h45 - 10h30	Português	Estudo do Meio	Português	Português	Matemática
10h30 - 11h00	INTERVALO				
11h00 - 11h45	Matemática	Matemática	Ed. Física	Matemática	Estudo do Meio
11h45 - 12h30	Matemática	Matemática	Ed. Física	Matemática	Estudo do Meio
12h30 - 14h00	ALMOÇO				
14h00 - 14h45	Inglês	Português	Educação Musical/Cancioneiro	UBBU	Organização Cooperativa de Sala
14h45 - 15h30	Filosofia	Imaginário	Expressão Dramática	Inglês	Organização Cooperativa de Sala
15h30 - 16h00	INTERVALO				
16h00 - 17h00	Artes Visuais	Matoga	Português	Apoio ao Estudo	Hora do conto

1.3. Problemática, objetivos e questões de investigação

A forma como os professores podem potenciar as aprendizagens e o pensamento crítico dos alunos através do questionamento sempre despertou o meu interesse, sobretudo sabendo que, de acordo com Cunningham (1971, citado em Vieira & Vieira, 2005), entre 70 e 80 por cento do tempo dos professores é passado a colocarem questões. No entanto, tal como refere Vieira e Vieira (2005), não basta questionar, é necessário saber fazer boas perguntas aos alunos. Podemos então afirmar que apesar do questionamento ser frequente na prática docente, nem sempre é certo que esteja a ser utilizado da forma mais eficaz.

Foi a partir deste meu interesse pessoal e do próprio contexto de estágio, onde o questionamento assume um papel central na prática pedagógica, principalmente através das aulas de Filosofia que considerei pertinente aprofundar esta temática.

Considero, assim, que a prática da Filosofia para crianças, ainda pouco observada nas escolas portuguesas, constitui uma ótima oportunidade para refletir sobre os fundamentos teóricos da Filosofia para crianças e os seus impactos, principalmente no que diz respeito ao tipo de questionamento promovido e às dinâmicas que este desencadeia. A forma como esta abordagem valoriza as questões, especialmente as que surgem dos alunos, levou-me a considerar que o questionamento, quando orientado de forma intencional, pode assumir um papel transformador na sala de aula. Comecei assim,

a interrogar-me sobre o impacto que esta prática pode ter na promoção do pensamento crítico e na escuta ativa.

Como forma de compreender melhor esta temática, defini as seguintes questões de investigação:

1. Qual a função do questionamento na dinâmica das aulas de filosofia?
2. Qual o papel do professor?
3. Qual o impacto observado nas crianças?

Capítulo II- Enquadramento Teórico

2.1. Filosofia para crianças: fundamentos e princípios

“A filosofia começa quando podemos discutir a linguagem
que usamos para discutir o mundo”
(LIPMAN, 1991)

Matthew Lipman e Ann Sharp foram quem nos EUA, no fim da década de 1960, desenvolveram a Filosofia para Crianças. Lipman lecionava Lógica e Teoria do Conhecimento na Universidade de Columbia quando constatou que a generalidade dos alunos tinham uma grande lacuna na forma como pensavam e exprimiam opiniões. A forma como argumentavam não seguia uma lógica clara nem era bem fundamentada. Ao constatar isto, o filósofo questionou-se sobre onde deveriam os alunos ter aprendido a pensar, considerando que essa era uma capacidade esperada dos alunos universitários. (Figueiroa-Rego, 2018; Lourenço & Mendonça, 2011).

Foi então, a partir desta inquietação que Matthew Lipman iniciou um projeto pedagógico com o objetivo de desenvolver, nas crianças, a capacidade de identificar falácias e erros de raciocínio presentes em discursos intencionalmente ambíguos, como os da publicidade e da propaganda política. Lipman acreditava que, ao adquirir estas competências, as crianças estariam mais protegidas contra a manipulação, tornando-se mais conscientes, críticas e participativas no mundo que as rodeia (Santos & Costa Carvalho, 2017).

A Filosofia para crianças assume, assim, a função de auxiliar o desenvolvimento do pensamento, promovendo capacidades cognitivas, conceptuais e culturais. Para além disso, pretende formar cidadãos mais responsáveis, participativos e racionais, com o objetivo de formar crianças realmente democráticas (Bornstein, 1990; Cam, 1999; Carvalho, 2014; Reis & Formozinho, 2014; Sofiste, 2010, citado em Machado, 2019)

Neste contexto, em 1969, desenvolveu o primeiro recurso pedagógico: a novela filosófica Harry Stottlemeier's Discovery destinada a adolescentes. Mais tarde, e já com o apoio da Ann Sharp, desenvolveu um programa com 11 histórias para crianças, destinadas a diferentes idades e com os respetivos guias orientadores para os professores, que propõe questões e estratégias de dinamização, assumindo-se como um instrumento de apoio à mediação do diálogo (Gonçalves, 2020; Santos & Costa Carvalho, 2017).

As novelas filosóficas apresentam questões e problemas com os quais as crianças se relacionam, sendo que cada uma impulsiona o debate de um tema específico. São textos próximos das crianças já que as personagens também são crianças e tratam assuntos e problemas com os quais elas se identificam (Kohan, 2000; Santiago, 2000, citados em Machado, 2019).

Já com a colaboração de outros pensadores, Lipman inaugura em 1974 o *Institute for the Advancement of Philosophy for Children*, nos USA, com o propósito de desenvolver a Filosofia para crianças através de um programa de formação para professores (Rolla, 2004). Um programa desenvolvido principalmente para a faixa etária do Pré-Escolar até ao secundário (Bornstein, 1990, citado em Machado, 2019).

Em Portugal, a Filosofia para Crianças dá os seus primeiros passos quando Ana Maria Vieira de Almeida lê um artigo internacional sobre o tema e procura participar em conferências em Barcelona, onde estão presentes Matthew Lipman e Ann Margaret Sharp. Estamos em meados dos anos 80, e é nesse contexto que Ana Maria Vieira de Almeida entra em contacto com Catherine Young Silva, diretora do Centro Brasileiro de Filosofia Para Crianças, em São Paulo, e convida-a a vir a Portugal (Figueiroa-Rego, 2021).

A vinda de Catherine concretiza-se em 1989, e nela realiza uma conferência na Sociedade Portuguesa de Filosofia sobre o tema: “O que é a Filosofia para Crianças?”. No dia 11 de abril de 1989, realiza a primeira sessão de Filosofia para Crianças com alunos do 1º Ciclo, bem como uma sessão dirigida aos pais.

Com o apoio de Maria José de Figueiroa-Rego, é criado, segundo as ideias de Ana Maria Vieira de Almeida, o Centro Ménon de Filosofia com Crianças e Jovens, com diversas relações internacionais. Estas investigadoras, juntamente com outros professores e formadores, focaram-se na adaptação dos materiais de Lipman, novelas e guias, promovendo uma integração gradual nas práticas pedagógicas do 1º Ciclo do Ensino Básico e, mais tarde, também no 2º (Figueiroa-Rego, 2021; Rolla, 2004)

O programa Filosofia para Crianças assenta numa base pedagógica que integra contributos de várias correntes e autores. Do personalismo de Rogers (1997), destaca-se a valorização da autonomia, da aprendizagem centrada no aluno, da valorização do respeito entre todos e do clima de segurança e confiança promotor de conhecimento. As aprendizagens partem do questionamento e das incertezas (Leleux, 2008, citado em Machado, 2019). A teoria cognitivista de Jerome Bruner reforça a ideia de que a criança possui uma predisposição natural para aprender. As aprendizagens partem do

questionamento promotor da curiosidade, onde se compreende que a exploração e a descoberta do mundo são as formas mais eficazes de aprender (Sprinthall & Sprinthall, 1990, citado em Machado, 2019).

Da corrente pragmatista de John Dewey, salienta-se a importância do pensamento crítico, sendo este uma capacidade de reflexão sobre os problemas reais e significativos (Sofiste, 2010, citado em Morgado, 2019). Para o autor a aprendizagem deve ser construída em colaboração, com o professor como facilitador. A influência deste autor é visível na proposta de Lipman ao idealizar a sala de aula como uma comunidade de investigação focada no diálogo, na cooperação, na reflexão e na democracia (Dewey, 1910, 1987; Gadotti, 1999, citado em Morgado, 2019). Estes princípios articulam-se com a Lei de Bases do Sistema Educativo Português que tem como objetivos a promoção do espírito livre e democrático, a capacidade de diálogo, respeito pelas diferentes opiniões e capacidade de reflexão e análise (Diário da República, 1986).

Outra grande referência para Lipman foi Jean Piaget, principalmente no que diz respeito à importância da interação entre a criança e o meio ambiente como um pilar fundamental para o desenvolvimento cognitivo (Gadotti, 1999, citado em Morgado, 2019). No entanto, Lipman afastou-se da ideia piagetiana de que o pensamento abstrato só surge mais tarde, defendendo que, desde cedo, as crianças podem raciocinar filosoficamente e construir raciocínios complexos, sobretudo se forem incentivadas através do questionamento (Bechi, 2015; Moriyón, 2011, citado em Morgado, 2019).

Todos estes fundamentos ganham vida na designada comunidade de investigação, conceito já referido na influência de Dewey. Como explica Lipman (1991), este termo foi inicialmente utilizado por Charles Sanders Peirce, mas restringia-se a comunidades de investigação científica, grupos de profissionais que, utilizando procedimentos idênticos, se dedicavam a alcançar determinados objetivos comuns. Desde então, o conceito foi-se expandindo, até incluir investigações científicas e não científicas. Trata-se de uma comunidade onde os membros se sentem incluídos e com sentimento de pertença, onde partem de uma questão ou problema para o qual não encontram resposta e, em conjunto, procuram chegar a um entendimento que satisfaça e tranquilize os envolvidos. (Carvalho, 2014; Splitter & Sharp, 1999, citado em Machado 2019)

Para Lipman e Dewey, a sala de aula deve transformar-se numa comunidade de investigação, permitindo que os alunos partilhem opiniões, aprofundem questões a partir das opiniões dos outros, desenvolvam a capacidade de argumentação sobre ideias até ao momento pouco apoiadas, se ajudem mutuamente a tirar conclusões a partir do que foi

dito e procurem compreender as ideias que sustentam os pensamentos dos outros (Lipman, 1991).

2.2. O papel do professor: dinâmicas de questionamento, diálogo e mediação

Na Filosofia para Crianças, o papel do professor diferencia-se significativamente do modelo de transmissor de conhecimentos. Em vez de ser quem detém e transmite o conhecimento, o professor assume a função de facilitador do pensamento, mediador atento do diálogo e promotor da lógica argumentativa (Lipman, 1990; Rolla, 2004; citado em Silveira, 2011; Waksman, 1999, citado em Machado, 2019).

Neste novo posicionamento, o professor deixa de ser aquele que possui as respostas certas e passa a ser alguém que investiga e reflete juntamente com os alunos (Lourenço & Mendonça, 2011). Por isso, a sua postura é de humildade, “aquela que está pronta para admitir erros no lugar daquela que se faz valer da autoridade” (Lipman, 1991, p. 29). É precisamente esta normalização da falha e abertura à dúvida que permitem criar um ambiente onde todos se sentem convidados a participar e a expressar os seus pontos de vista (Rolla, 2004)

Neste sentido, Lipman (1990, citado em Machado, 2019) chama a atenção para a tendência natural das crianças a procurarem a aprovação do professor, o que pode levá-las a moldar as suas respostas para corresponder às expectativas do adulto. Por esta razão, torna-se essencial que o professor evite influenciar o diálogo com as suas próprias opiniões, mantendo um papel neutro. Esta atenção torna-se ainda mais importante quando nos referimos a sessões com crianças do pré-escolar e 1º ciclo, como destaca Rolla (2004), dado que as crianças se encontram ainda em fases iniciais do seu desenvolvimento intelectual. Nestes casos, o professor deve estar particularmente vigilante, evitando qualquer forma de doutrinação e permitindo que a investigação siga os caminhos abertos pelos alunos. Uma possível estratégia é converter o próprio comentário numa pergunta curta e objetiva. (Lourenço & Mendonça, 2011)

Na prática filosófica, é também importante distinguir o diálogo da simples conversa. Como refere Lipman (1991), a conversa caracteriza-se por um tom mais pessoal, onde há menor rigor lógico e uma procura pelo equilíbrio entre as intervenções. O diálogo filosófico, pelo contrário, é desequilibrado e progressivo, pois visa o aprofundamento conceptual “no diálogo, cada argumento evoca um contra-argumento

que se impulsiona a si mesmo além do outro e impulsiona o outro além de si mesmo.” (Lipman, 1991, p. 336). O foco do processo educativo não é, assim, a aquisição de conhecimentos, mas a capacidade de compreender as relações e conexões que emergem dos temas explorados (Lipman, 1991).

Para que este diálogo atinja o patamar filosófico, o professor-facilitador recorre a um conjunto de estratégias que Kennedy (2004) organiza em três macroposições orientadoras: a posição de ignorância, a posição de ponte e a posição de desencadeamento.

A posição de ignorância corresponde a uma atitude onde o professor abdica temporariamente do seu conhecimento para abrir espaço à reflexão e investigação dos alunos, promovendo a sua autonomia de pensamento. Nessa posição, o facilitador reafirma ideias dos alunos, pede esclarecimentos, solicita exemplos, aponta contradições ou estabelece ligações entre ideias. Alguns exemplos de questões são: “*O que estás a dizer é...?*”; “*Podes explicar melhor?*”; “*Consegues dar um exemplo concreto?*”; “*O que dizes agora parece diferente do que disseste há pouco. Consegues explicar essa diferença?*” e “*Achas que o que disseste se relaciona com o que o teu colega disse? Porquê?*”. Estas frases, ainda que simples, são poderosas ferramentas linguísticas que promovem a construção conjunta de pensamento.

Já a posição de ponte implica que o facilitador atue com o objetivo de destacar relações entre diferentes ideias e argumentos, criando uma junção de pontos numa sequência lógica. Como exemplifica Lourenço e Mendonça (2011) perguntas como “*Alguém quer acrescentar algo?*” “*Todos concordam?*”; “*Alguém tem um exemplo diferente?*” ou “*Alguém consegue ajudar?*” são recursos que o facilitador pode utilizar para promover uma exploração mais profunda, empática e diversificada de pontos de vista e participações.

Por fim, a posição de desencadeamento refere-se ao momento em que o facilitador impulsiona o movimento e a transformação da comunidade de investigação. Como refere Kennedy (2004), este papel manifesta-se quando o professor está atento às dinâmicas do grupo e atua de forma sensível para estimular novas ideias ou desbloquear o discurso coletivo. O facilitador não conduz o grupo, mas intervém quando percebe sinais de estagnação, confusão ou repetições ajudando a abrir novos caminhos, promovendo a mudança. Atua de forma a estimular novas ideias, desencadeando assim novas propostas de pensamento e sentido. Esta atuação só é possível porque o facilitador “*is held in this triple space of attention*” (Kennedy, 2004, p. 25).

2.3. O impacto nas crianças. Os três pilares: critical, creative and caring

"O valor da educação [...] não é a aprendizagem de muitos factos, mas o treino da mente para pensar em algo que não pode ser aprendido nos livros."

Einstein (1948, citado em Lopes et al., 2019, p. 1)

Esta citação de Einstein, colocada logo na abertura do livro *Educar para o Pensamento Crítico na Sala de Aula*, leva-nos a compreender que a verdadeira mais-valia da educação não reside na transmissão de conteúdos, mas na capacidade de ensinar a pensar. Esta perspetiva relaciona-se bastante com a proposta de Matthew Lipman, que defendeu uma educação centrada no desenvolvimento da capacidade de pensar melhor, de forma mais profunda, crítica, criativa e cuidadosa (Lipman, 1991).

Um dos conceitos-chave desta proposta é o pensamento de ordem superior, que segundo Lipman (1991) resulta da articulação entre pensamento crítico e pensamento criativo. O autor sublinha que o pensamento crítico implica julgamento criativo e que o pensamento criativo, por sua vez, requer julgamento crítico. O julgamento, como refere Lipman (1991), é o elo estruturante entre estes dois modos de pensar, permitindo que a crítica construtiva e a criatividade seja orientada por critérios racionais.

Aprofundando estas definições, Fisher (1996, v.1) caracteriza o pensamento crítico como a capacidade de refletir sobre a experiência, considerar explicações alternativas, recusar-se a aceitar algo como garantido e garantir que os julgamentos sejam baseados em evidências. É um tipo de pensamento que exige disposição para pensar com cuidado e para justificar ideias de forma racional.

Lopes e Silva (2019) contribuem para um maior esclarecimento ao referirem que o pensamento crítico se relaciona com a capacidade de formular e resolver problemas, analisar questões, reunir e avaliar informações relevantes, realizar investigações profundas, pensar de maneira aberta e comunicar de forma eficaz. Acrescentam ainda que este não é um tipo de pensamento diferente, mas uma qualidade do pensar que implica esforço intelectual.

Já o pensamento criativo, segundo Fisher (1996, v. 1), possibilita encontrar outras alternativas, explorar novas estratégias. Envolve a capacidade de observar a mesma situação de várias perspetivas diferentes, propor soluções originais e ver diferentes

possibilidades nos objetos e nos pensamentos. Como diversos autores referem (Murriss, 1992; Rowe & Newton 1994, citado em Fisher, 1996, v. 2), o pensamento criativo ou imaginativo torna-se igualmente essencial ao desenvolvimento moral, ao permitir entrar na perspectiva do outro e imaginar o que está moralmente em causa em cada situação.

O pensamento crítico e criativo são fundamentais para promover nos alunos uma forma de pensar mais lógica, autónoma e responsável. No entanto, como refere Lipman (1991), o desenvolvimento do pensamento de ordem superior requer também uma dimensão ética e relacional, o *caring thinking*, que integra o cuidado, a empatia e a responsabilidade moral na prática do pensar. Neste sentido, a filosofia para crianças procura não apenas a formação de pensadores logicamente competentes, mas também cidadãos conscientes e solidários. Este tipo de pensamento, além de apelar à escuta ativa e à empatia, visa desenvolver preocupações morais pelos outros, a solidariedade e a responsabilidade coletiva (Figueiroa-Rego, 2018; Rolla, 2004).

Segundo Sharp citado em Fisher, 1996, v. 2), o programa tem também como intenção desenvolver o cuidado, a compaixão, atitudes democráticas e a autocorreção. Neste sentido, Fisher (1996, v. 2) destaca que o *caring thinking* de Lipman se traduz na valorização do papel das emoções nos assuntos humanos, defendendo que os sentimentos e emoções podem ser simultaneamente racionais e morais. Pensar com cuidado é, assim, pensar com os outros e para os outros, numa lógica de comunidade de investigação orientada em prol de todos.

Este tipo de pensamento não se limita ao campo da moralidade, mas tem implicações profundas na sala de aula, principalmente quando se pretende construir uma comunidade de investigação. Como destaca Kennedy (2004), a comunidade de investigação exige que cada criança pense com os outros e não só por si mesma, fundamentando o seu raciocínio de forma lógica e cuidadosa. Através do diálogo, desenvolvem não só competências argumentativas, como também a consciência relacional e o cuidado mútuo.

Os conceitos de pensamento crítico, criativo e julgamento propostos por Lipman podem ser compreendidos à luz da taxonomia de Bloom. Lipman, (1991) sugere que a análise se relaciona com o pensamento crítico, a síntese com o pensamento criativo e a avaliação com o julgamento, sendo estes, para além do *caring tinkin* os componentes fundamentais do pensamento de ordem superior (p.77). A taxonomia aprofunda esta visão ao propor seis níveis hierárquicos de complexidade cognitiva: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Os três últimos níveis estão

diretamente associados ao pensamento de ordem superior, por requererem operações mentais mais complexas, criteriosas e criativas (Silva & Lopes, 2015).

No contexto filosófico, estes níveis aparecem de forma articulada no processo de diálogo. Quando as crianças analisam um problema, sintetizam diferentes intervenções e avaliam os argumentos apresentados, estão a desenvolver competências dos níveis superiores da hierarquia da taxonomia. Como reforça Silva e Lopes (2015), questionar é essencial para promover o pensamento crítico e criativo, e o uso de questões abertas e estimulantes tem um papel determinante na mobilização dos níveis cognitivos mais complexo.

Esta articulação entre pensamento, diálogo e questionamento ganha ainda mais relevância quando olhamos para os documentos educativos portugueses. O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade obrigatória* (PASEO) vê como fundamental num mundo de mudança, diversidade e incerteza formar cidadãos com uma dose equilibrada de conhecimento, compreensão, criatividade e sentido crítico (Martins et al., 2017). Esta visão está profundamente relacionada com a Filosofia para Crianças de Matthew Lipman, que procura não apenas incutir conhecimentos teóricos, mas formar sujeitos ativos e eticamente comprometidos com os outros e com o mundo.

Também as *Aprendizagens Essenciais* apontam para a mobilização de competências transversais, com ênfase na articulação entre saberes e na promoção do pensamento crítico. Contudo, a estrutura fragmentada do ensino é frequentemente criticada pela Filosofia para Crianças. Como destaca Morin (2000), a supremacia do conhecimento fragmentado por disciplinas dificulta a construção de uma compreensão global da realidade, ao impedir que se estabeleçam relações entre os diferentes saberes, comprometendo a construção de um pensamento mais complexo. O autor acrescenta que o humano é, simultaneamente, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, mas a educação tende a desintegrar este todo ao repartir o conhecimento em compartimentos estanques (Morin, 2000, p.15)

Neste sentido, torna-se essencial repensar a organização curricular e promover abordagens que favoreçam a interligação entre saberes, como a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Rolla (2004) reforça esta ideia ao destacar o carácter transdisciplinar do programa de Lipman, que visa conectar e cimentar ligações entre as diferentes disciplinas. Segundo a autora, “raciocinar logicamente, interpretar coerentemente, clarificar conceitos, detetar falácias ou fazer juízos fundamentados” (p.34) são competências que transcendem as fronteiras disciplinares e que, como defende

Lipman (1991), podem e devem ser promovidas em qualquer área de conteúdo do currículo através da comunidade de investigação.

Em suma, o impacto da Filosofia para Crianças manifesta-se na promoção de um pensamento mais crítico, criativo, e cuidadoso, que não apenas desenvolve competências cognitivas superiores, como também promove a empatia, a responsabilidade e o compromisso ético.

Capítulo III- Opções Metodológicas

3.1. Metodologia Qualitativa

O presente trabalho obedece a uma metodologia de investigação qualitativa, processo reflexivo e complexo que, segundo Denzin (1994, citado em Aires 2015) “*vai do campo ao texto e do texto ao leitor*”.

Neste caso concreto, a investigação tem por campo o local de estágio e o grupo com quem estagiei e procura corresponder às cinco características específicas que Bogdan e Biklen (1994) atribuem à investigação qualitativa: fonte principal da recolha de dados é o ambiente natural, o contexto a investigar; é uma investigação descritiva, a informação é transmitida através de palavras/imagens mas nunca de forma numérica; o processo é neste tipo de investigação aquilo que detém maior ênfase; os investigadores qualitativos retiram conclusões à medida que recolhem e analisam os seus dados; por último a investigação qualitativa preocupa-se em compreender e analisar as perspetivas dos participante (p.47-51).

3.2. Técnicas e Instrumentos de Investigação

Na presente investigação qualitativa, foram seleccionadas diferentes técnicas de recolha de informação que tiveram em consideração a natureza interpretativa da investigação, optando-se pela observação e a entrevista, duas das técnicas mais utilizadas em estudos qualitativas.

A observação é, para Bogdan e Biklen (1994), um tipo de técnica onde o investigador se introduz no contexto que está a estudar e faz um registo escrito daquilo que ouve e daquilo que vê. Atendendo à distinção (Aires, 2015) entre observação participante (que ocorre quando o investigador tem uma participação ativa no contexto observado) e não participante (que se caracteriza por uma postura de maior distanciamento do investigador), posso afirmar que ambas as modalidades foram adotadas. Com efeito, em alguns momentos, a minha presença nas aulas de Filosofia para crianças foi mais ativa, quer ao responder a perguntas do professor, quer ao interagir com os alunos, sobretudo quando me procuravam com o olhar como forma de obter validação. Nestes momentos, assumi uma postura de observação participante. Noutras dinâmicas, mantive uma atitude mais distante, centrada exclusivamente na recolha de dados, sem interferir diretamente nas dinâmicas.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) para que a observação ocorra com sucesso, deve resultar em notas de campo que se caracterizam numa parte descritiva onde se capta e se traduz em palavras uma observação, e numa parte reflexiva, onde o investigador apresenta os seus pensamentos, ideias, impressões e comentários.

A segunda técnica utilizada foi a entrevista. Segundo Aires (2015), a entrevista é uma técnica de recolha de dados que varia em função da sua estrutura, número de participantes, grau de estruturação e amplitude temática. Nesta investigação, optei por realizar uma entrevista individual, com foco numa temática específica, e com uma estrutura flexível. Segundo o mesmo autor e Bogdan Biklen (1994) o tipo de entrevista realizada designa-se por aberta ou em profundidade e tem como objetivo a “recolha e aprofundamento de informação sobre acontecimentos, dinâmicas, conceções detetadas, ou não, durante a observação.” (Aires, 2015, p.29)

O mesmo autor explica ainda que este tipo de entrevista tem como objetivo não só captar o que o entrevistado pensa sobre um determinado assunto, mas também como o implementa e põe em prática.

3.3. Procedimentos

Para a recolha de dados da presente investigação qualitativa, foram aplicadas as técnicas e instrumentos anteriormente descritos, que me permitiram observar e refletir sobre as dinâmicas e práticas de questionamento nas sessões de Filosofia com Crianças.

As observações decorreram ao longo de 3 sessões de Filosofia para Crianças, duas dinâmicas realizadas pelo Professor de Filosofia ao longo do Festival da Criativa Idade e uma sessão implementada por mim. Como antes referi, ao longo da investigação assumi diferentes posturas enquanto observadora. Em alguns momentos interagi com os alunos incluindo-me mais nas sessões, o que confirmou uma observação participante. Noutros momentos, como o caso da dinâmica do professor de Filosofia ao longo do Festival da Criativa Idade, assumi uma observação não participante.

Estas observações focaram a forma como era implementada a Filosofia para Crianças, com especial atenção ao tipo de questões formuladas pelo professor, às estratégias de mediação do pensamento e aos modos de resposta e reação por parte dos alunos. Os dados foram registados em notas de campo. A análise destas práticas foi orientada pelos princípios da metodologia proposta por Matthew Lipman.

Com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre estas dinâmicas, foi realizada uma entrevista aberta ao professor D., responsável pelas aulas de Filosofia. A entrevista partiu de duas questões orientadoras: (1) “Qual é a sua formação e como é que iniciou a Filosofia com crianças na instituição?”; (2) “Que presença tem o questionamento na planificação e condução das suas aulas? O caráter exploratório da entrevista possibilitou que o professor abordasse livremente outros temas, contribuindo para uma visão mais profunda da prática filosófica desenvolvida neste contexto educativo.

Todos os instrumentos recolhidos, notas de campo e transcrições da entrevista, foram posteriormente analisados com o objetivo de identificar a intencionalidade pedagógica do questionamento, bem como os efeitos observados nas atitudes dos alunos.

Assim sendo, a análise dos dados tem como propósito compreender: (i) as dinâmicas de (FpC); (ii) as características do questionamento nas aulas (FpC); (iii) o impacto dessas práticas nos alunos.

Capítulo IV- Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada

Neste capítulo, proponho-me a analisar de forma reflexiva a informação recolhida e implementada durante a minha Prática de Ensino Supervisionada, com o objetivo de aprofundar as questões de investigação que orientam este relatório. Através da descrição e análise de aspetos significativos, procuro compreender de que forma o questionamento se constituiu como motor de pensamento nas aulas de Filosofia para Crianças, bem como o papel do professor na mediação do diálogo e os impactos observados nas crianças.

A análise que se segue resulta da articulação entre diferentes fontes e momentos significativos da prática: a observação de três sessões de Filosofia para Crianças dinamizadas pelo professor da disciplina, duas dinâmicas lúdicas integradas no festival da instituição, também conduzida pelo mesmo, uma sessão de Filosofia implementada pela professora estagiária, registos fotográficos e uma entrevista ao professor. Todos estes dados foram analisados à luz dos autores explorados no enquadramento teórico, nomeadamente os contributos de Lipman (1991), Kennedy (2004), Fisher (1996), Rolla (2004), Machado (2019), Figueiroa-Rego (2018) entre outros, bem como os documentos curriculares e orientadores como o PASEO.

4.1 Análise Primeira Sessão: *O poder do questionamento direto: uma aula desafiadora*

A primeira sessão de Filosofia para Crianças que pude observar não seguiu o modelo clássico proposto por Lipman (1991), que parte de uma novela filosófica e da formulação de perguntas pelos alunos, mas sim uma proposta diferente, lúdica e desafiadora, pensada para as especificidades da turma. Tal como o professor referiu na entrevista, esta decisão partiu de um conhecimento profundo do grupo e do reconhecimento de que estas crianças, embora com diferentes graus de pensamento filosófico, partilham ambos o gosto pelo desafio. Assim, foram seleccionadas e adaptadas cinco questões retiradas do site do Tomás Carneiro, professor de Filosofia para Crianças, jovens e adultos e apresentadas como as perguntas da sessão, escritas no quadro:

1. O que é “pensar filosoficamente”?
2. A morte é um mal?
3. O que define uma boa pessoa?

4. Somos um corpo ou temos um corpo?

5. Qual é ou será o mais importante para a tua vida ser bem vivida?

Cada aluno podia inscrever-se para responder a uma das perguntas de cada vez, estando limitado o número de intervenções a cinco por questão. Esta dinâmica de inscrições contribuiu para uma gestão participativa e equilibrada do diálogo, assegurando que todas as perguntas fossem contempladas. Tal como refere Kennedy (2004), a criação de espaços com dinâmicas de regulação da participação reforça o sentido de comunidade e promove um ambiente de diálogo mais inclusivo e atento à diversidade de vozes. Para além disso, o facto de os alunos se inscreverem previamente ajudou a fomentar a escuta ativa, pois sabiam que teriam o seu momento de intervenção, o que potenciou um clima de respeito. Para garantir o bom funcionamento da dinâmica, o professor atribuiu aos alunos L. e A. o papel de “secretários”, responsáveis por registar a ordem dos nomes dos colegas interessados em responder a cada questão. Esta organização contribuiu para uma gestão eficiente do diálogo.

Durante a sessão, o professor mobilizou diversas estratégias alinhadas com os papéis do facilitador descritos por Kennedy (2004): a posição de ignorância, de ponte e de desencadeamento. Em primeiro lugar, demonstrou uma escuta genuína, acolhendo as ideias dos alunos sem julgar ou corrigir de imediato. Este cuidado revela uma intencionalidade clara de não doutrinar, permitindo que os alunos pensem por si mesmos e construam as suas ideias com liberdade (Lourenço & Mendonça, 2011; Machado, 2019). Esta atitude criou um clima de confiança e incentivou a expressão livre do pensamento, promovendo a autonomia intelectual. Tal prática aproxima-se da conceção de caring thinking proposta por Fisher (1996), na qual escutar com empatia é tão importante quanto desafiar intelectualmente: "Caring thinking is thinking that is conscious of others. It is thinking with empathy, compassion, and respect for different points of view" (Fisher, 1996, p. 13).

Simultaneamente, desafiava gentilmente os alunos, lançando questões adicionais ou hipóteses alternativas que incentivavam a clarificação e o aprofundamento das ideias, papel designado por Kennedy (2004) como posição de ignorância. Por exemplo, quando o D.A afirmou *“Eu acho que nós somos um corpo, nós não temos, nós é que somos esse corpo”*, o professor perguntou: *“Porquê? O que é que te leva a pensar que tu és o corpo?”*. Diante da hesitação do aluno, o professor reformulou: *“Vamos começar por partes. A pergunta está colocada de uma maneira um bocadinho manhosa porque ter um corpo e ser um corpo são diferentes graus de relação. Ou seja, eu ter um pedaço de giz*

na mão, é diferente de dizer que eu sou um pedaço de giz. Reparem a diferença. Quando pensas na pessoa que és, qual a razão para dizeres “eu sou um corpo”?”. D.A refletiu e respondeu: *"Porque tu tens, é uma coisa que tens, mas o que tu és é mais ou menos... eu sou mais ou menos um corpo"*. O professor acolheu esta resposta e sintetizou *"Então nessa lógica, quando pensas em ti, está lá presente o corpo"*.

Quando o F.F. afirmou *"somos e temos um corpo"*, mas não soube explicar porquê, o professor não pressionou para obter uma resposta imediata. Mais tarde o F.F. pediu para reformular a sua ideia dizendo: *"No exterior temos um corpo, no interior somos um corpo"*. Este exemplo revela um cuidado pelo tempo individual de cada um e reflete uma prática alinhada com a promoção do pensamento de ordem superior como um pensamento que não se esgota na resposta imediata, mas que se constrói e reconstrói com o tempo (Lipman, 1991).

O caso do M.k também exemplifica o papel do professor como provocador de pensamento, quando o M.k afirmou que *"somos mais do que um corpo"*, o professor perguntou *"O que é que esse mais tem aí dentro ou é?"*, levando o aluno a refletir sobre conceitos mais profundos como a alma, algo invisível do nosso corpo. O professor acolheu esta ideia e devolveu-a ao grupo, perguntando se todos achavam que existia algo além do corpo, e se esse algo seria igual para todas as pessoas. Este tipo de intervenção demonstra também a posição de ponte, pois estabelece uma articulação entre diferentes pontos de vista e ajuda o aluno e o próprio grupo a desenvolverem o seu pensamento em continuidade. Quando a Gi. afirmou: *"Ser uma boa pessoa é ser simpática, mas como cada pessoa decide o que é ser uma boa pessoa, lá no fundo toda a gente é boa pessoa"*, o professor retomou a ideia, reformulando-a com cuidado e problematizando a aparente contradição, sem desvalorizar a intervenção. Esta ação inscreve-se igualmente na posição de desencadeamento, ao identificar confusões e transformar o discurso do grupo. Tal como explicou na entrevista, *"há momentos em que temos mesmo de devolver o que os alunos disseram, mas com outras palavras, para que o pensamento ganhe forma e circule melhor entre todos"*.

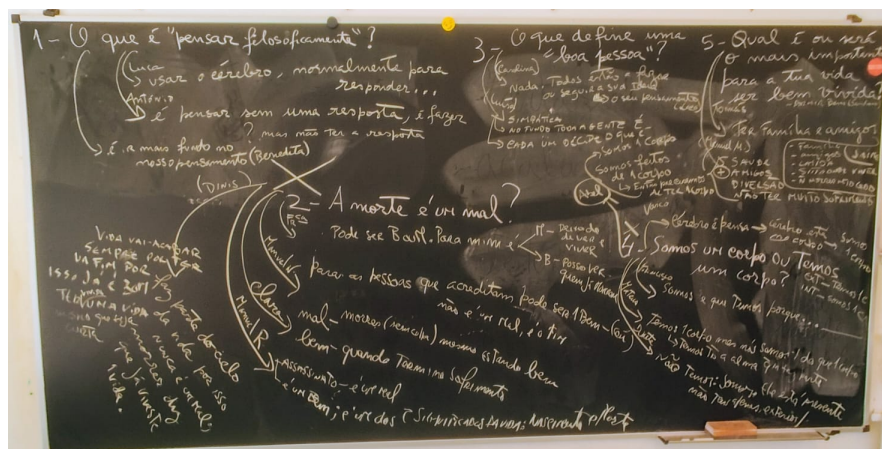
O questionamento revelou-se o principal motor de pensamento ao longo da sessão. A pergunta 4 gerou intervenções particularmente ricas. O M.k introduziu o conceito de alma, o V. destacou o papel do cérebro, o A.B abordou a diversidade dos corpos e o D.A refletiu sobre a diferença entre ter e ser. O professor interligou estas ideias, valorizando todas as contribuições, exemplo claro da posição de ponte. Este movimento contínuo de problematização e reconstrução do pensamento reflete práticas que

desenvolvem o pensamento crítico, ou seja, a capacidade de julgar com base em critérios racionais e o pensamento criativo, ou seja, criação de ideias novas e pertinentes, tal como defendido por Lipman (1991).

A questão "O que define uma boa pessoa?" trouxe ao debate a figura de Salazar, evocada por C.M: "Todos fazem o que acham que é certo, Salazar achava que o que era certo era que todos pensassem da mesma forma.". O professor valorizou a intervenção e perguntou: "E se alguém quiser ser uma má pessoa de propósito?", assumindo uma posição de desencadeamento que amplia os horizontes do raciocínio sem impor juízos. Este tipo de intervenção permite ativar níveis superiores da Taxonomia de Bloom (Silva e Lopes, 2015), como analisar, avaliar e criar, ao desafiar os alunos a desconstruir a ideia implícita de que todos agem sempre com intenção de fazer o bem. Ao colocar em causa esta generalização, o professor convida o grupo a analisar diferentes motivações humanas e a complexidade das intenções morais; a avaliar critérios éticos e a veracidade do argumento inicial e, finalmente, a criar hipóteses e interpretações sobre o que constitui uma "boa pessoa" em contextos diversos. Esta abertura à pluralidade de perspetivas traduz-se numa prática profundamente filosófica, promotora de pensamento crítico, criativo e cuidadoso (Fisher, 1996; Lipman, 1991), enquanto concretiza o compromisso com uma educação para a cidadania reflexiva, tal como mencionado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017).

Figura 2:

Quadro síntese da primeira sessão



4.2. Análise Segunda Sessão: *Pensar a partir do texto como caminho para o pensamento de ordem superior*

A segunda sessão observada seguiu o modelo clássico da Filosofia para Crianças, proposto por Lipman (1991), partindo da leitura de um excerto da novela *Pimpa* e da formulação de perguntas feitas pelos alunos. A escolha deste texto, como partilhado pelo professor em entrevista, revela uma intencionalidade clara: criar espaços de investigação onde o pensamento das crianças emerge de forma natural, através da dúvida e do encantamento. Esta novela filosófica como destaca Rolla (2004), não transmite ideias, mas sim convida a pensar, provocando nos alunos o desejo de compreender e explorar.

O professor iniciou a sessão com a leitura do 10.º capítulo da novela, envolvendo os alunos na leitura partilhada em voz alta. A partir do texto, desafiou-os: "*Gostava que pensássemos um bocadinho naquilo que ouvimos e que, partilhassem se vos surge alguma questão na vossa cabeça*". A primeira intervenção foi de uma aluna que fez o seguinte comentário: "*eu não percebi o que é que os mamíferos têm a ver porque esta história é sobre corpos à procura de mentes e mentes à procura de corpos*". Mesmo sem formular uma pergunta, revelou inquietação: "*Isto fez-me pensar sobre...*". Como destaca Rolla (2004), este é precisamente o momento em que a filosofia acontece: quando o pensamento surge do espanto e da reflexão livre. A conversa evoluiu, então, em torno de três conceitos complexos e interligados (corpo, mente e pessoa), revelando a profundidade do texto escolhido e a sua capacidade para despertar questões promotoras do pensamento de ordem superior. Como refere o professor na entrevista, este capítulo da novela é "*particularmente rico*", permitindo múltiplas direções de investigação, embora a turma tenha optado, de forma autónoma, por explorar o tema central do texto.

A discussão desenvolveu-se através de metáforas, analogias, hipóteses e reformulações, e o T. foi um dos alunos que mais se envolveu propondo inicialmente que "*os palhaços são humanos e os humanos são mamíferos*", criando assim uma ponte entre a história da *Pimpa* e os conceitos em discussão. Mais adiante, o T. avançou com uma hipótese organizadora: "*corpo + mente = pessoa/humano*".

Esta tentativa de síntese do T. mostra não apenas a sua capacidade de abstração, mas também o esforço de sistematizar os contributos do grupo, transformando-os num modelo mais concreto. A equação apresentada foi, no entanto, objeto de debate e de múltiplas reformulações pelos colegas. O L. contrapôs com outra ordem de relação, "*a*

mente dentro da pessoa e a pessoa dentro do corpo”, o que levou o professor a destacar: “*então tens: corpo, mente e pessoa. Alguma delas é feita das outras duas? Como é que organizas as três?*”, uma questão importante que incentivou os alunos a organizarem os conceitos e explorarem a lógica interna das suas hipóteses. Esta intervenção, situada na posição de desencadeamento (Kennedy, 2004), promoveu um raciocínio mais profundo sem impor juízos de valor.

A F.S problematizou a equação inicial ao afirmar que: “*se corpo + mente = pessoa, então não faz sentido dizer que a pessoa estava dentro do corpo*”. C.M ofereceu uma perspetiva diferente: “*a pessoa é o corpo*”, enquanto o L. sugeriu que “*a pessoa é equivalente ao humano ou à mente porque a mente é da pessoa*”. O professor, atento ao raciocínio da F.S, devolveu-lhe a palavra e pediu-lhe que explicitasse a sua proposta, ao que ela respondeu com uma nova hipótese organizadora: “*mente dentro do corpo, corpo dentro da pessoa = humano*”.

Esta diversidade de respostas e reformulações revela a mobilização de capacidades cognitivas de níveis elevados, tais como analisar relações entre conceitos, comparar hipóteses, identificar incoerências e construir argumentos alternativos, competências alinhadas com os níveis superiores da Taxonomia de Bloom (Silva & Lopes, 2015), como analisar, avaliar e criar.

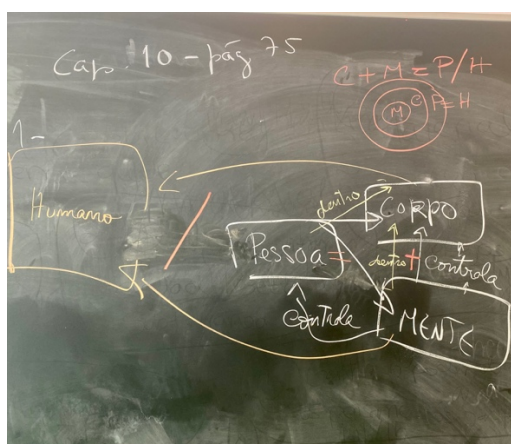
O T., num momento de maior elaboração, recorreu a uma metáfora cromática para ilustrar a fusão conceptual: “*azul e amarelo dá verde; azul é mente, amarelo é corpo, verde é pessoa*”. Este raciocínio evidencia um pensamento criativo que, como refere Lipman (1991), é indissociável do pensamento crítico na construção de pensamento de ordem superior. A metáfora funcionou como uma tentativa de mostrar que a pessoa não é a simples soma de corpo e mente, mas sim algo novo que emerge da sua relação, revelando uma consciência sobre o conceito.

Esta sessão permitiu observar, de forma clara, uma configuração clássica da Filosofia para Crianças e refletir sobre o modo como (quando as questões emergem genuinamente dos alunos e são acolhidas com uma mediação cuidadosa, baseada na escuta ativa, na devolução intencional de perguntas e na atenção à linguagem) se criam condições reais para a emergência de pensamento de ordem superior. A combinação entre o espaço de expressão autónoma e a qualidade da intervenção do professor revela o potencial transformador deste modelo: não se trata apenas de responder a perguntas, mas de aprender a pensar sobre elas, a reformulá-las, a construir sentido de forma partilhada.

Tal como afirmou o professor, “o cuidado da intervenção do professor é, de facto, não mitigar, não anular esse processo de descoberta: se vais dar a resposta, eles já não a descobrem”. Esta consciência da importância de preservar a descoberta na voz do aluno é, talvez, o que melhor traduz o espírito destas sessões: abrir caminho para que cada criança possa, verdadeiramente, pensar por si. Uma forma de sintetizar o processo é: primeiro desarrumas, perguntas, crias o espaço de investigação, geras conflito cognitivo e, depois, arrumas, reorganizas e cada um terá a sua peça, a sua síntese.

Figura 3:

Quadro síntese da Segunda Sessão



4.3. Análise da Terceira Sessão: *Da desconstrução à síntese: nomear conceitos e reconstruir sentidos.*

A terceira sessão observada, embora profundamente ligada à anterior pela continuidade temática (a relação entre corpo, mente, pessoa e humano), apresentou uma dinâmica distinta que justifica a sua análise individual.

Nesta sessão o foco principal não foi explorar, mas clarificar, distinguir e sintetizar. Tal como o professor referiu na entrevista, este tipo de continuidade permite “retomar caminhos abertos” e oferecer às crianças novas oportunidades para reorganizar o pensamento.

A sessão iniciou-se com uma proposta concreta: os alunos deveriam começar a definir os conceitos de “corpo” e “mente” escolhendo, entre uma a três palavras, aquelas que, na sua perspetiva, melhor captavam a essência de cada termo. Esta escolha metodológica de pedir aos alunos que partissem de uma definição individual e concisa

dos conceitos revela uma intencionalidade pedagógica: promover a capacidade de síntese, a consciência e a reflexão conceptual, antes de avançar para relações mais complexas.

As respostas dos alunos revelaram uma diversidade de interpretações reveladoras de diferentes níveis de abstração e diferentes formas de pensar. As respostas abrangeram desde associações concretas (“*mente = cérebro*”) até interpretações metafóricas (“*corpo = meio de transporte*”; “*mente = criatividade*”), passando por ideias mais funcionais ou afetivas (“*mente = controlar*”; “*mente = dirige-nos*”).

O professor, ao escutar as definições, interveio de forma pontual, mas precisa, solicitando por exemplo ao D.A. a justificação da escolha da palavra “*mentalidade*”. Neste caso, o professor não ouviu apenas, também problematizou a resposta: “*Desculpa perguntar, a raiz da palavra é a mesma, começa da mesma maneira. Porém gostava de perceber porque é que escolheste a palavra, se foi só por causa do início ou porque tinhas ideia do que era*”. Esta intervenção, que coloca em causa de forma cuidadosa e curiosa, espelha o papel do professor enquanto provocador do pensamento (Kennedy, 2004), despertando nos alunos a consciência sobre as suas próprias escolhas linguísticas e conceptuais.

Na segunda parte da sessão, o professor propôs um exercício de síntese: “*Corpo + mente = ?*”, retomando a equação iniciada por T. na aula anterior. Esta continuação não só reforça a coerência e a progressividade do trabalho filosófico, como convida os alunos a revisitarem as suas ideias, reavaliando ou reformulando as hipóteses anteriormente colocadas. T. manteve a resposta “*humano*”, enquanto a C.M. propôs “*pessoa*” e o A. sugeriu “*trabalhar*”, explicando que “*a mente trabalha a pensar e o corpo trabalha a fazer as coisas*”. A capacidade de associar a equação a uma função ativa revela um pensamento divergente e funcional, que amplia o campo semântico da questão. J. propôs “*animal racional*”, já numa tentativa de classificação filosófica, o que indica um nível de generalização superior.

O professor registou as várias possibilidades apresentadas pelos alunos e, mais uma vez, devolveu uma questão orientadora que demonstrou a sua intenção de aprofundar: “*Pessoa e humano: significam coisas diferentes ou são sinónimos?*”. A discussão que se seguiu foi particularmente rica, centrando-se o esforço coletivo dos alunos na distinção das duas noções.

O D.F foi o primeiro a intervir, defendendo que “*humano é mais físico e pessoa mais psicológico*”. Justificou esta distinção com exemplos do quotidiano e das observações que faz aos livros teóricos da mãe psicóloga. A F.S acompanhou o raciocínio

do colega e acrescentou uma perspectiva própria: sublinhou que os humanos partilham elementos comuns (“*coração*”, “*precisam de respirar para viver*”), enquanto a pessoa é, para ela, algo mais singular e irrepetível: “*a minha pessoa não tem de ter uma coisa em comum com as pessoas dos outros humanos*”. O J., por sua vez, sintetizou dizendo: “*Pessoa é algo pessoal, e humano é mais para substituir homem com H grande*”.

Estes exemplos revelam uma compreensão cada vez mais refinada dos conceitos em análise. O professor, assumindo alternadamente as posições de ignorância, de ponte e de desencadeamento (Kennedy, 2004), promoveu a continuidade do pensamento sem interferir nas conclusões dos alunos. Um exemplo claro disso foi a intervenção de V., que observou que o termo pessoa pode ser usado como alcunha para outros seres vivos quando reconhecemos neles comportamentos semelhantes aos humanos. O professor, sem julgar ou corrigir, devolveu-lhe a pergunta: “*Quando tu chamas à raposa pessoa, o que é que queres dizer?*”, incentivando-o a explicitar o uso da metáfora. Esta pergunta provocadora permitiu ao grupo refletir sobre o papel da linguagem na construção de sentido, abrindo espaço para níveis mais complexos de análise e interpretação.

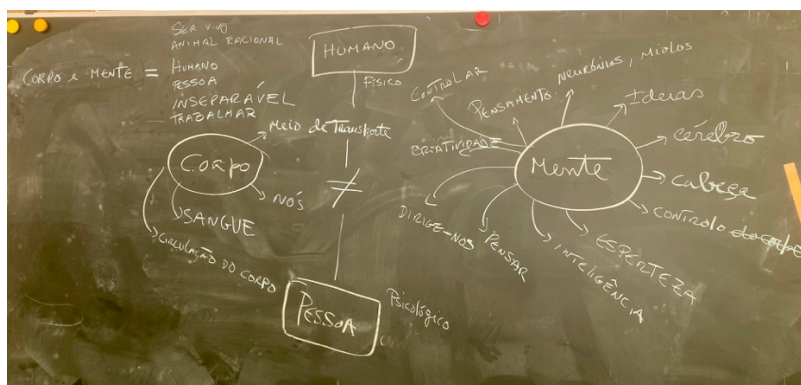
A sessão terminou com uma pergunta de síntese e autorreflexão lançada pelo professor: “*Se só pudessem escolher um dos cinco conceitos (corpo, mente, pessoa, humano e pessoa + humano) para vos nomear, qual escolheriam?*”. Esta questão, formulada de forma aberta, mas dirigida à escolha individual, funcionou como culminar da investigação filosófica conduzida ao longo da aula, exigindo aos alunos não apenas que compreendessem os conceitos debatidos, mas que os aplicassem a si próprios. As respostas foram distribuídas entre “*pessoa*” (a maioria), “*humano*”, “*corpo + mente*” e, em menor número, “*mente*” ou “*corpo*”. Esta multiplicidade de respostas vai além de uma simples preferência terminológica: revela diferentes formas de pensar, de se ver a si próprio e de se posicionar no mundo. Como referiu a professora estagiária na sua nota reflexiva, tornou-se visível uma correspondência entre o perfil de cada aluno e a sua escolha: os mais sensíveis, introspetivos e reflexivos identificaram-se com a ideia de *pessoa*, valorizando a singularidade, enquanto os mais pragmáticos e objetivos tenderam a escolher *humano*, destacando a sua dimensão biológica ou universal.

Este momento de autorrepresentação revela uma articulação entre conhecimento conceptual, reflexão individual e consciência identitária, competências fundamentais para o desenvolvimento do pensamento de ordem superior. Mais do que uma mera escolha lexical, tratou-se de um exercício de autorreconhecimento e posicionamento perante categorias filosóficas complexas. Ao pedir para “*escolher aquela que melhor diz quem tu*

verdadeiramente és”, o professor convidou os alunos a pensar filosoficamente sobre si próprios, ativando dimensões do pensamento crítico, criativo e cuidadoso. Como referem Fisher (1996) e Lipman (1991), pensar não é apenas um processo lógico ou técnico, é uma forma de nos compreendermos a nós próprios, de refletirmos sobre o que acreditamos e como nos posicionamos no mundo. Neste sentido, esta última pergunta não apenas encerra a sessão, mas abre caminho para que cada criança se reconheça como sujeito pensante, com voz, identidade e consciência ética.

Figura 4:

Quadro síntese da Terceira Sessão



4.4. Festival da Criativa'Idade: Perguntas do dia

Durante o Festival Criativa'Idade, promovido pela instituição onde decorreu o estágio, tive a oportunidade de observar a Filosofia para Crianças sob uma perspetiva renovada e profundamente atual. As dinâmicas filosóficas realizadas ao longo de três dias proporcionaram um exercício de pensamento coletivo que, embora menos formalizado do que as sessões em sala, preservou de forma autêntica os fundamentos da abordagem de Lipman (1991): a centralidade da pergunta, a escuta ativa, a valorização do pensamento autónomo e a construção de uma comunidade de investigação.

O destaque recaiu sobre a atividade das *Perguntas do Dia*, uma iniciativa transversal a toda a escola, desde o pré-escolar ao segundo ciclo, que transformou os espaços físicos da instituição em verdadeiros murais de pensamento.

As *Perguntas do Dia* foram propostas ao longo dos três dias. As questões escolhidas para este ano foram: 1) "Na tua vida, o que te encanta mais?"; 2) "O que é a

vida?"; e 3) "O que é a (nome da instituição) na tua vida?". Conforme partilhado pelo professor responsável em entrevista, estas perguntas foram intencionalmente sequenciadas de modo a formar um percurso reflexivo: começando num registo mais pessoal e concreto, evoluindo para o abstrato e regressando a um nível simbólico e relacional.

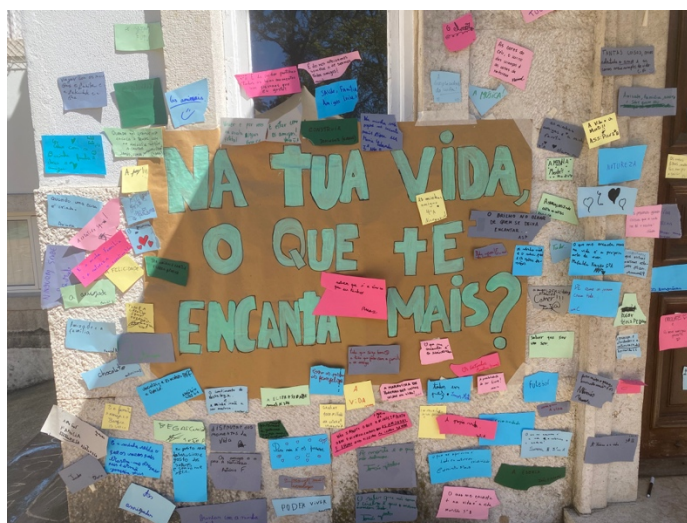
A primeira pergunta, "*Na tua vida, o que te encanta mais?*", inaugurou o festival com uma entrada sensível no universo das crianças, apelando à memória afetiva e àquilo que cada uma reconhece como precioso. Segundo o professor responsável, esta questão, foi escolhida precisamente por provocar o retorno ao concreto: ao que encanta, emociona e marca a experiência individual. Como partilhou, "*é uma pergunta que apela em todos nós à escolha de algo precioso, de algo importante, de algo especial*", sendo simultaneamente aberta e íntima. É neste movimento que a pergunta ganha espessura filosófica, não por exigir conceitos abstratos, mas por convocar um olhar reflexivo sobre o vivido, sobre o que permanece significativo na memória e no presente.

As respostas recolhidas ("*o brilho no olhar de quem se deixa encantar*", "*a arte de viver*", "*a música, atividades e a natureza*", "*A amizade, a felicidade, e a família*", "*Saber pensar*", "*A eletricidade*", "*as pequenas grandes coisas que a vida me dá*") ilustram com clareza esta abertura subjetiva, revelando modos diversos de se estar no mundo. Cada criança, ao escolher o que mais a encanta, partilhou não apenas gostos ou preferências, mas uma visão sensível da vida e daquilo que a torna digna de ser vivida. Este gesto, aparentemente simples, ativa aquilo que Fisher (1996) e Rolla (2004) designam por *caring thinking*, um pensamento atento às emoções, à empatia, aos vínculos e à dimensão ética da existência.

Tal como o professor referiu, esta pergunta é "concreta" porque nos obriga a "ir à memória, à procura de uma coisa concreta que valorizamos", mas ao mesmo tempo abre um espaço simbólico de grande potencial reflexivo.

Figura 5:

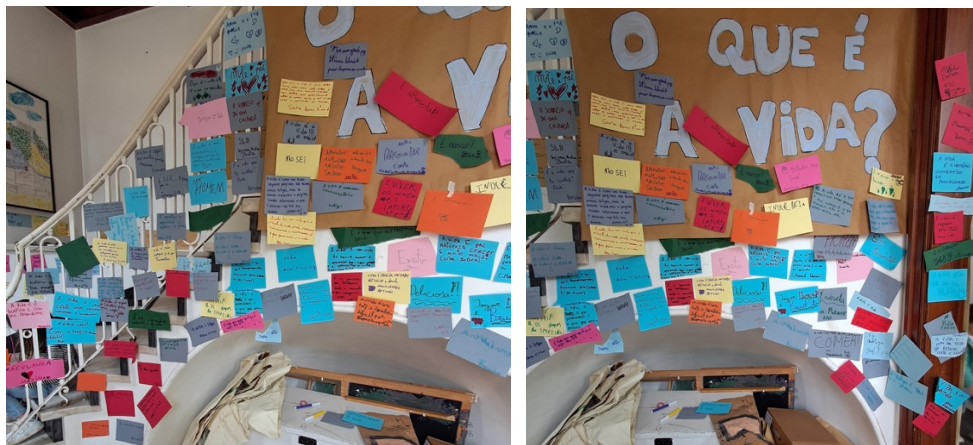
Moral de respostas da 1º pergunta do dia



A segunda pergunta, “O que é a vida?”, representou um salto conceptual. Conforme partilhado pelo professor, esta questão podia “estar escavada dentro da primeira”, aprofundando o pensamento a partir daquilo que nos encanta. A sequência foi pensada para que a primeira abrisse espaço para o encantamento, e a segunda expandisse esse olhar numa direção mais filosófica, exigindo ao mesmo tempo uma abordagem subjetiva e universal. A comunidade de investigação respondeu com metáforas surpreendentes e enunciados de forte densidade filosófica: *“a vida é como um livro, algumas páginas são tristes, outras felizes, mas se nunca virarmos a página, nunca saberemos o que o próximo capítulo nos reserva”*; *“a vida é o mistério convertido em possibilidade”*; *“a vida não é saber esperar que a tempestade passe, mas sim saber aprender a dançar à chuva”*; *“a vida é esperar pela morte”*; *“a vida é o que tu fazes dela”*; *“a vida é saber ser homem”*. Estas formulações evidenciam pensamento de ordem superior, combinando análise, síntese, metáfora e julgamento crítico, tal como definido na Taxonomia de Bloom e por Lipman. Mais do que conceitos fechados, emergiram visões existenciais que refletem subjetividade, consciência e imaginação, competências valorizadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017).

Figura 6 e 7:

Moral de respostas da 2º pergunta do dia



A terceira pergunta, “O que é a (nome da instituição) na tua vida?”, encerrou o ciclo do festival num registo relacional e identitário. Esta questão apelava, não apenas à memória concreta das vivências escolares, mas ao reconhecimento simbólico de pertença a uma comunidade educativa. As respostas revelaram múltiplas dimensões: desde o afeto; *“a minha segunda casa”, “a maior parte da minha infância”, “um paraíso”*; até à contestação crítica: *“às vezes parece uma prisão porque tem demasiadas regras”, “às vezes penso que é uma prisão, não nos deixam fazer nada”*. Como referiu o professor, esta pergunta “apela à experiência de qualquer um de nós, do que é viver naquele lugar, que não é só uma escola, mas uma ideia de infância, uma forma de vida, uma certa cidadania, uma certa maneira de pensar livre sobre as coisas”. Este confronto entre diferentes perspetivas revela não só o pensamento crítico das crianças, mas também a existência de um espaço onde a liberdade de expressão é acolhida. Ainda segundo o professor, a pergunta “apela a uma ligação entre a instituição e a tua vida” e permite que cada criança resgate o sentido da sua própria história escolar. Assim, esta última questão sintetiza o percurso iniciado nos dias anteriores e devolve a reflexão ao sujeito que a iniciou, a criança enquanto pensadora, pertencente e participante.

Figuras 8 e 9:

Moral de respostas da 3º pergunta do dia



Visualmente, a força desta prática filosófica ficou registada nas paredes, escadas e janelas da escola, cobertas por cartolinas coloridas com as respostas das crianças e adultos. Este gesto coletivo tornou visível o pensamento e legitimou cada contribuição como expressão válida e respeitada. Como sublinha Lipman (1991), a filosofia em contexto educativo é simultaneamente um exercício de cidadania e de reconhecimento: cada criança é tratada como sujeito pensante e participante pleno da sua comunidade.

4.5. Festival da Criativa Idade: *Toma lá, dá cá*

No âmbito do Festival Criativa Idade, foi ainda dinamizada uma atividade que merece destaque pela originalidade e pela profundidade filosófica. À primeira vista, esta dinâmica poderia ser confundida com um simples jogo de perguntas e respostas. Contudo, a forma como foi pensada, construída e vivida revela uma compreensão sofisticada da Filosofia para Crianças enquanto prática dialógica, criativa e comunitária (Lipman, 1991).

A origem da atividade remonta a um processo prévio de escuta, realizado pelo professor dinamizador, junto de todos os alunos da escola, do 1.º ao 6.º ano, em que cada criança era convidada a propor ideias para o festival, desde que tivessem ligação à filosofia. Esta escuta ativa e inclusiva evidência uma pedagogia centrada na participação,

onde o planeamento se constrói com as crianças e não apenas para elas, materializando os princípios da educação democrática e da comunidade de investigação (Machado, 2019). Como explicou o professor, algumas das propostas recolhidas originaram diretamente esta dinâmica: os alunos imaginavam um jogo em que se pudesse dar uma pergunta e receber outra, ou o contrário.

Inspirado nessa ideia, o professor concebeu uma espécie de “máquina filosófica”, uma caixa simbólica com o nome “*Toma lá, dá cá*”.

Figura 10:

Máquina filosófica “Toma lá, dá cá”



O funcionamento era simples, mas profundamente metafórico: para obter uma pergunta do interior da caixa, era necessário “dar” primeiro uma pergunta. Ou seja, a entrada neste jogo do pensamento fazia-se por iniciativa reflexiva: antes de receber, é preciso interrogar. Este gesto remete para uma lógica de reciprocidade dialógica que está presente na Filosofia para Crianças, onde pensar implica dar e receber ideias, acolher o pensamento do outro e devolver com perguntas que expandam o horizonte da conversa, tal como defendem autores como Lipman (1991), Fisher (1996) e Rolla (2004), ao sublinharem a importância do diálogo cooperativo na construção do pensamento.

A “máquina” criada pelo professor apresentava-se como uma caixa com duas divisórias bem identificadas: uma destinada “*perguntas*”, assinalada com um ponto de interrogação e outra “*respostas*”, identificada com uma nuvem de pensamento.

Figura 11:

Divisórias da máquina: “respostas” e “perguntas”



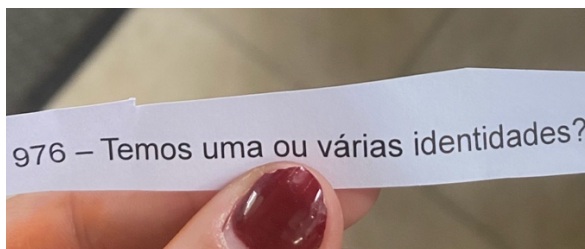
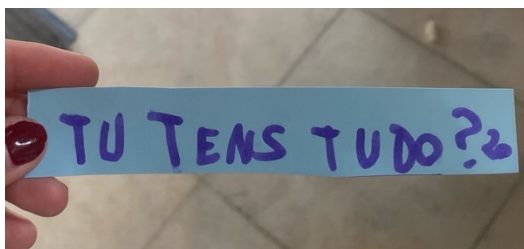
O professor começou a dinâmica com algumas questões feitas pelos alunos ao longo dos anos inseridas na divisórias das perguntas, garantindo assim que o sistema começava com um conjunto mínimo de perguntas disponível.

A partir desse ponto, os alunos eram convidados a interagir com a máquina. Para aceder a uma pergunta do interior da caixa, cada criança tinha primeiro de introduzir uma nova questão, criada por si numa ranhura específica. A metáfora da “moeda” que se introduz na máquina, referida pelo professor, recorda também que o ato de filosofar implica investimento, dar de si, oferecer uma dúvida ou inquietação. Após depositar a sua pergunta, o aluno retirava aleatoriamente uma pergunta numerada da caixa e era convidado a escrever a sua resposta. Esta era, por sua vez, colocada na secção das respostas, mantendo a correspondência com o número da pergunta original. Assim, o ciclo era continuamente alimentado: cada nova pergunta gerava uma nova resposta e ficava disponível para outro participante, criando uma cadeia ininterrupta de pensamento em movimento.

Figuras 12 e 13

Exemplo de questão inserida pelo aluno(moeda)

Exemplo de questão retirada pelo aluno



Este gesto de *dar para receber* não é apenas uma estratégia lúdica, é uma representação simbólica do que significa filosofar em comunidade, a construção de sentido acontece na troca, no entrelaçar de vozes, no reconhecimento da contribuição de cada um. Como referem Lipman (1991) e Fisher (1996), pensar em conjunto exige escuta, responsabilidade e abertura à alteridade, ou seja, reconhecimento do outro como diferente de mim.

Além disso, o sistema de identificação por números permitia a criação de um arquivo de pensamento partilhado, em que cada resposta podia ser lida e relida, conectando alunos que não estavam presentes no mesmo momento, mas que partilhavam a mesma pergunta. Esta continuidade alargava a noção de comunidade de investigação para além do tempo e do espaço, configurando um diálogo filosófico assíncrono, mas igualmente significativo.

Em suma, a dinâmica, “*Toma lá, dá cá*” revelou-se um microcosmo da Filosofia para Crianças, acessível, cooperativa, sensível à autoria dos alunos e profundamente ancorada nos valores de uma educação para o pensamento. O simples gesto de introduzir uma pergunta e retirar outra converteu-se num exercício de questionamento. Este jogo, simultaneamente lúdico e reflexivo, ensina que perguntar é, por si só, um ato de construção do conhecimento. Ao promover o questionamento como ponto de partida da aprendizagem, esta experiência retoma um dos princípios centrais da prática filosófica com crianças: o de que pensar bem exige perguntar melhor (Lopes et al., 2019). O papel do professor, enquanto mediador atento, consistiu não em dirigir o sentido das perguntas, mas em criar as condições para que elas emergissem

Em conclusão:

As dinâmicas filosóficas promovidas durante o Festival Criativa’Idade revelam uma prática educativa ousada, onde o pensamento se torna visível, partilhado e valorizado. Ao nascerem de propostas dos próprios alunos e ao abrirem espaço à participação de toda a comunidade escolar, da educação pré-escolar ao segundo ciclo, incluindo adultos e crianças, estas atividades materializam os princípios da Filosofia para Crianças enquanto projeto democrático, inclusivo e transformador (Lipman, 1991; Machado, 2019).

Atividades como a *Pergunta do Dia* e o *Toma lá, dá cá* não só despertam o espanto enquanto motor filosófico como fomentam o exercício do questionamento em múltiplas direções. O espanto, tal como sublinhado por Fisher (1996), não é apenas um estado de

admiração, mas o ponto de partida para uma atitude ativa de investigação e de procura de sentido. Neste sentido, o festival não se limitou a proporcionar momentos lúdicos, mas construiu verdadeiros cenários de pensamento partilhado, onde o erro era permitido, a dúvida era valorizada e a interrogação era o primeiro passo para entrar na conversa.

O *Toma lá, dá cá*, em particular, assume-se como um microcosmo da prática filosófica dialógica: para receber uma pergunta, era necessário arriscar a formular outra. Como referiu o professor dinamizador, o objetivo não era avaliar a “filosoficidade” das questões, mas sim encorajar todos, crianças e adultos, a ousarem perguntar, a investirem uma parte de si no jogo do pensamento.

Além disso, a possibilidade de anonimato nas perguntas e a lógica de troca assíncrona, em que uma criança responde hoje a uma pergunta feita ontem por outra criança, alarga a noção de comunidade de investigação. O diálogo torna-se coletivo e contínuo, reforçando a ideia de que pensar não é um ato solitário, mas uma construção que se faz com os outros e a partir dos outros, como defende Lipman (1991).

Em suma, as atividades do Festival Criativa’Idade revelam o potencial da Filosofia para Crianças para criar espaços pedagógicos onde o pensamento floresce com liberdade, profundidade e beleza. O simples gesto de introduzir uma pergunta para aceder a outra converteu-se num exercício de cidadania, de escuta e de confiança no poder transformador das ideias.

4.6. Sessão implementada pela professora estagiária: *Liberdade com Respeito*

A sessão de Filosofia para Crianças implementada pela professora estagiária teve como objetivo fomentar a reflexão em torno dos conceitos de liberdade e respeito, dois pilares fundamentais da convivência democrática, vivenciados diariamente no contexto escolar, mas nem sempre alvo de um questionamento consciente. Ao reconhecer o potencial filosófico destes conceitos, especialmente numa escola cooperativa onde a participação, o diálogo e a corresponsabilização são valorizados, a professora estagiária planeou uma sessão que partisse da comunidade para a comunidade.

Com essa intencionalidade, a estagiária decidiu envolver uma turma do 6.º ano na elaboração das perguntas iniciais, numa lógica de verdadeira comunidade de investigação (Lipman, 1991; Machado, 2019). Explicou-lhes o propósito e o tema central e pediu-lhes que formulassem questões sobre liberdade e respeito dirigidas aos colegas mais novos do

4.º ano. Desta recolha emergiram 14 perguntas, das quais foram selecionadas seis por se revelarem especialmente significativas e promotoras de pensamento filosófico:

1. O que é para ti ser livre? E o que é respeitar alguém?
2. Acham que a liberdade e o respeito têm alguma coisa em comum? Acham que se relacionam?
3. Há um mais importante que o outro?
4. Existe liberdade sem respeito? E respeito sem liberdade?
5. Quando é que acaba um e começa o outro?
6. O respeito e a liberdade podem viver sozinhos ou precisam um do outro?

A escolha destas questões não foi arbitrária, mas orientada por critérios de profundidade conceptual, abertura à problematização e potencial para mobilizar diferentes dimensões do pensamento, crítico, criativo e cuidadoso (Lipman, 1991; Fisher, 1996). Procurou-se que cada pergunta não incidisse apenas sobre uma definição fechada, mas que abrisse possibilidades de diálogo, permitindo múltiplas interpretações e ligações entre ideias. Além disso, as questões escolhidas tocavam simultaneamente aspetos éticos, sociais e relacionais, favorecendo a emergência de exemplos concretos e de raciocínios mais abstratos, permitindo explorar zonas de tensão, como o equilíbrio entre liberdade individual e respeito pelo outro. Assim, esta seleção intencional teve como objetivo garantir que a conversa filosófica pudesse circular por diferentes “ilhas de sentido”.

O planeamento desta sessão foi profundamente refletido. A professora estagiária elaborou um mapa mental, uma espécie de cartografia conceptual, que organizava antecipadamente os temas centrais e os conceitos nucleares. Esta estratégia permitiu prever diferentes "zonas" de discussão, com base nas possíveis questões que poderiam surgir. O exercício iniciou-se com uma reflexão pessoal: "Que perguntas me surgiriam a mim, como participante?". Em seguida, tentou antecipar as perguntas e ideias que poderiam surgir da parte dos alunos, colocando-se no lugar deles. Este mapeamento conferiu segurança e flexibilidade à mediação, permitindo reconhecer os sentidos emergentes da conversa e estabelecer pontes entre ideias (Lipman, 1991; Kennedy, 2004).

Desde o início, foi visível o envolvimento dos alunos. A primeira questão "O que é para ti ser livre? E o que é respeitar alguém?", gerou intervenções densas e plurais. Um aluno afirmou: *“liberdade é fazermos tudo o que queremos, mas com condições”*, enquanto outro destacou: *“liberdade é termos mais coisas que podemos fazer do que*

coisas que não podemos”. Já sobre o respeito, surgiram definições como “*não fazer mal aos sentimentos do outro*”, “*não ignorar*” ou “*ser cuidadoso com o que a outra pessoa sente*”.

A mediação da professora estagiária foi pautada por estratégias de aprofundamento, como solicitar exemplos, desafiar pressupostos ou promover o diálogo entre pares (Fisher, 1996; Kennedy 2004). Por exemplo, ao escutar a afirmação “*respeito é não ser mau*”, a professora perguntou: “*E será que há outras formas de não respeitar além de ser mau?*”, incentivando a turma a ultrapassar definições simplistas e explorar as profundezas da linguagem moral (Fisher, 1996). Noutra ocasião, quando um aluno afirmou “*ignorarmos alguém é desrespeito*”, a mediadora procurou ampliar o conceito perguntando: “*Então ignorar é sempre mau? Pode haver situações em que o silêncio é uma forma de respeito?*”. Ao lançar esta interrogação, promoveu o exercício do pensamento crítico, caracterizado por abertura, questionamento e suspensão do juízo imediato.

Um momento particularmente interessante deu-se quando surgiram diferentes opiniões sobre as intenções e os efeitos das ações. Os alunos debateram se o respeito depende da intenção ou da perceção do outro. Uma aluna deu o seguinte exemplo: “*a minha mãe sente-se muito desrespeitada quando reviramos os olhos, mas outras pessoas podem não se importar com isso*”. Este tipo de discussão permitiu trabalhar com os alunos a ideia de subjetividade do sentir e a complexidade do juízo ético. A professora estagiária, ciente da importância da escuta sensível, retomou as ideias partilhadas e incentivou a consideração da perspetiva do outro, promovendo uma atitude de respeito e recorrendo à estratégia da “*ponte*” descrita por Kennedy (2004), que visa estabelecer ligações entre os pensamentos dos alunos, valorizando as diferenças e promovendo o diálogo significativo.

A discussão avançou para questões como “*existe liberdade sem respeito?*”, onde os alunos demonstraram capacidade de construir raciocínios complexos, interligando exemplos históricos, experiências pessoais e conceitos filosóficos. Destacaram que uma sociedade sem respeito tende à desordem, e que “*a liberdade a mais de uns retira a liberdade dos outros*”. A metáfora do “*pote da liberdade*”, “*se uma pessoa leva o pote inteiro, a outra já não tem*”, surgiu espontaneamente e traduziu com clareza a relação entre justiça e equilíbrio social.

No final da sessão, foi proposta uma atividade de síntese, pensada intencionalmente pela professora estagiária como forma de repensarem os pensamentos partilhados e dar visibilidade à construção das ideias das crianças. Cada aluno foi

convidado a escrever num pedaço de cartolina uma ideia, pergunta ou pensamento que tivesse emergido do diálogo. Estes registos foram depois afixados numa cartolina coletiva, criando uma compilação visual da diversidade e profundidade dos contributos da turma. Algumas frases revelaram uma apropriação conceptual articulada com uma consciência ética: *“A liberdade é precisa, a liberdade precisa de respeito e o respeito precisa de liberdade”*; *“Ter liberdade é sentir que podemos fazer o que queremos, com condições e algumas regras, respeitando o espaço dos outros”*; *“A liberdade sem respeito não é uma liberdade boa”*. Outras evidenciaram a importância do pensamento cuidadoso e do respeito pela diversidade de perspetivas: *“Foi importante falar sobre o respeito e a liberdade, porque pode haver pessoas que sentem que não têm isso e puderam desabafar sem medo”*; *“Se pensarmos todos da mesma forma não seria divertido discutirmos os nossos pontos de vista”*. Estes contributos ilustram o *caring thinking* mencionado por Fisher (1996) e Lipman (1991) destacando a capacidade de refletir com atenção ao outro, num exercício de empatia e responsabilidade ética.

Esta etapa final concretizou o princípio da coconstrução do conhecimento, valorizando o pensamento individual dentro do coletivo, num movimento que reflete os fundamentos da comunidade de investigação propostos por Lipman (1991). Ao criar tempo e espaço para esta metacognição escrita, a professora estagiária reafirmou a sua intenção pedagógica de tornar visível o pensamento das crianças, respeitando a sua voz e o seu lugar no processo de aprendizagem. Tal como sublinhado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), a formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos passa por experiências educativas que favoreçam o diálogo, a reflexão ética e a expressão pessoal.

Em suma, esta sessão revelou-se um exercício autêntico de educação para a cidadania e para o pensamento autónomo. A planificação exigente, o cuidado na mediação e a escuta sensível da professora estagiária permitiram criar um ambiente propício ao pensamento de ordem superior, onde os alunos foram desafiados a ir além da definição, a relacionar ideias, a considerar perspetivas diferentes e a pensar com responsabilidade. Esta prática demonstrou, assim, o potencial formativo da Filosofia para Crianças, quando implementada com intencionalidade pedagógica, rigor conceptual e um profundo compromisso com o desenvolvimento integral de cada criança enquanto sujeito pensante e participante.

Capítulo V- Considerações Finais

Tu descobres o que pensas quando estás a pensar. Talvez seja essa a essência da prática filosófica vivida neste estágio: acompanhar o surgimento de ideias que nascem não antes, mas durante o próprio ato de pensar. Esta constatação atravessa as vivências que marcaram o meu último estágio, encerrando um ciclo formativo e abrindo, com esperança e compromisso, o caminho profissional que me proponho a seguir. As considerações finais deste Relatório da Prática de Ensino Supervisionada não são uma conclusão em si, mas antes um movimento de continuidade, uma síntese reflexiva do vivido que dá forma às perguntas e convicções que me acompanham agora como professora em início de carreira.

A Filosofia para Crianças (FpC) revelou-se, ao longo deste percurso, como uma prática profundamente transformadora. Não apenas na forma como os alunos pensam, dialogam e constroem sentido, mas também na forma como o professor se reposiciona no espaço educativo: não como transmissor de saberes, mas como facilitador do pensamento, cuidador da dúvida e provocador do espanto. Os autores explorados no enquadramento teórico como Lipman, Kennedy, Fisher, Rolla e Machado, foram fios condutores na compreensão deste novo paradigma pedagógico, onde ensinar aproxima-se mais de um gesto de mediação sensível do que da simples transmissão de conteúdos. Com eles aprendi que educar filosoficamente é criar espaço para a emergência do pensamento, é permitir que o erro seja ponto de partida e não obstáculo, é valorizar a pergunta antes da resposta.

Foi também neste percurso que reforcei em mim a consciência da importância de os professores "terem mundo". Só com mundo é possível termos flexibilidade mental, flexibilidade essa fundamental para acompanharmos e desenvolvermos com o grupo uma profunda comunidade de investigação. Os contextos de prática mostraram-me como esta abertura, quando aliada à intencionalidade pedagógica, transforma as interações educativas e permite a emergência de aprendizagens mais significativas e comprometidas.

As sessões de Filosofia para Crianças observadas e conduzidas mostraram-me que, quando criamos um ambiente de confiança, com tempo e verdadeira disponibilidade para escutar, as crianças respondem com profundidade, criatividade e ética. Através das experiências que tive fui percebendo que cada pergunta lançada, tornava-se uma porta aberta para a construção de sentido.

Foi também neste percurso que aprofundei a consciência de que o pensamento de ordem superior, tal como o descreve Lipman (1991), não é uma estrutura linear nem uniformemente perceptível. Como o autor refere, “a estrutura do pensar de ordem superior não é transparentemente uniforme” (p. 145), o que nos desafia, enquanto professores, a alargar o nosso olhar e os nossos critérios de análise. A FpC tornou evidente que desenvolver competências como o pensamento crítico, criativo e cuidadoso exige tempo, escuta e um ambiente onde a dúvida possa florescer. Mas também me revelou que a sua avaliação não se faz apenas pelas intervenções verbais mais elaboradas ou pelas respostas que “encaixam”. Há crianças que pensam de forma mais silenciosa, que precisam de tempo ou de outros meios de expressão para mostrar o que estão a construir interiormente.

Lipman (1991) alerta para este aspeto quando afirma que “o diálogo não é, certamente, o único indicador do pensar de ordem superior, pois existem inventores, poetas e cientistas silenciosos” (p. 145). Este excerto levou-me a refletir sobre a importância de não restringirmos a nossa atenção aos indicadores mais óbvios. Ser professora, neste contexto, é ser uma observadora atenta dos múltiplos sinais que cada criança oferece, na forma como hesita antes de falar, nas perguntas que escreve no caderno, na forma como olha para o que os outros dizem, nos exemplos que traz da sua vida. É neste olhar alargado e respeitoso que acredito residir uma verdadeira avaliação formativa, aquela que acompanha, valoriza e reconhece a singularidade do pensamento de cada criança.

Ao visitar os objetivos delineados inicialmente, compreender como o questionamento pode ser motor de pensamento e de aprendizagem; conhecer práticas filosóficas com crianças; investigar o papel do professor-facilitador; e perceber de que forma esta abordagem impacta a construção do conhecimento, reconheço agora como essas intenções se foram tornando ação refletida. A Filosofia para Crianças, mais do que um tema de investigação, tornou-se uma lente através da qual olho para a sala de aula e para o meu papel nela.

A entrevista realizada e as conversas informais que fui realizando com o professor responsável pelas sessões de Filosofia, trouxeram um olhar ainda mais profundo sobre a intencionalidade que sustenta esta prática. A ideia de pensar as aulas não como modelos fechados, mas como peças que se ajustam ao percurso específico de cada grupo, despertou em mim uma nova sensibilidade para a planificação, uma planificação focada no questionamento, onde o professor tem de estar ciente dos vários caminhos possíveis, deve ter feito o mapa das possíveis questões e deve ter-se colocado no lugar do aluno de

forma a estar seguro e poder ter consciência de possíveis relações. Reafirmo, a partir deste caminho, uma ideia central: o professor, para além de planificador, deve ser leitor atento do seu grupo. Como reforçou o professor entrevistado, cada intervenção deve nascer da realidade concreta das crianças, das suas linguagens, das suas hesitações e das suas perguntas silenciosas. Ser professor é, nesse sentido, estar disponível para acolher o que é dito e o que está por dizer. É dispor-se ao inacabado, à dúvida fértil, à pergunta que desinstala e abre novos horizontes.

Também os momentos mais informais como as atividades do festival CriativaIdade, foram reveladores do potencial transformador desta abordagem. Percebi que a filosofia não depende apenas do tempo formal da aula, mas pode atravessar o quotidiano escolar, desde que haja intencionalidade e respeito pela infância como lugar legítimo de pensamento. As dinâmicas vividas nesses dias mostraram como a imaginação, o desafio e o espanto podem ser motores do pensamento crítico, criativo e cuidadoso (Fisher, 1996).

Hoje, reconheço que este estágio me formou não só como futura docente, mas também como alguém que deseja manter viva uma atitude filosófica perante a prática. Uma postura que não se fecha na certeza, mas que permanece disponível para o espanto, para a dúvida e para o diálogo.

É também nesse espírito que me aproximo do final deste relatório, sabendo que aquilo que aqui refleti não encerra um caminho, mas anuncia outros possíveis. Ser professora, para mim será continuar a construir com as crianças espaços de pensamento, onde se possa descobrir o que se pensa enquanto se pensa. E nesse gesto partilhado de descoberta, fazer da escola um lugar de mundo.

Educar, afinal, talvez seja isto: ajudar a organizar as peças de lego da vida, sem pressa de as encaixar, mas com a convicção de que o verdadeiro conhecimento nasce do modo como olhamos para elas.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Figueiroa-Rego, M. J. (2018). *Filosofia com crianças e jovens: Exemplos práticos* [2.^a parte]. Associação de Professores de Filosofia. https://apfilosofia.org/wpcontent/uploads/2018/06/APF_FpCJ_ExemplosPraticos_MJFigueiroa-Rego.pdf
- Figueiroa-Rego, M. J. (2018). *Filosofia com crianças e jovens: Fundamentos teóricos* [1.^a parte]. Associação de Professores de Filosofia. https://apfilosofia.org/wpcontent/uploads/2018/06/APF_FpCJ_Fundamentos_teoricos_MJFigueiroa-Rego.pdf
- Figueiroa-Rego, M. J. de. (2021). Tana, a sage pioneira de Filosofia com Crianças e Jovens (FcCJ) em Portugal. In A. R. Ramos (Coord.), *Ana Maria Vieira de Almeida – Humanista. Cidadã. Pedagoga* (pp. 186–190). Fundação Vasco Vieira de Almeida; Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fisher, R. (1996). *Philosophy for children: Fostering communities of philosophical enquiry and reflection in primary and secondary schools* [Tese de doutoramento, Brunel University]. School of Education, Brunel University. <http://bura.brunel.ac.uk/handle/2438/4375>
- Gonçalves, C. A. da S. (2020). *O contributo de Filosofia com Crianças em contexto de 1.º ciclo do ensino básico: Para quê? Porquê? Como?* [Relatório de estágio de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2894>

- Kennedy, D. (2004). The role of a facilitator in a community of philosophical inquiry. *Metaphilosophy*, 35(5), 744–765. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9973.2004.00348.x>
- Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República, 1.ª série, n.º 237, 3067–3081. <https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>
- Lipman, M. (1991). *O pensar na educação* (O. dos Reis, Trad.; L. Peretti & E. Orth, Eds.; 2.ª ed.). Editora Vozes. (Obra original publicada em inglês como *Thinking in Education*)
- Lopes, J. P., Silva, H. S., Dominguez, C., & Nascimento, M. M. (Coords.). (2019). *Educar para o pensamento crítico na sala de aula: Planificação, estratégias e avaliação*. PACTOR.
- Lourenço, M. & Mendonça, D. (2011). *Brincar a Pensar? Manual de Filosofia para Crianças*. Lisboa: Plátano Editora
- Machado, E. M. B. da S. (2019). *Formação de professores no programa Filosofia com Crianças e Jovens e desenvolvimento profissional* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa].
- Martins, G., Gomes, C., Brocado, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), Diretor-Geral da Educação, José Vítor Pedroso. <https://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>
- Morin, E. (2000). *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. Cortez.
- Peças, A. (2020). As crianças, nossos semelhantes. *Cadernos de Educação de Infância*, 120, 6-77

Projeto Educativo da Instituição. (n.d.).

Rolla, N. (2004). *Filosofia para crianças: Um programa para pensar*. Porto: ASA Editores.

Santos, A. I., & Costa Carvalho, M. (2017). Não deve dar a palavra aos amigos... assim não é justo! Representações das crianças sobre o gestor da palavra na comunidade de investigação filosófica. *Childhood & Philosophy*, 13(27), 369–391. <http://hdl.handle.net/10400.3/4117>

Silva, S. & Lopes, P. (2015). O questionamento eficaz na sala de aula: Procedimentos e estratégias. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 5, 1-17.

Teixeira, M. T., & Reis, M. F. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Revista Meta Avaliação* 4, 162-187
https://www.researchgate.net/publication/348658613_A_Organizacao_do_Espaco_em_Sala_de_Aula_e_as_Suas_Implicacoes_na_Aprendizagem_Cooperativa

Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem: O questionamento promotor do pensamento crítico*. Instituto Piaget.